



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE:
NUTRINDO-SE COM A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DA FLORESTA
ACRE, BRASIL

FABIANA MONGELI PENEIREIRO

Brasília – DF, 01 de julho de 2013.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Educação na contemporaneidade:
nutrindo-se com a experiência da Escola da Floresta
Acre, Brasil

Fabiana Mongeli Peneireiro

Orientadora: Leila Chalub Martins

Tese de Doutorado

Brasília – DF, 01 de julho de 2013.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1010008.

P398e Peneireiro, Fabiana Mongeli
Educação na contemporaneidade : nutrindo-se com a
experiência da Escola da Floresta, Acre – Brasil /
Fabiana Mongeli Peneireiro. - - 2013.
592 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade
de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Leila Chalub Martins.

1. Educação do campo - Acre (Estado) . 2. Desenvolvimento
sustentável - Educação. 3. Meio Ambiente e Desenvolvimento
Sustentável. 4. Ensino profissional. 5. Agrossilvicultura
- Educação. I. Martins, Leila Chalub. II. Título.

CDU 37.018. 523

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Educação na contemporaneidade: nutrindo-se com a experiência da
Escola da Floresta, Acre, Brasil**

Fabiana Mongeli Peneireiro

Tese de Doutorado submetida à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Doutora em Educação, área de concentração em Educação e Ecologia Humana.

Aprovada por:

Leila Chalub Martins, Doutora (Faculdade de Educação/Universidade de Brasília)
(Orientadora)

Marcos Sorrentino, Doutor (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/Universidade de São Paulo)

José Vicente de Freitas, Doutor (Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande)

Maria Rita Avanzi, Doutora (Núcleo de Educação Científica - NECBIO/Instituto de Biologia/Universidade de Brasília)

Vera Margarida Lessa Catalão, Doutora (Faculdade de Educação/Universidade de Brasília)

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Doutora, (Faculdade de Educação/Universidade de Brasília) (suplente)

Brasília – DF, 01 de julho de 2013.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que ainda são capazes de sonhar e também àquelas que perderam essa bênção, mas que ainda a podem resgatar; àquelas pessoas que fazem de sua vida o testemunho de que é possível transformar a realidade e construir um mundo melhor; àquelas que, movidas pelo amor incondicional, semeiam esperança e vida na terra e nos corações.

Aos meus pais, educadores, jardineiros de pessoas, semeadores da paz.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todas as pessoas que me apoiaram e que fizeram com que este trabalho fosse possível, e se materializasse nesta publicação.

À minha mãe, exemplo de mulher, que me apoiou quando fui morar no Acre, e que, graças a essa oportunidade, vivi experiências inesquecíveis, aprendizados profundos, que culminaram neste trabalho.

Agradeço aos amigos agricultores com quem convivi no Acre; aos amigos companheiros do Arboreto/PZ/UFAC e da Escola da Floresta/IDM, com os quais aprendi tanto.

Sou grata às pessoas implicadas diretamente na experiência estudada, com as quais tive conversas tão frutíferas: egressos, mediadores, gestores, coordenadoras pedagógicas da Escola da Floresta. Todas essas pessoas, tão especiais para mim, amigas, corajosas, incansáveis, idealistas, que generosamente abriram seus corações e sinceramente me presentearam com a essência das ideias deste estudo.

Ao Ermelino, um dos egressos do curso técnico agroflorestal, exemplo de garra e determinação, sempre pronto a servir, a se doar, a ajudar, agradeço de coração pela disponibilidade, principalmente nos momentos finais, quando ainda precisava entrar em contato com as pessoas envolvidas nesta pesquisa e que estavam tão distantes de mim.

Às queridas Anieliza e Stela e suas respectivas famílias, que me acolheram em seus lares no período em que estive presente no Acre desenvolvendo a pesquisa, com uma hospitalidade incontestável.

Ao Governo do Estado do Acre, especialmente ao Irailton, então diretor presidente do Instituto Dom Moacyr, que possibilitou a Oficina com os Egressos, realizada na Escola da Floresta, ao viabilizar o transporte dos egressos de pontos longínquos do estado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, que viabilizou minha dedicação a este trabalho.

Ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP), da UnB, que viabilizou minha ida ao Acre, fornecendo recursos para a passagem.

Aos amigos Marcos Tito e André Mícolis pelo auxílio na tradução do Resumo.

À minha amiga Helena Maltez, que leu com atenção os capítulos finais e contribuiu com reflexões estimulantes.

À minha amiga Maria Elena Ferreira, que generosamente corrigiu os deslizes de português.

Sou grata à minha querida orientadora Leila Chalub, que esteve presente, junto comigo, tão próxima, na construção desta pesquisa, dando-me segurança com sua experiência, e inspiração pela pessoa íntegra que é, demonstrando que jamais deixou de sonhar e se envolver intensamente na construção de um mundo melhor.

Agradeço ao meu pai, por ter lido e dado contribuições à versão final deste trabalho, e pelo incentivo. Aos meus irmãos Alexandre e Germano, e também aos demais, chamados amigos, tão queridos, e especialmente àqueles do Mutirão Agroflorestal, que mantêm sempre acesa minha chama, dando-me coragem e energia para prosseguir.

É que tem mais chã nos meus olhos
do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha cabeça.

O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
no fim terás o que colher.

(Cora Coralina)

RESUMO

Este estudo teve como foco a experiência vivenciada pelas pessoas envolvidas nas duas primeiras turmas de um dos cursos profissionalizantes do Centro de Educação Profissional Roberval Cardoso, ou Escola da Floresta. Tal instituição de ensino está vinculada ao Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional, autarquia responsável pela gestão da educação profissional, ligada ao governo do estado do Acre, na Amazônia brasileira. No contexto de uma gestão do governo estadual, que levanta a bandeira da sustentabilidade, o uso sustentável de seus ativos ambientais, bem como a recuperação de seus passivos, pensa-se a formação profissional coerente com tais demandas. A Escola da Floresta, a partir de 2005, implementa uma proposta inovadora de educação, baseada na formação por competências, tendo como intenção a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, que, ao atuarem como profissionais, possam contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável, mais justa e solidária, que viva a ética do cuidado e do respeito para com as gerações presentes e futuras dos seres humanos, bem como de todos os outros seres. Ao colocar em prática tal proposta, a Escola evidentemente se depara com desafios, gerados pela tensão entre o instituinte e o instituído. Assim, a relação do estabelecido com o novo que se consolidava gerou conflitos e explicitou contradições. Ao refletir sobre o processo vivido pelas pessoas envolvidas no curso técnico agroflorestal, das duas primeiras turmas formadas, no período de 2005 a 2008 na Escola da Floresta, perceberam-se importantes contribuições para a educação na contemporaneidade. Com a abordagem da complexidade, tal experiência aqui considerada trouxe elementos pertinentes para se pensar a Educação. Ao fazer emergir falas preciosas, que conotam alta implicação, pudemos organizar aprendizados referentes a transformações subjetivas, reflexões pedagógicas e reflexões institucionais. Os profissionais formados como técnicos agroflorestais na Escola da Floresta, em tão pouco tempo (um pouco mais de um ano) mostram ter desenvolvido um perfil emancipatório, crítico, comunicativo, com uma visão de mundo sistêmica, contextualizada, a inclinação para a construção coletiva do conhecimento, a abertura para o outro e o diferente (alteridade), uma maturidade raramente encontrada em pessoas tão jovens. Aspectos surpreendentes apareceram, com evidência para valores como: não querer qualquer emprego, pelo dinheiro, mas trabalhar no que acredita; fazer com as pessoas e não pelas pessoas; valorizar todas as formas de vida; cuidar do meio pensando nas gerações futuras; fazer a diferença, querendo transformar a sociedade. Procurou-se compreender quais as estratégias utilizadas para que tal processo formativo, com essa qualidade, pudesse acontecer. Ao refletir sobre a experiência da Escola da Floresta, percebeu-se a importância da necessidade do diálogo e da construção permanente do saber, para a própria saúde institucional, lançando sempre um olhar sobre o que foi realizado e o que se pretende realizar, relacionando sempre a teoria com a prática. Assim, evidenciou-se a importância de se considerar a Escola como uma comunidade aprendente, que se debruça sobre a sua prática, seguindo a intenção, o 'atrator' (na linguagem da complexidade), para compreender processos, aprender com a experiência, ajustar estratégias e prosseguir.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Educação Profissional; Instituinte e Instituído; Formação por competências; Técnico Agroflorestal; Agroecologia; Acre – Brasil.

ABSTRACT

This study focuses on the experience of people involved in the first two classes of a vocational training course taught at the Roberval Cardoso Education Center, the Forest School. This institution is part of the Dom Moacyr Institute for Vocational Education, an agency in charge of vocational education within the State of Acre in the Brazilian Amazon. Vocational education is considered consistent with the policies laid out by the state government, which has championed sustainability, the sustainable use of its environmental assets, as well as recovery of its environmental liabilities. Since 2005, the Forest School has been implementing an innovative competency-based approach to education aimed at training people as autonomous, critical and creative subjects who, as professionals, will help to lay the foundations for a more sustainable society underpinned by justice and solidarity, thus embodying the ethics of care and respect for present and future generations of humankind and of all living beings. By putting this approach into practice, the School evidently faces challenges stemming from the tension between the *instituting* and the *instituted*. Thus, the relationship between the establishment and the new as it was taking root gave rise to conflicts and contradictions. By reflecting on the process experienced by people involved in the agroforestry vocational training in two classes that graduated from 2005 to 2008 at the Forest School, the study identified key inputs for education in modern times. Based on the complexity approach, this experience enabled drawing out elements that shed light on education. The study organized lessons regarding subjective transformations, pedagogical and institutional reflections through precious testimonials that denote a high degree of engagement. The professionals trained as Agroforestry technicians at the Forest School were able, in such a short timespan (a little over a year), to develop a profile based on traits such as emancipation, critical thinking, and communication. They also showed a systemic world view that sees things in their context and an inclination towards a collective construction of knowledge, openness to others and otherness, and a level of maturity seldom found among people so young. Surprising aspects arose, with evidence of values such as: not wanting to take just any job just for the money, but rather, preferring to work at something that one believes in; doing things with others and not for others; valuing all forms of life; caring for the environment while thinking of future generations; making a difference, and striving to transform society. This study seeks to understand which strategies were used to enable this high quality in the educational process. By reflecting on this experience at the Forest School, the study underscored the importance of dialogue and permanent construction of knowledge for the health of the institution itself when students are prompted to analyze what one has done in the past and what one intends to do in the future, always drawing links between practice and theory. Thus, the evidence shows the importance of seeing the school as a community of learning rooted in practice whereby, according to its intention, the *attractor* (in the language of complexity), adjusts strategies and proceeds, learning from experience in order to understand processes.

Key words: Sustainability, Vocational Education, Instituting and Instituted, Competency-based education, Forest Gardner, Agroecology, Acre – Brasil.

RÉSUMÉ

Cette étude se réfère à une expérience vécue par les personnes impliquées dans les deux premières classes des cours de formation professionnelle du Centre d'éducation Roberval Cardoso, l'école de la forêt. Cet établissement d'enseignement est lié à l'Institut Moacyr de formation professionnelle, agence responsable de la gestion de la formation professionnelle, d'Acre, en Amazonie brésilienne. Une gestion du gouvernement de l'Etat basée sur le développement durable qui propose l'utilisation durable des ressources environnementales, ainsi que la reprise de son passif, offre également une formation professionnelle conforme à ces exigences. L'école de la forêt, depuis 2005, favorise une formation innovante, basée sur les compétences de formation, avec l'intention de former des individus autonomes, critiques et créatifs, qui lorsqu'il agit en tant que professionnels, peuvent contribuer à la construction d'une société plus durable, juste et solidaire, vivant l'éthique de la sollicitude et de respect pour les générations présentes et futures de l'homme et tous les autres êtres. Pour mettre en place une telle proposition, la formation de l'école est confrontée à des défis engendrés par la tension entre ce qui est institué et ce qui est instituant. Ainsi, ce qui est établi est confronté à ce qui est nouveau et a révélé des conflits et des contradictions. La réflexion sur le processus vécu par des personnes impliquées dans la formation technique en agroforesterie dans la période 2005-2008 à l'École de la forêt, a apporté d'importantes contributions à l'éducation dans contemporain. Avec l'approche de la complexité, cette expérience a apporté des éléments pertinents à la réflexion sur l'éducation. Avec l'analyse du discours, était possible d'organiser l'apprentissage en ce qui concerne les transformations subjectives, réflexions pédagogiques et des réflexions institutionnelles. Les techniciens de l'agroforesterie en si peu de temps (un peu plus d'un an) ont développé un profil émancipatrice, critique, communicative, avec un contexte systémique vision du monde. Ils sont partisans de la construction collective du savoir, l'ouverture à l'autre et l'autre (l'altérité), une maturité rare chez les personnes moins jeunes. Aspects surprenants sont apparus: ne pas vouloir tout travail juste pour faire de l'argent, mais par leur désir de travailler, leur croyance, ils veulent agir avec les gens, ne pas agir en leur nom; ils savent valoriser toutes les formes de vie, ils savent prendre soin de l'environnement pour des générations futures, ils veulent faire la différence et transformer la société. La recherche visait à comprendre les stratégies utilisées dans le processus de formation, avec cette qualité. Dans l'étude de l'expérience de l'École de la forêt, a été soulignée la nécessité du dialogue et de la construction en cours de la connaissance, comme une garantie de leur propre santé institutionnelle, toujours en jetant un coup d'œil à ce qui a été accompli et ce que nous voulons accomplir, reliant toujours la théorie et la pratique. La recherche a démontré l'importance de considérer l'école comme une communauté d'apprentissage, qui est de retour à sa pratique, à la suite de l'intention, le «attracteur» (dans la langue de la complexité). Tout cela pour comprendre les processus, apprendre de l'expérience, ajuster les stratégies et poursuivre.

Mots-clés: développement durable, la formation professionnelle; ce qui est institué et ce qui est instituant; formation par compétences, Agroécologie, Acre - Brasil.

RESUMEN

Este estudio está centrado en la experiencia vivida por las personas involucradas en las dos primeras clases de los cursos de formación del Centro de Educación Profesional Roberval Cardoso, o Escola da Floresta (Escuela del Bosque). Esta institución de enseñanza está vinculada al Instituto Dom Moacyr de Formación Profesional, órgano responsable de la gestión de la formación profesional, vinculada al gobierno de Acre, en la Amazonia brasileña. En el contexto de la gestión del gobierno del departamento, que promueve la práctica de la sostenibilidad, o el uso sostenible de los recursos ambientales, así como, la recuperación de sus pasivos, debe ser pensado la formación profesional en consonancia con tales demandas. La Escola da Floresta, a partir de 2005, implementa una propuesta innovadora de educación basada en la formación por competencia, con la intención de formar individuos autónomos, críticos y creativos, que, al ejercer como profesionales puedan contribuir a la construcción de una sociedad más sostenible, justa y solidaria, que viva la ética del cuidado y respeto con las generaciones presentes y futuras de los seres humanos y todos los demás seres. En poner en marcha esta propuesta, la Escuela se enfrenta a los desafíos generados por la tensión entre el instituyente y el instituido. Por lo tanto, la relación establecida con el nuevo que se consolidaba generó conflictos y evidenció contradicciones. Al reflexionar sobre el proceso probado por las personas involucradas en el curso técnico agroforestal, de los dos primeros grupos formados en la Escola da Floresta, en el período 2005-2008, fue percibido importantes contribuciones a la educación en el contemporáneo. Con el enfoque de la complejidad, la experiencia acá considerada, trajo elementos relevantes para pensar en la educación. Al evidenciar inestimables intervenciones, que connotan alta implicación, fue posible organizar el aprendizaje sobre las transformaciones subjetivas, reflexiones pedagógicas e institucionales. Los profesionales capacitados como técnicos agroforestales en la Escuela, en tan poco tiempo (un poco más de un año) han presentado un desarrollo de un perfil emancipador, crítico, comunicativo, con una visión del mundo sistémica, contextualizado, con la inclinación para elaboración colectiva del conocimiento, la apertura al otro y el distinto (alteridad), una madurez difícilmente encontrada en personas tan jóvenes. Aspectos sorprendentes aparecieron, con la evidencia de los valores como: no querer cualquier tipo de empleo, únicamente por dinero, pero si trabajar en lo que cree; construir conjuntamente con la gente y no por ellas; valorando todas las formas de vida; cuidar del ambiente pensando en las futuras generaciones; hacer la diferencia, con ganas de transformar la sociedad. Se buscó comprender las estrategias utilizadas para que este proceso de aprendizaje, con esta calidad, que pudiera suceder. Al examinar sobre la experiencia de la Escola da Floresta, fue posible darse cuenta de la importancia de la necesidad del diálogo y la construcción permanente del saber para la propia salud institucional, siempre echando una mirada a lo que se ha logrado y lo que se pretende realizar, siempre en relación a la teoría y al práctica. De este modo, fue evidenciada la importancia de considerar a la escuela como una comunidad de aprendizaje, que se centra en la práctica, a raíz de la intención, el "atractor" (en el lenguaje de la complejidad), para entender los procesos, aprender de la experiencia, ajustar estrategias y seguir.

Palabras clave: Sustentabilidad, Educación profesional; Instituyente y Instituido; Formación de competências, Técnico Agroforestal, Agroecología, Acre - Brasil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do Acre na América do Sul e Brasil.....	26
Figura 2 – Divisão geopolítica do Estado do Acre, com as suas respectivas regiões.....	27
Figura 3 – Áreas Naturais Protegidas e Desmatadas no Estado do Acre.....	36
Figura 4 – O Zoneamento ecológico-econômico (ZEE) do Estado do Acre.....	37
Figura 5 – Distribuição da aptidão agrícola nas terras do Estado do Acre.....	38
Figura (Esquema) 6 – Primeiros esquemas elaborados pela equipe da GEPRO/SSE para construção das competências.....	65
Figura 7 – atividade durante a Oficina II: interligar palavras e compor ideias.....	66
Figura 8 – atividade com uso de imagens durante a Oficina II.....	66
Figura (Fotografia) 9 – palestra dialogada com Bordenave.....	66
Figura (Fotografia) 10 – visita aos espaços da Escola da Floresta.....	66
Figura (Fotografia) 11 – Entrada da Escola da Floresta / Rio Branco – AC.....	68
Figura (Esquema) 12 – Itinerário do Curso Técnico Agroflorestal em vigor no período estudado (2005 – 2008).....	73
Figura (Esquema) 13 – Arco de Maguerez, método de problematização orientador de atividades pedagógicas na Escola da Floresta.....	75
Figura 14 – Prato 1. O impacto do curso na formação dos técnicos agroflorestais. Voo de liberdade na semente da educação.....	150
Figura 15 – Prato 2. A essência do fazer pedagógico para a formação de indivíduos autônomos. Quadro de Salvador Dalí. “Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem” (1943). 190	
Figura 16 – Prato 3. O currículo por competência. Desenho de Escher: “Mãos desenhando”.....	239
Figura 17 – Prato 3. O currículo por competência. “Mãos consertando”.....	239
Figura 18 – Prato 4. Comprometimento e idealismo dos profissionais diante do instituído.....	274
Figura 19 – Prato 4. Comprometimento e idealismo dos profissionais diante do instituinte.....	274
Figura 20 – Prato 5. Avaliação de competências: um desafio.....	279
Figura 21 – Prato 6. Incoerência entre a filosofia e a prática. Quadro de Salvador Dalí. “A tentação de Santo Antônio”.....	311
Figura 22 – Prato 7. Objetividade e autoritarismo. O instituído busca eficiência pela reificação e atuação maquínica do ser humano.....	342
Figura 23 – Prato 7. O instituído e o instituinte: diferenças que levam a conflitos.....	342
Figura 24 – Prato 8. Equipe de mediadores e a questão institucional. Quem está envolvido ou implicado?.....	411
Figura 25 – Prato 9. Os distintos tempos e suas implicações. Detalhe do quadro de Salvador Dalí. “A Persistência da Memória” (1931).....	419
Figura (Fotografia) 26 – Hierba el agua. Oaxaca, México.....	420
Figura 27 – Prato 10. O potencial da Escola da Floresta. Quadro de Salvador Dalí. “Sonho causado pelo voo de uma abelha em volta de uma romã, um segundo antes do despertar”.....	438
Figura 28 – O Banquete: categorias encontradas (“Pratos”) e seus componentes.....	443

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Plano de Governo do Acre na gestão 2011/2014.....	42
Quadro 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico Agroflorestal da Escola da Floresta em vigor no período estudado (2005 – 2008).....	71
Quadro 3 – Resumo do método utilizado na pesquisa.....	83
Quadro 4 - Sugestões do que deve ser mantido ou mudado no currículo da Escola da Floresta (registro feito pelos egressos, por escrito, no momento da avaliação da Oficina).....	273

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa Média de Desmatamento (1999-2010).....	40
Gráfico 2 – Evolução do Produto Interno Bruto do Acre (1999-2008).....	40

LISTA DE SIGLAS

- ACS Amazônia** – Associação de Certificação Socioparticipativa Amazônia
- ADC** – Agente de Desenvolvimento Comunitário
- ADESOBRAS** – Agência de Desenvolvimento Educacional e Social Brasileira
- AMOREX** – Associação de Moradores da Reserva Extrativista Chico Mendes
- AMOPREX** – Associação de Moradores e Produtores da Reserva Extrativista Chico Mendes
- APA** – Área de Proteção Ambiental
- APL** – Arranjos Produtivos Locais
- ATER** – Assistência Técnica e Extensão Rural
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNDES** – Banco Nacional do Desenvolvimento
- BONAL** – Borracha Natural (empresa em Rondônia)
- CAEX** – Cooperativa Agroextrativista de Xapuri
- CAP** – Comunidade de Atendimento Prioritário
- CCRA** – Certidão de Cotas de Reserva Ambiental
- CDDH-AC** – Centro de Defesa dos Direitos Humanos do Acre
- CEB** – Comunidades Eclesiais de Base
- CEP** – Centro de Educação Profissional
- CESP** – Companhia Energética de São Paulo
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEFLORA** – Centro de Formação e Tecnologia da Floresta
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CMMAD** – Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Conselho Nacional dos Seringueiros
- COOPERPOLPAS** – Cooperativa de Polpas do Estado do Acre
- CPI** – Comissão Pró-Índio
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CREA** – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
- CTA** – Centro dos Trabalhadores da Amazônia
- ECO-92** – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento ou Cúpula da Terra
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMATER** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- EMBRAPA** – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica
- ESALQ** – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz

FGV – Faculdade Getúlio Vargas

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIEP – Federação das Indústrias do Paraná

FNO – Fundo Constitucional do Financiamento do Norte

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GAEH – Grupo dos Agricultores Ecológicos do Humaitá

GEAE – Grupo de Estudos de Agroecologia

GEPRO – Gerência de Educação Profissional

GERINES – Gerência de Registro e Inspeção Escolar

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAF – Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal

IDEP-DM ou **IDM** – Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacir Grechi

IESACRE – Instituto de Ensino Superior do Acre

IFAC – Instituto Federal do Acre

IIEB – Instituto de Educação do Brasil

IMAC – Instituto de Meio Ambiente do Acre

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPA – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

IPB – Instituto de Permacultura da Bahia

IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas

ITERACRE – Instituto de Terras do Acre

KfW – Cooperação Financeira Alemã

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MBA – *Master in Business Administration* (curso de pós-graduação em Administração de Negócios)

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra

NOA – Novas Oportunidades de Aprendizagem

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [da Europa]

ONG – Organização Não Governamental

OTL – Ordenamento Territorial Local

PAIS – Produção Agroecológica Integrada Sustentável

PESACRE – Grupo de Pesquisa e Extensão em Sistemas Agroflorestais do Acre

PDS Acre – Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre

PEP – Plano Estadual de Educação Profissional

PET – Programa Especial de Treinamento

PGAI – Projeto de Gestão Ambiental Integrada

POEMA – Programa Pobreza e Meio Ambiente na Amazônia

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROACRE – Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável

PROAGRO – O Programa de Garantia da Atividade Agropecuária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

PZ – Parque Zoobotânico

RECA – Reflorestamento Econômico Consorciado Adensado

REDD – Redução das Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal

RESEX – Reserva Extrativista

RIO+10 – Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, em 2002, Joanesburg

Rio+20 – Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, em 2012, no Rio de Janeiro

SAFs – Sistemas Agroflorestais

SAFRA – Secretaria Municipal de Agricultura e Floresta de Rio Branco

SEAP – Secretaria Executiva de Agropecuária

SEAPROF – Secretaria de Estado de Extensão Agroflorestal e Produção Familiar

SEANP – Sistema Estadual de Áreas Naturais Protegidas

SEBREA – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDSS – Secretaria de Desenvolvimento para a Segurança Social do Acre

SEE – Secretaria de Estado de Educação do Acre

SEF – Secretaria Estadual de Florestas do Acre

SEMA – Secretaria do Meio Ambiente do Acre

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SPRN – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UC – Unidade de Conservação

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNINORTE – Centro Universitário do Norte

ZAP – Zona de Atendimento Prioritário


ZEAS – Zoneamento Econômico, Ambiental, Social e Cultural

ZED – Zona Especial de Desenvolvimento

ZEE – Zoneamento Ecológico-Econômico

ZPE – Zona de Processamento

LISTA DE SÍMBOLOS

-  categorias que representam conflitos ou causadoras de conflitos
- X** ideias que se mostravam contraditórias ou antagônicas
- E** egressos
- M** mediadores
- CP** coordenadoras pedagógicas
- G** gestores
- P** pesquisadora

SUMÁRIO (CARDÁPIO)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE SÍMBOLOS

INTRODUÇÃO.....	23
1O SUBSTRATO E O PLANTIO (CONTEXTO).....	25
1.1 O ESTADO DO ACRE E A UTOPIA DA SUSTENTABILIDADE.....	25
1.1.1 Caracterização geográfica.....	25
1.1.2 Uma breve história do Acre: a conquista do território, os Ciclos da Borracha, a organização dos povos da floresta e os dias atuais.....	27
1.1.2.1 O Acre na gestão do “Governo da Floresta”.....	34
1.1.2.1.1 Conhecendo a atuação do Governo do Estado do Acre.....	37
1.1.2.2 Vozes de oposição ao Governo da Floresta.....	43
1.1.3 Contexto para a educação no século XXI: a utopia da sustentabilidade, crise civilizatória, urgência dos tempos atuais (do Acre para o mundo, do mundo para o Acre)..	47
1.2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DA ESCOLA DA FLORESTA E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS.....	58
1.3 O CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL (TURMAS DE 2005 E 2007).....	68
2 COLHEITA DOS INGREDIENTES E MODO DE FAZER (FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA).....	76
2.1 O MÉTODO UTILIZADO.....	82
2.1.1 Modo de fazer: como se deu a colheita dos ingredientes.....	83
2.1.1.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa.....	83
2.1.1.2 Oficina com os egressos: grupos focais, audiovisuais, desenhos, perguntas dirigidas, pesquisa-ação, intercâmbio de experiências no campo.....	83
2.1.1.3 Conversações.....	86
2.1.1.4 Relatório Síntese da Oficina e Transcrição das entrevistas.....	89
2.1.2 Modo de fazer: como se deu o preparo dos “ingredientes” e da refeição.....	89
2.1.2.1 Unitarização ou desmontagem dos textos – Fase de Descrição.....	89
2.1.2.2 Categorização ou criação de indicadores mais complexos – Fase de Interpretação.....	90
2.1.3 Finalização do preparo da refeição, apresentação do banquete e degustação: apreciando o resultado.....	93
2.1.3.1 Produção de metatextos.....	93

3	PREPARO DOS INGREDIENTES (ORGANIZAÇÃO DOS DADOS).....	99
3.1	BREVE HISTÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS IMPLICADOS.....	99
4	O COZIMENTO EVOLUI E JÁ SE SENTEM ALGUNS AROMAS... O PREPARO DA REFEIÇÃO: APRESENTAÇÃO DO BANQUETE E DEGUSTAÇÃO: APRECIANDO O RESULTADO (DESENVOLVIMENTO).....	147
4.1	TRANSFORMAÇÕES NAS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS.....	149
4.1.1	PRATO 1 – O impacto do curso na formação dos técnicos agroflorestais.....	149
4.1.1.1	O que o curso significou para os egressos.....	150
4.1.1.2	Esse curso deu identidade.....	154
4.1.1.3	Atuação dos egressos como profissionais e universitários.....	156
4.1.1.4	Contribuição que os técnicos agroflorestais têm dado para a sociedade e a sustentabilidade, segundo eles (resultados da Oficina).....	158
4.1.1.5	Sucessos / superações / conquistas / aprendizados consolidados pela atuação profissional dos egressos.....	158
4.1.1.5.1	Conquistas, superações profissionais (resultados da Oficina).....	160
4.1.1.6	Desafios encontrados na atuação profissional.....	161
4.1.1.6.1	Desafios (resultados da Oficina).....	164
4.1.1.7	O olhar externo sobre a atuação dos técnicos agroflorestais como profissionais..	166
4.1.1.8	O que é sustentabilidade na visão dos sujeitos implicados.....	172
4.1.1.9	Valores / Ética que nasceram e prosperaram.....	180
4.1.1.9.1	Coerência / Verdade Interior / Autenticidade / Idealismo.....	180
4.1.1.9.2	Autoestima / Autonomia / Ser x Ter.....	180
4.1.1.9.3	Respeito / Alteridade / Justiça / Solidariedade / Autoconhecimento.....	181
4.1.1.9.4	Construção Coletiva.....	181
4.1.1.9.5	Ética Ecológica.....	182
4.2	REFLEXÕES PEDAGÓGICAS.....	188
4.2.1	PRATO 2 – A essência do fazer pedagógico para a formação de indivíduos autônomos.....	188
4.2.1.1	Educador era educando, educando era educador.....	202
4.2.1.2	Numa escola, todos são educandos e educadores.....	205
4.2.1.3	Visitas a áreas representativas, pedagogicamente estratégicas.....	207
4.2.1.4	Aprendizagem contextualizada e significativa.....	210
4.2.1.5	Reflexão sobre a realidade incluindo a perspectiva histórica.....	214
4.2.1.6	Atividade de mediação deve se dar em relação com as especificidades dos educandos.....	219
4.2.1.7	Coerência na educação.....	222

4.2.1.8 A arte como estratégia educativa.....	224
4.2.1.9 A educação pode ser séria e ao mesmo tempo divertida.....	226
4.2.1.10 Questão de gênero: homens e mulheres interagindo e aprendendo juntos.....	227
4.2.1.11 Atividades que remetem à espiritualidade.....	227
4.2.1.12 Valorizar o conhecimento de cada um e instigar pensar / “dar” voz aos educandos e ouvi-los, valorizar o que eles têm a dizer.....	229
4.2.1.13 A complexidade presente no processo de formação transdisciplinar.....	232
4.2.1.13.1 Afetividade, emoções: amizades, saída do mediador.....	232
4.2.1.13.2 Significância para sua vida, valorização do eu, superação, identidade.....	232
4.2.1.13.3 Momentos que trouxeram aprendizados significativos / vivências.....	233
4.2.1.13.4 Momentos que tocaram a dimensão espiritual.....	234
4.2.1.13.5 Momentos reflexivos.....	234
4.2.1.14 Seleção dos educandos: um condicionante importante a ser considerado?.....	236
4.2.2 PRATO 3 – O currículo por competência.....	238
4.2.2.1 Dificuldades em implementar o currículo.....	250
4.2.2.2 O currículo não foi desenvolvido em sua plenitude com as turmas.....	259
4.2.2.3 O currículo por competência, como foi elaborado, é um currículo aberto.....	262
4.2.2.4 A importância do mediador no currículo aberto.....	267
4.2.2.5 O que deve ser mantido ou mudado no currículo da Escola da Floresta.....	271
4.2.3 PRATO 4 – Idealismo e comprometimento dos profissionais da Escola.....	273
4.2.4 PRATO 5 – Avaliação de competências: um desafio.....	277
4.2.4.1 O modo de avaliar da Escola da Floresta.....	304
4.3 REFLEXÕES INSTITUCIONAIS.....	309
4.3.1 PRATO 6 – Incoerência entre a filosofia e a prática.....	309
4.3.1.1 Os técnicos são obrigados a executar pacotes prontos das políticas públicas.	314
4.3.1.2 Os técnicos não têm autonomia no local de sua atuação.....	315
4.3.1.3 Desarticulação entre instituições.....	315
4.3.1.4 Conflitos entre profissionais por atuarem a partir de diferentes paradigmas.....	316
4.3.1.5 Complexidade conjuntural na implementação dos sistemas agroflorestais.....	317
4.3.1.6 Impactos negativos de insucessos de políticas públicas passadas.....	318
4.3.1.7 Propostas/sugestões para as políticas públicas do Estado.....	318
4.3.1.8 Contradições dentro da Escola, entre a proposta pedagógica e a gestão/administração do espaço escolar.....	326
4.3.1.8.1 Manutenção do espaço escolar.....	326
4.3.1.8.2 Os meios de comunicação e seu impacto na formação dos educandos.....	328
4.3.1.8.3 Coerência entre postura dos profissionais da Escola e os preceitos da sustentabilidade, da agroecologia.....	328

4.3.1.9 Dificuldade no trabalho por problema de gestão, relacionado ao tempo do governo, à burocracia.....	329
4.3.1.10 Produção na Escola: demanda fundamental para viabilizar e ser coerente com a proposta pedagógica ou perda de energia e tempo?.....	333
4.3.1.11 Abertura da Escola ao entorno e a outras Instituições.....	334
4.3.1.12 Internato: problema. Solução: alternância. A opção pela alternância é indício de uma abordagem progressista ou é feita para evitar o estresse causado pelas cobranças dos educandos?.....	337
4.3.2 PRATO 7 - O instituído e o instituinte: polaridades que geram movimento, diferenças que levam a conflitos, conflitos que geram aprendizados significativos ou não.....	340
4.3.2.1 Olhar tecnicista do gestor.....	382
4.3.2.2 Formação do sujeito crítico sim, mas que não pode criticar o Governo.....	384
4.3.2.3 Controle do instituído sobre o instituinte.....	391
4.3.2.4 Problema de gestão ou de poder? Queda de braço entre gestor e mediadores, entre a visão tecnicista e a libertária, entre o instituído e o instituinte.....	398
4.3.3 PRATO 8 - Equipe de mediadores e a questão institucional.....	410
4.3.3.1 Alta rotatividade dos mediadores.....	410
4.3.3.2 Pouca valorização dos profissionais.....	412
4.3.3.3 Educação permanente (capacitação da equipe da Escola).....	414
4.3.4 PRATO 9 – Os distintos tempos e suas implicações.....	417
4.3.4.1 Carga horária do curso insuficiente.....	429
4.3.4.2 Não há tempo para reflexão e formação da equipe.....	430
4.3.4.3 A Escola apresenta uma rotina estressante.....	432
4.3.5 PRATO 10 – O potencial da Escola da Floresta e sua sustentabilidade.....	437
5 APRESENTAÇÃO DO BANQUETE: NUTRINDO-NOS COM A APRENDIZAGEM	
(RESULTADOS).....	441
A HORA DA SIESTA... (CONCLUSÃO).....	478
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	483
APÊNDICE 1.....	492
APÊNDICE 2.....	499
ANEXO 1a.....	534
ANEXO 1b.....	535
ANEXO 2.....	551
ANEXO 3a.....	569
ANEXO 3b.....	575
ANEXO 4.....	591

Introdução

Isso de ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além (Leminski)

Quero desde já avisar aos leitores que este não é um estudo de currículo, nem tampouco de uma abordagem pedagógica; não propõe avaliar a pertinência ou não de uma proposta inovadora de escola. Esse trabalho pretendeu tão somente olhar para a experiência de pessoas que dedicaram seu dia a dia a uma obra e refletir, procurando digerir os aprendizados obtidos no processo educativo.

Ao tentar implementar o instituinte no instituído, o que emergiu? O que podemos aprender ao olhar atentamente sobre a experiência que ocorreu na Escola da Floresta, mais especificamente com os mediadores, gestores e educandos da primeira e segunda turmas do curso técnico agroflorestal? Que educação é necessária aos tempos contemporâneos, que prepare pessoas para enfrentar este mundo em crise? Debruçar sobre os pensamentos, emoções, reflexões, percepções das pessoas envolvidas nessa experiência tão rica, dialogar com diferentes pensadores, com o intuito de que os aprendizados obtidos nessa vivência ímpar possam inspirar e instigar as mentes e os corações daqueles que acreditam que outro mundo é possível, que a Educação pode ser transformadora, e que o ser humano, um eterno vir a ser, pode ser protagonista em seu mundo, de sua liberdade e do bem comum; essa foi a minha pretensão. E assim, engrossar o caldo de contribuições para o emergente “pensamento do sul”, baseado em paradigmas não hegemônicos, em outras concepções, já que “um pensamento como esse ainda tem que ser elaborado a partir das experiências dos diversos “suis”” (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011).

Coube a mim, como pesquisadora, fazer emergir ou estimular que emergissem as ideias, reflexões, impressões, pensamentos acerca da práxis educativa, da vivência na Escola da Floresta, dos aprendizados resultantes na implementação de uma proposta inovadora.

Iniciei esta pesquisa como quem pretende fazer um prato saboroso, nutritivo. Não como uma cozinheira que escolhe a receita e vai ao supermercado comprar os ingredientes necessários para realizá-la, mas como aquela cozinheira que passeia pelo quintal e colhe os alimentos da época, que abre a geladeira, os armários, olha tudo e se pergunta: o que posso fazer com os ingredientes que tenho? E percebe que é possível fazer um banquete! Foi isso que percebi após colher tão variados e ricos ingredientes.

Criar a partir dos elementos que encontrei foi um desafio. Ao me entregar à aventura, me permiti deparar com o inesperado. A surpresa e a emergência da complexidade me são estimulantes.

Como já comentei, não pretendo aqui fazer uma análise de currículo, ou um estudo aprofundado da proposta curricular da Escola da Floresta. Ao me deparar com os ingredientes, me deu gana de fazer reflexões e apontar aprendizados que penso serem relevantes, instigantes, para quem pretende, por meio da Educação, deixar um saldo positivo nesse mundo.

Trata-se de um olhar sobre o que emergiu da aventura de se implementar a proposta inovadora da Escola da Floresta (o instituinte) no contexto do Acre, sob comando do governo do Estado (o instituído).

Ao entrevistar meus amigos, mediadores, gestores e egressos, percebi que se entregaram, expondo verdadeiramente suas impressões mais profundas. Num clima de confiança e cumplicidade, compartilharam suas angústias, suas reflexões, suas impressões, seus aprendizados, suas emoções, suas ansiedades, o que tinham de mais verdadeiro. Assim percebi. Sou muito grata por essa entrega sincera, pois assim, pude colher ingredientes de excelente qualidade para compor o banquete.

Uma vez com os ingredientes em mãos, parti para a tarefa de criar pratos saborosos, numa alquimia de combinar ideias e temperar com reflexões. Água e óleo se individualizaram. Ideias divergentes se apresentaram. Ideias convergentes se aglutinaram. As ideias divergentes deram o tom do sabor característico do prato, deflagradoras de conflitos, apontam para a emergência do novo.

Este trabalho foi organizado da seguinte maneira:

Capítulo 1: O substrato e o plantio (Contexto)

Nesse capítulo introdutório, a pesquisa é justificada e contextualizada. Para isso são apresentados os três subtítulos: i) O Estado do Acre e a utopia da sustentabilidade – que trata brevemente do contexto no qual a Escola da Floresta se insere: a realidade histórica do Acre no início do século XXI, que por sua vez está relacionada com um contexto mais abrangente de Brasil e de mundo. Essa parte, breve e sucinta, procura minimamente situar o/a leitor/a, já que toda história é contextualizada; ii) A construção da proposta da Escola da Floresta – conta brevemente como se deu e do que se trata, originalmente, a proposta da Escola da Floresta; e iii) o Curso Técnico Agroflorestal (turmas de 2005 e 2007) – apresenta o plano de curso e o currículo do curso focado neste estudo.

Capítulo 2: Colheita dos ingredientes e modo de fazer (Fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos da pesquisa)

Aqui a fundamentação epistemológica e teórica, juntamente com o método utilizado, que caracterizam o alicerce ou bases axiomáticas para o desenvolvimento desta pesquisa,

são apresentados. Também explicita como as informações foram levantadas e trabalhadas (a escolha e preparo dos ingredientes).

Capítulo 3: Colheita e preparo dos ingredientes (Organização dos dados)

Ao mergulhar sobre a experiência estudada, é produzido um “corpus”, um texto, a partir da fala das pessoas implicadas no caso. Para contextualização da fala, é feita uma breve apresentação da história de vida dos sujeitos.

Capítulo 4: O cozimento evolui e já se sentem alguns aromas... o preparo da refeição; apresentação do banquete e degustação: apreciando o resultado. (Desenvolvimento)

Nessa parte do trabalho, é dado destaque às falas das pessoas, gerando as unidades de significado, que são os principais ingredientes, os quais são “organizados, preparados e cozidos”, num processo reflexivo de análise e síntese. Aqui as categorias (ideias-chave) emergem e são organizadas, com destaque para as ideias convergentes e divergentes, gerando perguntas, hipóteses, e dialogando sobre os temas com diversos autores, teorizando, construindo-se um metatexto.

Capítulo 5: Apresentação do banquete. Nutrindo-nos com a aprendizagem. (Resultados)

Aqui o destaque é para a reflexão da própria pesquisadora, conectando todos os aprendizados, inter-relacionando as ideias, dando uma unidade ao trabalho.

A hora da siesta... (Conclusão)

Como desfecho deste estudo, ainda que provisória, a conclusão do trabalho é aqui apresentada, com as considerações finais.

Sejam todos convidados ao banquete! Saboreemos os aprendizados e degustemos as reflexões!

1 O SUBSTRATO E O PLANTIO (CONTEXTO)

Como não há nada que não seja contextualizado, também esta pesquisa está imersa em um tempo e espaço, em uma história e sociedade/cultura, e, para compreender o teor das reflexões desenvolvidas neste trabalho, é relevante se ter conhecimento, minimamente, de que referencial se está falando, de que tempo histórico, de que espaço geográfico, de que sociedade.

1.1 O ESTADO DO ACRE E A UTOPIA DA SUSTENTABILIDADE

Alguém entre nós acredita nessa história de desenvolvimento, dinheiro, integração, cidadania, valores, humanidade, tecnologia, ciência, futuro? Por qual foi a causa que Chico Mendes deu a vida – e antes dele, tantos outros? Há perguntas que não podem ser respondidas. A resposta só haverá no dia em que a pergunta desaparecer. Se vencermos, restará a floresta. Teremos por resposta as árvores, as águas, o sol, as noites de lua e estrelas. E o sentido de tudo. Por enquanto, a luta continua... (Antônio Alves)

1.1.1 Caracterização geográfica

O Acre está localizado na Região Norte do Brasil, na Amazônia Ocidental brasileira, mais especificamente entre as latitudes 7° 07' 08" e 11° 08'45", e as longitudes 66° 37' 45" e 73° 59' 32". Faz fronteira com o Peru ao sudoeste e a oeste; a Bolívia, a sudeste; os estados do Amazonas, ao norte e Rondônia, ao leste. Com uma área de 164,2 mil km², ocupa 4,26% da Amazônia brasileira e 1,92% do território nacional (ACRE EM NÚMEROS, 2011).



Figura 1 – Localização do Acre na América do Sul e Brasil.
Fonte: ZEE, 2006

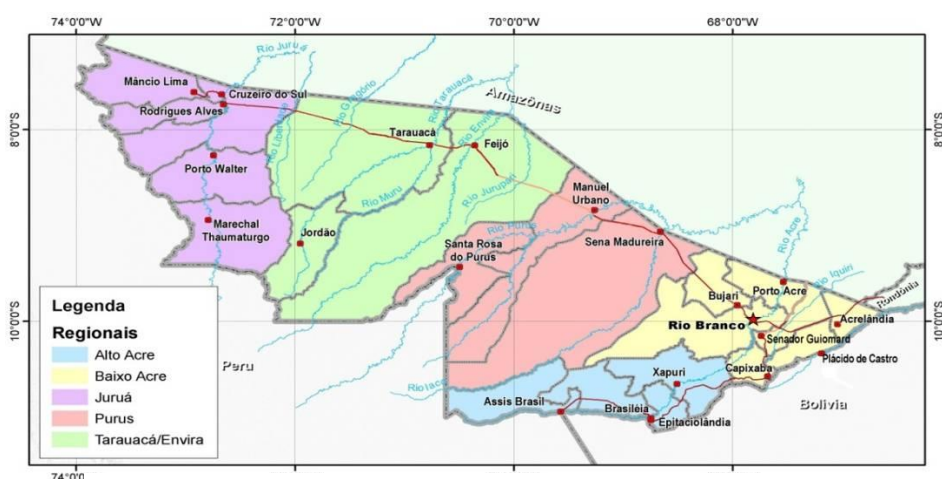
Seu clima é do tipo equatorial quente e úmido, com temperatura média anual de 24,5°C. A altitude média do estado é de 200 m acima do nível do mar. Seus rios cortam o território no sentido transversal, dificultando a mobilidade fluvial no sentido longitudinal. A vegetação original é composta basicamente por dois tipos de florestas: Floresta Tropical Densa e Floresta Tropical Aberta com bambu e/ou palmeiras (ACRE EM NÚMEROS, 2011).

O Estado do Acre começou a monitorar suas florestas em 1978, e foi registrado que, nos últimos 32 anos, 13,72% de seu território apresenta-se desmatado (principalmente, em torno das Rodovias e da capital Rio Branco) (LEMONS; SILVA, 2011), o que significa que o estado possui ainda 86,28% de sua cobertura florestal original. Com relação ao histórico de desmatamento do Estado do Acre, estudos do INPE (MARTINI *et al.*, 2010) constataram que, na década de 80 a 90, a taxa média anual estava em 711 km² por ano. De 1990 a 2000, essa taxa diminuiu para 490 km²/ano; e de 2000 a 2007, a taxa foi de 465 km²/ano.

A cobertura florestal sofre forte pressão do desmatamento, principalmente devido ao uso da terra tradicionalmente baseado na pecuária extensiva e na agricultura itinerante (SCARCELLO; BIDONE, 2007), caracterizada pela derrubada da floresta, queima, e plantio de lavoura branca (arroz, milho, feijão e macaxeira). Na última década, tem crescido a atividade de manejo florestal devido ao estímulo de políticas públicas.

A população do Estado é de 733.559 habitantes, segundo censo de 2010. Aproximadamente 72% da população está localizada na zona urbana, sendo que quase 58% da população urbana do Estado concentra-se na Capital Rio Branco. Vivem 14 etnias (FUNAI, [s.d.]) indígenas no Estado do Acre, com uma população de mais de 16 mil índios distribuídos em 305 aldeias (ACRE EM NÚMEROS, 2011).

O Estado do Acre é composto por 22 municípios, distribuídos em cinco regionais de desenvolvimento (Figura 2).



1.1.2 Figura 2 – Divisão geopolítica do Estado do Acre, com as suas respectivas regiões. Fonte: ZEE/2006

organ

lorracha, a

No contexto da história ocidental, do século XVI à segunda metade do XVIII, em tempos em que a posse das terras do Novo Mundo, especialmente da América do Sul, era definida por tratados entre os dois países ibéricos (Tratado de Tordesilhas de 1594, Tratado de Madri de 1750 e Tratado de Santo Ildefonso de 1777), o Acre, como é conhecido hoje, era apenas um vasto território ainda desconhecido. Antes das viagens ultramarinas, quando se deu a descoberta da América, no século XV, não se fazia alusão ao Brasil, à Amazônia, ao Acre, embora populações milenares de distintas nações indígenas já viviam nas terras amazônicas do extremo-oeste.

O nome Acre, segundo Tocantins (1979a), teve origem na expressão escrita da toponímia indígena Aquiry dado pelos habitantes autóctones ao rio que serpenteava pelas terras verdejantes do extremo-ocidente amazônico.

No século XIX, os capitalistas europeus, movidos pela ambição mercantil-industrial, financiaram expedições científicas para desvendar as terras desconhecidas. Assim, a partir de 1860, vieram de Londres às terras do Acre os naturalistas Chandless e Tastevin, que relataram as primeiras observações científicas com relação à região, descrevendo não só as riquezas naturais da flora e fauna, como também deram ciência da presença de povos indígenas que viviam próximo aos grandes rios Purus, Juruá e seus afluentes. Nessa época, também chegaram os primeiros desbravadores brasileiros (CALIXTO, s.d.).

No final do século XIX, a Amazônia produzia 65% de todo o látex, e era o mais procurado por sua excelente qualidade. Entre 1839 e 1900, os EUA comprariam de 35 a 50% da borracha produzida no mundo (HOWARD; WOLPH, 1936, citado por TOCANTINS, 1979a).

No período de 1870 a 1880, o capital industrial das potências imperialistas da época se associou ao capital financeiro e tornou-se ainda mais voraz a busca por matérias-primas demandadas pelas tecnologias e indústrias da época (o processo de vulcanização foi patenteado em 1844, e o pneu em 1888). No Brasil colônia, a escravidão, a duríssimas penas, possibilitava a extração de riquezas provenientes das lavouras (*plantations*) e mineração. Nesse contexto, em torno dos anos 1877-1878, período em que o Nordeste brasileiro passava por um prolongado período de seca, particularmente no Ceará, vieram os pioneiros na abertura dos primeiros seringais no oeste amazônico, com o sonho de enriquecerem rapidamente. Comerciantes regatões de Belém e Manaus trouxeram, por navio, hordas de nordestinos migrantes em busca de melhores condições de vida nas terras das seringueiras e castanheiras, tornando-se os primeiros trabalhadores extrativistas, os seringueiros (TOCANTINS, 1979a).

Os seringueiros, que não eram donos dos meios de produção (da terra e das seringueiras), eram sujeitados às leis da lógica do Aviamento. Assim que os trabalhadores nordestinos chegavam, já deviam ao patrão pela passagem, e a aquisição, nas Casas

Aviadoras, dos instrumentos fundamentais à sua sobrevivência: a espingarda, utilizada na vida na selva para proteção e caça, uma rede, um terçado (facão), a faca para corte e extração do látex, as tigelinhas para recolher o leite, e alguns outros utensílios e mantimentos essenciais. E tudo era comprado no barracão. A alimentação era principalmente à base de enlatados. O seringueiro, a princípio, não queria abrir roçado, só queria “enricar”, depois, era proibido pelo patrão. Ainda, o seringalista cobrava aluguel pelo uso da estrada de seringa (trilha interligando as árvores produtoras de látex, que o seringueiro percorria durante a extração). “Quanto mais trabalha, mais se torna servo da floresta e do patrão” (TOCANTINS, 1979a, p. 166). Tem início, assim, o primeiro Ciclo da Borracha (1879 -1912). Com a chegada do homem branco, as populações indígenas locais foram submetidas à mesma lógica exploratória válida para os nordestinos, e desalojadas de suas terras pela avidez do capital mercantil, dando origem às cruéis “carrerias”.

A crescente demanda pela borracha no cenário internacional levou à ampliação dos seringais, e conseqüentemente ao aumento do poder e riqueza dos seringalistas (patrões), o que despertou o interesse da Bolívia por suas terras amazônicas, pois até então, esse território em que os seringalistas (capitalistas brasileiros) enriqueciam às custas da exploração dos nordestinos imigrantes, pertencia aos domínios bolivianos (pelo Tratado de Ayacucho, desde 1867, e a linha Cunha Gomes, que instituíram definições fronteiriças “às cegas”, sem considerar os fenômenos geopolíticos que aconteciam na região). Em 1898, chega um navio transportando uma enorme comitiva boliviana, com a missão de estabelecer alfândega para cobrar tributos, ou seja, tomar posse do que era seu (TOCANTINS, 1979a).

Enquanto a Bolívia queria receber renda sobre o que lhe pertencia, o governo do Amazonas reclamava a perda de suas arrecadações fiscais. Nesse período, além de cobrar as taxas, o ministro boliviano responsável pela missão procurou disciplinar a extração do látex, alegando que “muitas seringueiras eram abatidas ou forçadas pelo sistema de arrocho, que sempre causava a morte da espécie”. Contudo, ninguém queria seguir tais regras, já que o que interessava era o lucro imediato e não estavam preocupados com o futuro. Com tantos interesses em jogo: dos seringalistas, dos comerciantes e do fisco amazonense, reforçados pela manipulação da opinião pública pela mídia, iniciaram-se uma série de insurreições no Acre e manifestações no Amazonas e no Pará. As oligarquias regionais do mercado da borracha e as ricas casas comerciais apoiaram rebeliões de brasileiros contra bolivianos. A história toma uma direção inesperada quando se descobre que a Bolívia pretendia fazer um acordo com os Estados Unidos para garantir suas terras do Acre, Purus e Iaco, propondo uma sociedade formada com o capital de 500 mil libras esterlinas de magnatas norteamericanos, a qual tinha o direito de explorar as riquezas naturais do Território do Acre, por 30 anos, administrando os proventos de modo a direcionar 60% para a Bolívia e 40% para o *Bolivian Syndicate*. Tal notícia foi ouvida por

Galvez, jornalista espanhol, que a levou até o governador. Em seguida, saiu em expedição, em 1899, por indicação do Governador do Amazonas, e sob pretexto de explorar seringais, a fim de “não consentir que o estrangeiro tomasse conta do território amazonense” (TOCANTINS, 1979a, p. 269). Junto às margens do rio Acre, Galvez declara a independência do Acre em 14 de julho de 1899 e a fundação da República Independente do Acre, com uma bandeira idêntica à atual: dois triângulos unidos pela hipotenusa, tendo no vértice superior uma estrela vermelha. Galvez seria o presidente, e pede o reconhecimento às demais nações estrangeiras. Como sinal de revolta, tal iniciativa se deu “em nome de uma população insubmissa ao domínio estrangeiro, inconformada em ser pária do Brasil ou escrava da Bolívia” (TOCANTINS, 1979a, p. 281).

Em 1900, o governo federal mandara a sua Marinha de Guerra para pressionar a devolução do território à Bolívia, prestigiando os acordos internacionais do Brasil. Com o apoio de poderosos banqueiros e comerciantes norteamericanos, a Bolívia e o Bolivian Syndicate finalmente firmam contrato, o que significava o arrendamento do território acreano e “qualquer resistência por parte do Brasil ensejaria aos poderosos Estados Unidos o emprego de força e a nossa desgraça estaria consumada” (apontamentos de Plácido de Castro citado por TOCANTINS, 1979b).

Em fevereiro de 1902, o agente fiscal de Caquetá (uma das aduanas), vai a Manaus ter com o governador, noticiando que os principais seringalistas pretendiam tentar outro movimento libertador. Desta vez, entram em contato com Plácido de Castro, militar gaúcho que fazia serviços de agrimensura na Amazônia. De pronto este aceita o convite e lidera a Revolução Acreana, que teve início em 6 de agosto de 1902 e término em 25 de janeiro do ano seguinte, e resultou na expulsão dos bolivianos do Acre. O Brasil negocia com os financiadores do *Bolivian Syndicate* para que renunciem ao contrato, o que aconteceu em fevereiro de 1903, e para isso o Brasil teve que pagar 110 mil libras esterlinas e mais despesas com advogados. Em seguida à Revolução, têm início as negociações diplomáticas lideradas pelo então Ministro do Exterior, o Barão do Rio Branco, para a solução definitiva dessa questão litigiosa, culminando com o Tratado de Petrópolis, em novembro de 1903. Ficam definidas as fronteiras entre os dois países, e o Brasil se compromete a pagar 2 milhões de libras esterlinas, a construir a estrada de ferro Madeira-Mamoré, com liberdade de trânsito da Bolívia por essa estrada, e por rios até o oceano, e a abrir mão de pequena parte de seu território do Mato Grosso para a Bolívia, como permuta de territórios (TOCANTINS, 1979b). O Acre finalmente passou a ser considerado território da Federação Brasileira, porém sem autonomia política, na condição de Território Federal.

Para Tocantins (1979a), sem borracha o Acre não seria brasileiro, já que o que atraiu os brasileiros à terra tão distante foi o fascínio econômico pela matéria-prima na época tão procurada pelo mercado internacional. A presença de brasileiros no até então território

boliviano, que viviam e defendiam sua presença na região, criou um fenômeno tipicamente geopolítico. Em fins do século XIX, mais de 15 mil seringueiros viviam no Acre. Brasileiros de diferentes paragens, como o gaúcho Plácido de Castro, movidos pelo interesse republicano em defender o território como terras brasileiras, e até mesmo o espanhol Luiz Galvez, destacaram-se na conquista da região, provocando confrontos diplomáticos ou armados. Galvez preparou as populações do rio Acre, vivificando-lhes as aspirações para a resistência libertadora, e Plácido de Castro as concretizou.

Assim, por pressão de brasileiros e negociação diplomática, de terras bolivianas o Acre passou a ser território brasileiro, o que fez com que o historiador Tocantins (1979a, p. 19) viesse a afirmar: “o Acre, Estado jovem, já possui, no entanto, uma História que lhe define o grau de firmeza com que soube e teimou ser brasileiro”, e que até hoje repercute “o orgulho de ser acreano”.

A condição de território brasileiro significou que o Acre estava sob a tutela e dependência do governo federal, não tendo direito a uma constituição própria e dependendo do governo federal repassar recursos, sempre míseros perto do que arrecadava do comércio da borracha, e insuficientes para as necessidades da sociedade acreana. Tal situação levou os acreanos a lutarem por seus direitos de cidadãos contra o governo brasileiro. Uma série de revoltas autonomistas teve início (em 1910, em Cruzeiro do Sul, em 1912, em Sena Madureira), mas eram sempre sufocadas pelo governo brasileiro. O primeiro Ciclo da Borracha entra em decadência em função da forte crise econômica gerada pelos preços muito mais baixos da borracha produzida nos seringais de monocultivo na Malásia, implantados a partir de sementes do Acre levados pelos ingleses. Os seringais no Acre vão à falência e se transformam em unidades de produção cujo uso da terra se baseia na agricultura de subsistência de corte e queima e extração florestal (principalmente castanhas e peles de animais silvestres (NEVES, 2003a).

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, a demanda por borracha cresce vertiginosamente, e estando os seringais asiáticos sob domínio das forças antagônicas aos Aliados, a Amazônia voltou a ter importância como produtora de látex. Assim, entre 1942 e 1945 teve início o Segundo Ciclo da Borracha, com a migração de milhares de nordestinos para repovoar os seringais: os denominados soldados da borracha (NEVES, 2003b).

Finalmente, em 1962, a partir de intensa batalha legislativa promovida pelos acreanos, o Acre passa a ser considerado Estado da Nação Brasileira. Porém, a alegria da passagem de Território Federal a Estado (em 1962) dura pouco, pois a partir de 1964 o Brasil vive o período do Golpe Militar, que depôs o primeiro governador democraticamente eleito pela população acreana. Durante o período da ditadura, com o slogan “integrar para não entregar”, a política para a Amazônia foi orientada para a ocupação territorial em função do “progresso econômico”, com estímulo por meio de incentivos fiscais e financiamento

internacional a projetos mineradores, madeireiros e agropecuários. No Acre, isso resultou na chamada “invasão dos paulistas”. Paulista era o nome dado a qualquer migrante do sul, que vinha atraído pela aquisição de grandes áreas de terras a preços irrisórios. Estes imigrantes carregavam consigo uma cultura de explorar a terra, que se caracterizava, grosso modo, por substituir a floresta por pasto, desmatando e queimando, e com interesse na especulação fundiária. Assim, de repente, índios, ribeirinhos, seringueiros e colonos passaram a ser vistos como intrusos em suas próprias terras, conquistadas a tão duras penas, e eram expulsos em nome do progresso e se refugiavam nas periferias das cidades, em condições miseráveis (NEVES, 2003a).

A ocupação intensiva gerenciada pelo governo na Amazônia, na década de 70, atingiu também o Acre. Agricultores do sul do País chegaram para explorar a terra, substituindo os seringais por fazendas. Segundo os seringueiros, até 1975, vieram abaixo 180 mil seringueiras e 80 mil castanheiras, num total de 1,5 milhões de árvores só em Xapuri. Como consequência das derrubadas, 10 mil famílias de seringueiros sem trabalho acabaram como favelados na periferia da capital do Acre ou na Bolívia (NAKASHIMA, 2006, p. 38).

A diferença era gritante: para o fazendeiro a floresta era um atrapalho, para o seringueiro a terra era o que sustentava a floresta. Era o desencontro de dois mundos: para um, a terra é reserva de valor, para o outro, o que vale é a floresta que dá tudo o que ele precisa (Gomercindo Rodrigues, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 100).

O homem da floresta não queria virar agricultor. Para ele, era importante o fato de que na floresta não existem cercas. Era um espaço de uso coletivo, com as estradas de seringa em torno das colocações. Quando os sulistas começaram a cortar a floresta e colocar cercas impedindo a livre perambulação dos seringueiros, veio a consciência dos ameaçados: se a floresta é de todos, tinha que ser defendida por todos (Élson Martins, VOZES DA FLORESTA, 2008, p.91).

Diante desse quadro, teve início outra luta popular a partir da organização das Comunidades Eclesiais de Base, com o apoio a Igreja Católica, sob comando do bispo Dom Moacyr Grechi, que somavam mais de 500 núcleos organizados na floresta, e a fundação dos primeiros sindicatos em 1975, com o apoio da CONTAG (Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura). Além disso, nessa época, as primeiras terras indígenas no Acre foram demarcadas e regularizadas com a presença da FUNAI no estado. Criou-se a aliança dos povos da floresta, aqueles que dependiam da floresta para viver (os índios, ribeirinhos, colonos, seringueiros) e que se uniram para defender a floresta que estava rapidamente sendo arrasada. Uma das estratégias utilizadas era o empate, um movimento pacífico que consistia na presença de grande número de pessoas que corajosamente se colocavam à frente daqueles dispostos a desmatar e queimar a floresta, e abraçavam uma área da mata que seria derrubada, impedindo a destruição de seu meio de vida.

A situação de opressão e exploração dos seringueiros, primeiramente pelos seringalistas, depois pelos fazendeiros, foi um estímulo certo para a organização e fortalecimento dos movimentos sociais (Dercy Teles de Carvalho, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 73).

A luta de resistência em defesa dos seringais e de um novo modelo de desenvolvimento para a Amazônia, que partiu das Comunidades Eclesiais de Base, passou pelo sindicato e pelos empates e foi desaguar naturalmente na política partidária, que é o campo democrático da disputa pelo poder [...] Não fosse a luta do Chico, das Comunidades Eclesiais de Base e de tantas outras lideranças que organizaram os movimentos sociais, hoje, teríamos um estado completamente desflorestado, nas mãos de poucos fazendeiros e pecuaristas, enriquecendo à custa do sofrimento da maioria dos acreanos (Nilson Mourão, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 139).

Nessa luta para barrar o avanço da exploração predatória das florestas acreanas, surgiram lideranças importantes como Wilson Pinheiro e Chico Mendes que foram assassinados por jagunços de fazendeiros, em 1980 e 1988, respectivamente. Houve muita morte, com emboscadas, história de pistoleiros e jagunços. (NEVES, 2003a; SANDRI, 2003; MARTINS, 2003; NEVES, 2003b). Chico Mendes foi o 15º líder de sindicato rural assassinado no Acre (NAKASHIMA, 2006).

O Chico Mendes morreu com esse ideal de defender a floresta. [...] O amor de Chico Mendes pela floresta era o mesmo amor que ele tinha pelo seringueiro, pois sabia que sem floresta o seringueiro não teria condições para viver, pois dependia da seringueira, da caça, da castanheira... [...] "Quando o Chico via uma motosserra ele ficava doido de tristeza. Ele falava: que pena que eu tenho dessa floresta, que dó que eu tenho do seringueiro que vai ser expulso, que não vai mais ter seringa pra cortar, nem castanha pra colher (Elias Rosendo, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 86).

O Sindicato elaborou o Projeto Seringueiro, segundo o qual a borracha era vendida via Cooperativa a um preço justo e o lucro era dividido entre todos os cooperados. Para viabilizar tal projeto, era importante alfabetizar seringueiros, o que era feito com base nas propostas de Paulo Freire, considerando a realidade sociocultural local, e com o uso da cartilha Poronga.

Inicialmente a luta era de resistência contra a expulsão da terra. Só que não se queria a terra da maneira tradicional, apenas para a agricultura. A gente queria a terra com o mato, com a floresta, com os rios e os igarapés." [...] Fomos também nos descolando daquela visão puramente sindical. Para mim foi muito bom. Um grande aprendizado sobre a importância da escuta, da procura de vários pontos de vista, de respostas diversificadas, da busca de alianças com outros segmentos, outras pessoas (Marina Silva, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 132).

O movimento socioambiental acreano tomou dimensões internacionais. Adrian Cowell, cineasta ambientalista que cobriu em documentário "A Invasão Destrutiva na Amazônia",

trouxe as Nações Unidas para o cenário histórico do Acre, ao promover uma visita de seus membros para constatarem as ações de destruição que ocorriam na região, dentre elas a abertura da estrada BR 367 sem nenhum planejamento participativo de impacto socioambiental, com financiamento do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Com o apoio da Antropóloga Mary Alegretti e articulações com ambientalistas, facilitadas por Cowell, Chico Mendes foi aos EUA para negociar com os credores a respeito do financiamento da construção da estrada.

Chico Mendes percebeu que

... a ecologia – o extraordinário esplendor biológico da Amazônia – poderia ajudar os seringueiros a ganhar apoio e salvar seu modo de vida. Reconheceu que, com a questão ecológica a seu lado, os seringueiros poderiam ter uma voz no debate sobre a Amazônia (NAKASHIMA, 2006, p. 51).

A articulação política desse movimento, liderado por Chico Mendes e outros expoentes, proporcionou a criação das Reservas Extrativistas e a demarcação das Terras Indígenas, que garantiram aos seringueiros, ribeirinhos e indígenas a perpetuação de seu modo de vida, com a manutenção da floresta em pé, seu único meio de sustento.

O conceito de Reserva Extrativista foi inventado por Chico e seringueiros, depois aperfeiçoado com a ajuda de ambientalistas e antropólogos (NAKASHIMA, 2006, p. 23).

O grande projeto de Chico Mendes era “encontrar soluções locais que resultassem numa vida mais digna para o povo da região” (NAKASHIMA, M., 2006, p. 16).

Esse movimento esteve diretamente ligado à criação do PT (Partido dos Trabalhadores) em 1980, e levou o partido para o Acre. O PT entrou no poder na prefeitura de Rio Branco em 1993 e depois no governo do estado nas eleições de 1998, estando até hoje no poder em aliança com outros partidos.

Primeiro eu pensei que estava lutando para salvar as seringueiras, depois achei que estava lutando para salvar a Floresta Amazônica. Agora percebo que estou lutando para salvar a Humanidade (Chico Mendes, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 331).

O Chico era complexo, mas não era complicado. Ele conseguia fazer o mais difícil: ser simples” (Binho, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 67) [...] O Chico tinha uma rara inteligência, uma capacidade superior à de todos, para escutar (idem, p. 68). [...] Ele [Chico Mendes] acreditava num mundo novo, num mundo justo. Esse era o princípio norteador da sua ação por sua vida inteira. O movimento ecológico, o meio ambiente, isso foi natural, foi resultado da vida dele como seringueiro, do seu conhecimento com a natureza. Nunca veio de maneira utilitarista ou como discurso. Era a prática da vida, era assim a relação dele com a natureza. E o Chico descobriu

depois que isso, que já estava dentro dele, era uma bandeira, era uma causa internacional. Naquela época não se falava em ecologia no Acre... (idem, p. 71).

O Chico foi, antes de tudo, um visionário que conseguiu colocar a luta sindical da época, que era por terra, pão e trabalho, dentro de um contexto moderno, contemporâneo, globalizado (Jorge Viana, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 105).

Em 1998, Jorge Viana, engenheiro florestal, foi eleito governador pela Frente Popular, sob a liderança do PT (Partido dos Trabalhadores), e em 2002 foi reeleito. Em 2006 o mesmo projeto de governo tem continuidade com a gestão de Arnóbio Marques (Binho), e em 2010, Tião Viana assume o governo do estado, ainda com a bandeira do desenvolvimento sustentável.

1.1.2.1 O Acre na gestão do “Governo da Floresta”

Começávamos no Acre uma outra prática política que era novidade para o Brasil. Nós fomos pioneiros naquilo que estava fazendo as ONGs crescerem – o movimento ambientalista, crescendo e ganhando força política no mundo inteiro - , mas, institucionalmente, dentro do Estado brasileiro era muito tênue (Jorge Viana, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 106).

No Acre fomos além, inventamos florestania como uma forma de cidadania para os povos da Amazônia. [...] Um governo que tenha compromisso com os ideais de Chico Mendes não pode administrar, porque um sonho não pode ser administrado. Uma região, um ambiente, uma história como a nossa não pode ser administrada, tem que ser cuidada (Jorge Viana, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 108).

O papel do governo é colocar em prática os nossos sonhos, mas o governo tem pouca capacidade para sonhar. O sonho tem que estar presente em pessoas como Chico Mendes. O Chico deve permanecer como um exemplo para todos nós, mas não podemos nos esquecer de que existem muitos Chicos, com a mesma capacidade, que por vezes não enxergamos. Tem muita liderança por aí pronta para assumir novas e desafiantes responsabilidades. Talvez tenhamos que confiar mais e fazer novas apostas. Não podemos deixar a responsabilidade só na mão do governo, porque governo tem vida curta e envelhece muito rápido (Binho, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 71).

Com a nova gestão do governo estadual pelo PT, que chega ao governo do estado em 1999, com o slogan “Governo da Floresta”, o Acre experimenta uma forte atuação do poder público em todo o seu território, com implementação de programas relacionados às áreas de saúde, educação, segurança, cultura, economia, meio ambiente. Os mecanismos de planejamento e os marcos regulatórios estaduais foram amplamente desenvolvidos no âmbito desse governo.

Além disso, o governo fortalece a identidade do povo acreano, resgatando sua trajetória histórica de lutas, revivendo os simbolismos do passado, recuperando patrimônios históricos e promovendo a valorização de seu jeito de ser, ao cunhar o termo florestania.

O Acre foi um dos primeiros estados a concluir um dos mais detalhados ZEE - Zoneamento Ecológico e Econômico que foi uma das principais bandeiras do Governo da Floresta. A elaboração do ZEE teve início logo no primeiro ano da gestão e este levou quase 8 anos para ser concluído. De acordo com a LEI N. 1904, que institui o ZEE, o mesmo foi “elaborado a partir dos eixos temáticos dos recursos naturais, socioeconômico e cultural-político, sendo o instrumento estratégico de planejamento e gestão territorial, cujas diretrizes e critérios passam a nortear as políticas públicas estaduais voltadas ao desenvolvimento sócio-econômico-sustentável e à promoção do bem-estar da população”. Para efeito de gestão, o território, de acordo com a Lei do ZEE, é dividido em quatro zonas, assim distribuídas: I – Zona 1: consolidação de sistemas de produção sustentáveis; II – Zona 2: uso sustentável dos recursos naturais e proteção ambiental; III – Zona 3: áreas prioritárias para o ordenamento territorial; e IV – Zona 4: cidades do Acre. O território do Estado do Acre apresenta atualmente 45,66% de sua área coberta por áreas naturais protegidas (Figura 2), das quais 31,1% são áreas de unidades de conservação (9,52% de proteção integral e 21,58% de uso sustentável), e 14,55% são relativos às terras indígenas (ACRE EM NÚMEROS, 2011).

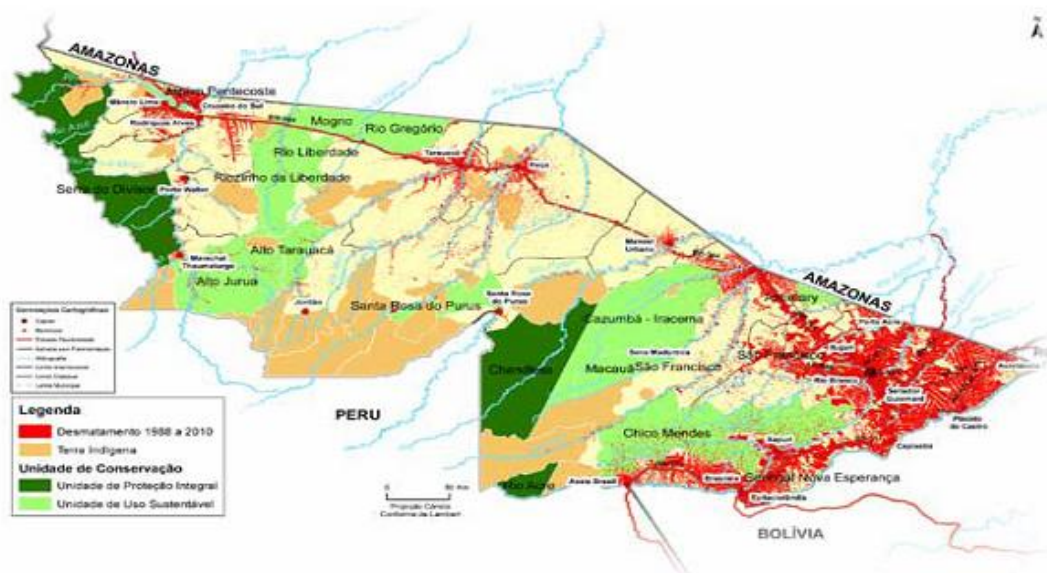


Figura 3 – Áreas Naturais Protegidas e Desmatadas no Estado do Acre.
Fonte: Áreas Naturais Protegidas e Desmatadas no Estado do Acre.

A seguir, apresentam-se alguns dados sobre o ZEE do Acre.

Na FASE I do ZEE (em 2001), a Escala foi de (1 : 1.000.000), e abordou os eixos recursos naturais e socioeconomia, tendo o diferencial de apontar Indicativos. Essa fase subsidiou uma série de ações estratégicas, dentre elas: i) a elaboração de programas e projetos estratégicos, a saber: Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre - BID; Programa de Apoio às Populações Indígenas do Acre – BNDES; Projeto de Gestão Ambiental Integrada - PGAI/SPRN, financiado pela Cooperação Alemã /KfW; Programa Estadual de Reforma Agrária (INCRA e Governo do Estado); ii) regularização de algumas Terras Indígenas; iii) criação da Lei Estadual Florestal no. 1.426 de 27/12/2001, que institui o Sistema Estadual de Áreas Naturais Protegidas - SEANP, integrando o "Corredor Ecológico Oeste-Amazônico"; iv) criação das Unidades de Conservação: UC de Proteção Integral Parque Estadual do Chandless; Reservas Extrativistas Alto Tarauacá, Cazumbá-Iracema e Riozinho da Liberdade; Florestas Estaduais Mogno, Rio Gregório e Rio Liberdade; v) criação da Lei Estadual nº 1.500/2003, que estabelece a política de Recursos Hídricos, entre outras políticas implementadas (GOVERNANÇA PÚBLICA DAS ÁGUAS, [s.d]).

Na FASE II do ZEE (em 2007), a escala trabalhada foi de (1 : 250.000), portanto, foi feito um levantamento mais detalhado. Os eixos abordados foram: recursos naturais, socioeconomia e cultural-político. O diferencial foi o Etnozoneamento: Zoneamento Econômico, Ambiental, Social e Cultural (ZEAS); o Ordenamento Territorial Local (OTL) e Mapa de Gestão. O plano de Gestão Territorial apontou para estratégias de prioridade de ação em diferentes contextos: CAP – Comunidade de Atendimento Prioritário; ZAP – Zona de Atendimento Prioritário; ZED – Zona Especial de Desenvolvimento.

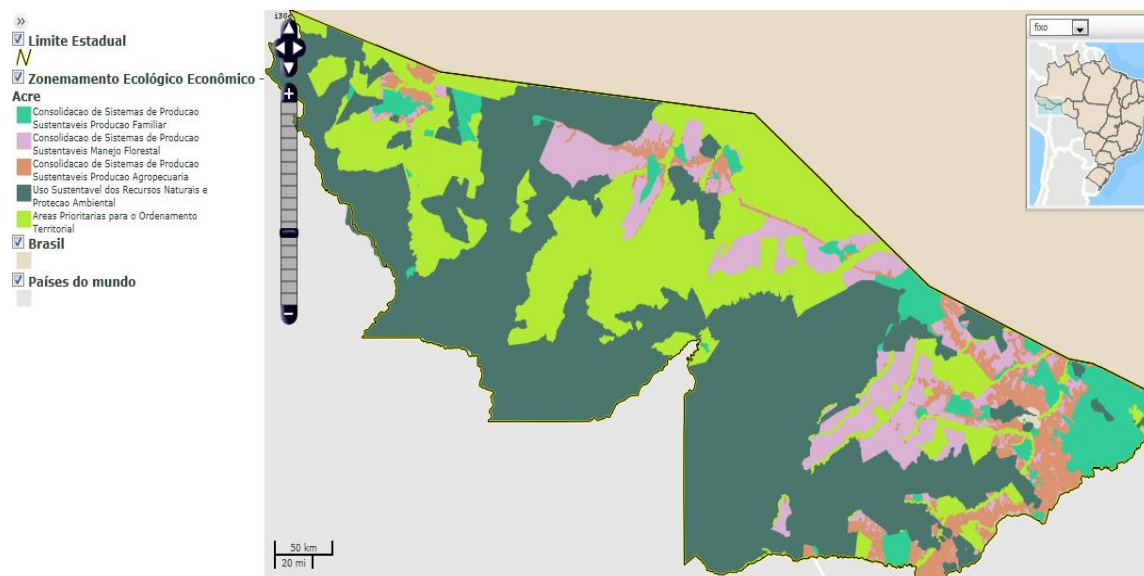


Figura 4 – O Zoneamento ecológico-econômico (ZEE) do estado do Acre
Fonte: ZEE/2006

Como resultado do ZEE, ainda, o Acre foi zoneado de acordo com a aptidão agrícola de suas terras (Figura 5).

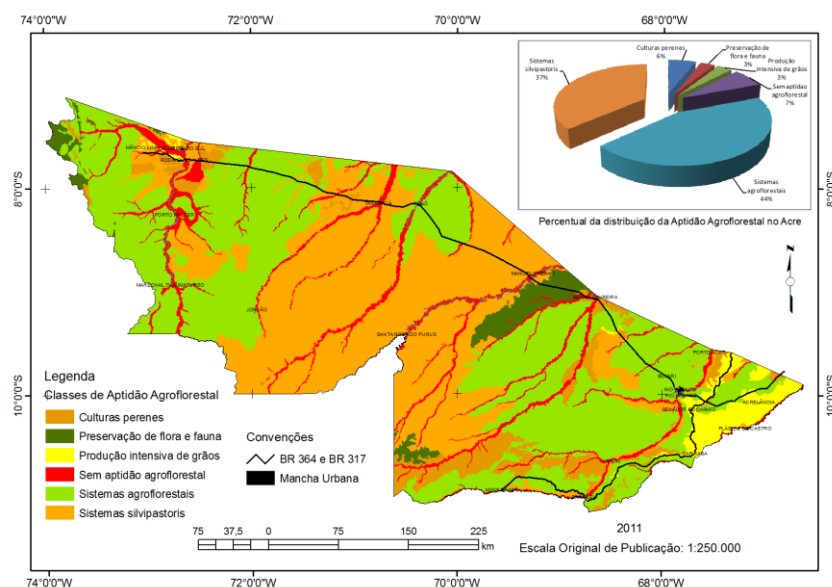


Figura 5 – Distribuição da aptidão agrícola nas terras do Estado do Acre.
Fonte: Amaral, E.F. *et al.*, [s.d.].

O Acre apresenta 44% de suas terras aptas para sistemas agroflorestais (AMARAL *et al.*, [s.d.]), já que grande parte de seus solos são vulneráveis à erosão em uso intensivo (agricultura e pecuária convencionais), por serem pouco profundos. Os autores defendem as vantagens dos sistemas agroflorestais, evidenciando que tais sistemas apresentam um maior aproveitamento das áreas, uma vez que permitem combinar espécies arbóreas lenhosas (frutíferas e/ou madeireiras) com cultivos agrícolas e animais. Apontam como a segunda classe de aptidão, que se destaca em termos de área (36%), a dos sistemas silvipastoris, que se caracterizam pela arborização das pastagens utilizando-se espécies florestais com ou sem potencial madeireiro. Assim, de acordo com o ZEE do Acre, 80% de seus solos têm aptidão agroflorestal.

1.1.2.1.1 Conhecendo a atuação do Governo do Estado do Acre

Em documento (projeto) preparado pelo governo do Estado do Acre (ACRE, 2012), apresentando as informações e condições básicas para a participação do Acre na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), realizada em junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro, podemos perceber o teor das ideias que orientam a gestão no período de 1999 até os dias atuais (2013), bem como as suas principais realizações. Iniciamos o documento contextualizando que o objetivo da Conferência é “a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas

principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes” e informam que “os temas que nortearão as discussões na Rio+20 serão: (i) a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza, e, (ii) a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável”.

Os objetivos do Acre em participar da Rio+20, segundo o documento, seriam: “i) divulgar os avanços e oportunidades decorrentes da política de desenvolvimento sustentável do Estado, como forma de atrair investimentos em negócios sustentáveis; ii) divulgar os avanços obtidos pela política de desenvolvimento sustentável aplicada pelo Governo do Estado do Acre na última década, abrangendo desde os instrumentos de gestão territorial e ambiental até a infraestrutura para o desenvolvimento sustentável implantada; iii) promover as oportunidades de investimentos em negócios sustentáveis, com especial enfoque na economia florestal, piscicultura, mercado de serviços ambientais e a industrialização do Estado do Acre, baseada, principalmente, na Zona de Processamento para Exportação - ZPE; iv) realizar debates, seminários e momentos de confraternização com diferentes segmentos da sociedade civil e parceiros institucionais, tais como governos, organizações não governamentais, bancos e empresários, visando reafirmar os compromissos políticos do Governo do Estado do Acre com o desenvolvimento sustentável, e estabelecer as bases para novas cooperações institucionais; e v) subsidiar os debates sobre desenvolvimento sustentável na Amazônia e demais regiões tropicais do Planeta na Conferência Rio+20, a partir da exposição das experiências vividas no Estado do Acre.”

O texto lembra que o Acre está inserido na agenda Amazônica, que “tem como paradigma o desenvolvimento sustentável, interesse direto na materialização da “Economia Verde”, com alta inclusão social e preservação efetiva dos recursos naturais. Tais diretrizes convergem com a história vivida nos últimos 25 anos, por gerações inquietas com a falta de resposta humana e ambiental para os povos do Acre”. E ainda, reforça que “o grande desafio do Acre, hoje, e pressupomos para a Amazônia, é uma agenda de desenvolvimento integrada, com clareza dos grandes eixos de desenvolvimento, direcionados para a economia verde, infraestrutura e saneamento ambiental, ciência, tecnologia e inovação, qualificação de recursos humanos, crédito, e incentivos para a indústria que compreenda as especificidades de uma cadeia produtiva sustentável na região”.

Como reflexo direto das políticas ambientais implementadas pelo Governo Estadual, no Projeto para o Acre participar da Rio+20, é ainda chamada atenção para a redução do desmatamento, como pode-se ver no Gráfico 1 abaixo:

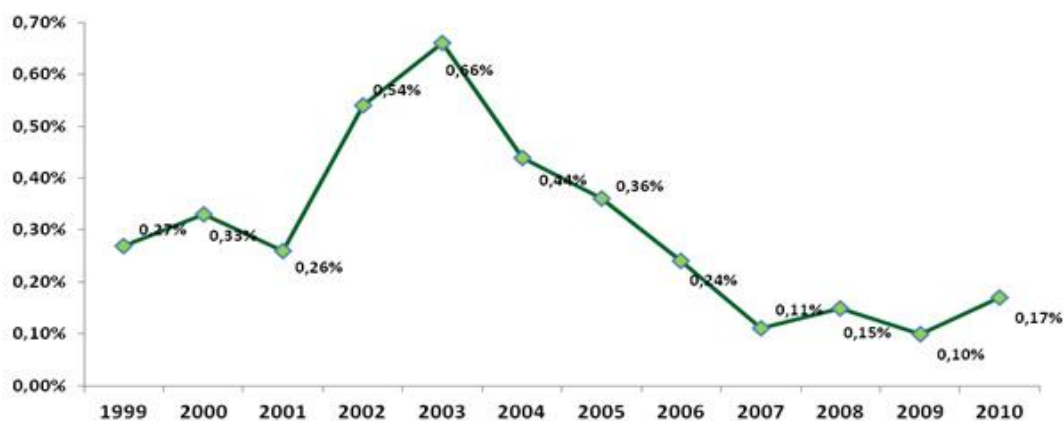


Gráfico 1 – Taxa Média de Desmatamento (1999-2010).

Ainda atentando para os resultados positivos das políticas públicas, é dada evidência para o expressivo crescimento econômico da última década no Acre, conforme demonstra a o Gráfico 2, que apresenta a evolução da taxa de crescimento do Produto Interno Bruto - PIB do Estado do Acre no período de 1999 a 2008, caracterizado como o 7º maior do país, de acordo com o IBGE.

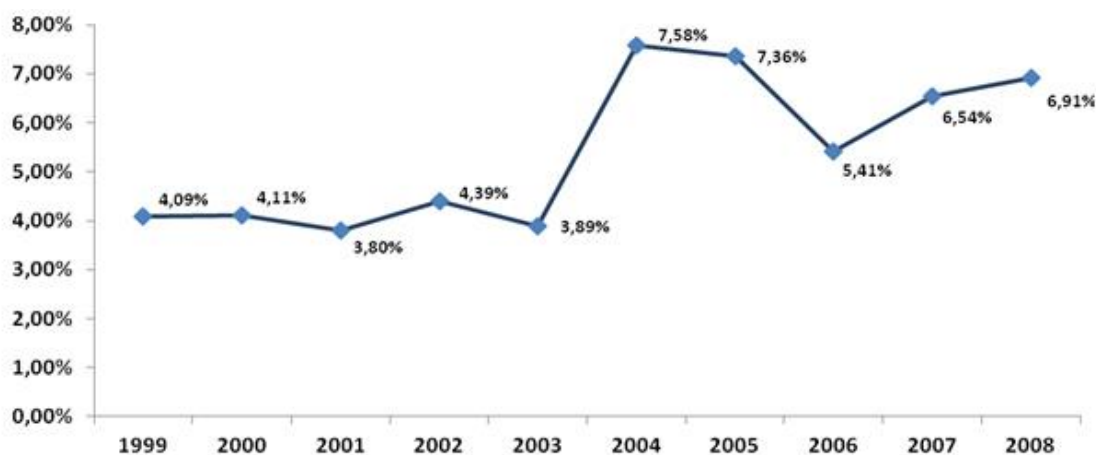


Gráfico 2 – Evolução do Produto Interno Bruto do Acre (1999-2008).

O governo ainda ressalta o aumento da taxa de geração de emprego no período de 2006 a 2010. Também evidencia “os produtos da floresta e da biodiversidade sendo os principais componentes da pauta de exportações do Estado, representando quase 80% do total que é exportado pelo Acre, de acordo com dados de Acre (2011)”. Uma ressalva é que não dizem que 71,65% dos produtos exportados é madeira, em diferentes formas, e 12,01% castanha da Amazônia (ACRE EM NÚMEROS, 2011).

No documento, concluem, ao correlacionar a evolução dos três indicadores apresentados (redução do desmatamento, aumento do emprego e aumento da exportação de produtos florestais), que “a política de desenvolvimento sustentável do Estado foi exitosa,

e demonstrou que é possível reduzir o desmatamento, promover o crescimento econômico e gerar trabalho e renda, e, no caso do Acre, adotando como base econômica os recursos florestais e da biodiversidade” (ACRE, 2012).

Apresentam as principais ações do governo estadual no âmbito da Política de Desenvolvimento Sustentável, ancoradas, principalmente no ZEE: i) Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre Fase I e II; ii) Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre; iii) construção da Política Ambiental para o Acre; iv) construção da Política Florestal do Acre; v) construção da Política Fundiária do Acre; vi) construção da Política dos Povos Indígenas; vii) Programa Integrado de Infraestrutura e Desenvolvimento Sustentável; viii) implantação do Sistema Estadual de Áreas Naturais Protegidas - SEANP; ix) fortalecimento de cadeias produtivas estratégicas (borracha, castanha e madeira); e, x) Programa de Inclusão Social e Desenvolvimento Econômico Sustentável - PROACRE.

Justificam que, “na ocasião, por insuficiência de recursos próprios, a estratégia adotada para financiar a política de desenvolvimento sustentável foi por meio da realização de operações de crédito com agentes financeiros nacionais e internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD e Banco Nacional do Desenvolvimento – BNDES, Governo Federal e outras entidades não governamentais)”.

E finalizam explicitando que “a expectativa do Governo do Estado para os próximos anos, é que a partir do protagonismo da iniciativa privada, a chamada “economia verde” consiga alcançar a escala suficiente para gerar mais empregos e aumentar a renda do povo acreano. Para isto, o Governo planejou um pacote de medidas visando acelerar esse processo e garantir os serviços básicos para a população mais carente, são eles: i) promover a Gestão Integrada de Resíduos Sólidos; ii) desenvolver um amplo Programa de Saneamento Ambiental Integrado; iii) Acabar com o déficit habitacional; iv) promover a valorização do ativo ambiental florestal; v) desenvolver um Programa para certificação de unidades produtivas; vi) desenvolver um Programa de desenvolvimento comunitário; vii) expandir e modernizar a economia florestal; viii) fomentar as florestas plantadas; ix) consolidar o Sistema de Incentivos aos Serviços Ambientais; x) investir no desenvolvimento científico e tecnológico; xi) fomentar as cadeias produtivas sustentáveis; xii) desenvolver a piscicultura; xiii) Incentivar a produção de frutas tropicais; xiv) promover os pequenos negócios; xv) fortalecer a agricultura familiar; xvi) fortalecer uma agricultura e pecuária sustentável; xvii) promover a industrialização do Estado do Acre; xviii) consolidar a Zona de Processamento para Exportação - ZPE; xix) implantar o Complexo Industrial de Piscicultura; xx) desenvolver a agroindústria local; xxi) fortalecer as indústrias de base florestal; xxii) fortalecer as atividades de turismo, comércio e serviços; xxiii) ampliar a infraestrutura e logística para a economia verde; xxiv) implantar parques de geração de energia

sustentáveis; xxv) ampliar o acesso a internet sem fio para todo o Estado; xxvi) promover a pavimentação de 100% das vias urbanas; xxvii) ampliar o Programa de recuperação de ramais e estradas vicinais; xxviii) concluir a pavimentação da Rodovia Federal BR-364; xxix) consolidar as exportações acreanas por meio da Rodovia Interoceânica; e, xxx) integrar o Acre aos Projetos de Infraestrutura e Logística para Amazônia.

Como prólogo, sob o título de “A luta acreana”, trazem à lembrança os indicadores sociais dolorosos do Acre, bem como o quadro de destruição ambiental, com os “modelos importados alheios à região Amazônica” e chamam atenção para a “necessidade, ou melhor, uma dívida da nação, uma política para os povos indígenas e outras populações tradicionais com ampla participação destas comunidades que nunca tiveram a atenção e o direito elementar de serem ouvidas nas diretrizes de Estado que decidem o seu destino”. Resgatando o movimento socioambiental das décadas de 70 e 80 contra os modelos predatórios de desenvolvimento, ressaltam que os protagonistas apoiariam o que “hoje chamam a grande agenda global do socioambientalismo, com coerentes respostas econômicas”, colocando-se como modelo a ser seguido, como um novo paradigma para a Amazônia e para o Brasil.

Segue, no quadro 1, em linhas gerais, a estrutura do Plano de Governo do Acre - gestão 2011/2014 (ACRE EM NÚMEROS, 2011):

Eixo Estratégico	Área de resultado	Programas
Desenvolvimento Social	Inclusão Sócio- Produtiva	Proteção Social
		Cidadania e Direitos Humanos
	Programa de Inclusão Social	Atendimento aos Segmentos Vulneráveis
		Direitos Humanos
	Cultura	Programa de Valorização da Cultura
	Política para as Mulheres	Programa de Proteção e Valorização da Mulher
	Esporte e Lazer	Programa de Esporte e Lazer
Juventude	Programa de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento Social para a Juventude (PROGRIDA)	
Povos Indígenas	Programa de Atenção aos Povos Indígenas	
Economia Sustentável	Desenvolvimento Econômico	Programa de Industrialização
		Programa de Desenvolvimento das Cadeias Produtivas nas Zonas Especiais de Produção
	Meio Ambiente	Programa de Economia de Baixo Carbono
Programa de Gestão Ambiental		
Educação, Saúde e Segurança Pública	Educação	Programa de Promoção da Educação de Qualidade
		Programa Estadual de Educação para o Trabalho
	Segurança	Programa de Prevenção e Repressão Qualificada da Violência e da

		Criminalidade
	Saúde	Programa de Promoção da Saúde
Infraestrutura e Desenvolvimento Urbano	Pavimentação e Saneamento	Programa de Pavimentação e Saneamento Integrado
	Habitação	Programa de Habitação Popular
	Transporte e Energia	Programa de Infraestrutura de Transporte e Energia
	Obras	Programa de Obras
Gestão Pública	Comunicação	Programa da Modernização da Comunicação
	Finanças Públicas	Programa de Modernização da Gestão
	Gestão de Pessoas	Programa de Humanização na Gestão Pública
	Tecnologia da Informação	Programa de Modernização da Tecnologia da Informação

Obs: Os programas que dizem respeito diretamente ao cerne deste trabalho de pesquisa apresentam-se marcados na cor cinza.

Quadro 1 – Estrutura do Plano de Governo do Acre na gestão 2011/2014.
Fonte: pt.scribd.com/doc/91822114/Ac-em-numeros-2011

A Seguir, apresentam-se alguns excertos da fala de Binho (Arnóbio Marques), ex-secretário de estado de educação e ex-governador do Estado do Acre, a fim de se perceber o imaginário que permeou sua gestão.

Não é um projeto eleitoral, não é um projeto de uma campanha, é um projeto de vida, um projeto de sociedade [...] ...os ensinamentos do Chico continuam muito atuais. Isso não significa persistir num movimento como aquele que tivemos. Significa insistir na ideia de não seguir nenhum modelo acabado. Precisamos manter o espírito da renovação, inventar e criar sempre novas e inusitadas alternativas ao que nós mesmos estamos acostumados a fazer. O sentido da mudança é vital para o nosso projeto, para o sonho da florestania (Binho, VOZES DA FLORESTA, 2008, p. 69).

Conseguimos conquistar a posse da terra para milhares de famílias, mas temos consciência de que os projetos inovadores de educação e de saúde que desenvolvemos na época do Chico já envelheceram. O aspecto mais importante do ideário do Chico, que é a autonomia, a democracia, a capacidade de a comunidade decidir seu próprio destino, foi pouco desenvolvido. Existe essa identidade das comunidades que têm uma força criativa muito grande, e não podemos ficar esperando que um governo grande, padronizado, promova sozinho a cidadania, que para nós é a florestania. O grande sentido da florestania é a qualidade de vida com felicidade, e a felicidade está na autoria de cada um (Binho, VOZES DA FLORESTA, p. 71).

O Governo deve bancar as ideias dos outros e não a sua própria ideia, porque em geral a sua própria ideia nasce distante daqueles que estão com os pés na terra. [...] Queremos chegar em 2010 com um governo menor, com as comunidades empoderadas e com maior capacidade e autonomia para gerir seus projetos. O Chico desenvolveu um modelo de reserva extrativista com gestão autônoma. Esses pequenos governos das comunidades, para mim, é o que tem de mais revolucionário. Esse projeto do Chico não foi completamente cumprido, mas o Chico cumpriu essa etapa extremamente importante, que foi a construção de um modelo de reforma

agrária para as populações extrativistas da floresta (Binho, VOZES DA FLORESTA p. 71).

Se a prática do governo foi coerente com o seu discurso é uma questão a se analisar e não será o foco aqui, mas podemos perceber, pela fala acima, que a imagem de Chico Mendes, tão presente no imaginário do povo acreano, foi um importante componente no discurso do “Governo da Floresta”, que iniciou na gestão de Jorge Viana e teve continuidade na de Binho.

1.1.2.2 Vozes de oposição ao Governo da Floresta

Dizer não é dizer sim a algo diferente. (Boaventura de Sousa Santos)

Mas nem só consonâncias encontramos no Acre. Pelo contrário, ao emergirem as contradições, vozes de oposições gritam. A efervescência política, marca da histórica do Acre, continua até os dias atuais. Em 2011, organizações socioambientais, de trabalhadoras e trabalhadores da agricultura familiar, organizações de RESEX e Assentamentos Extrativistas, de direitos humanos (nacionais e internacionais), organizações indígenas, organizações de mulheres, pastorais sociais, professores, estudantes e pessoas da sociedade civil comprometidas com a causa dos de baixo [“os silenciados”¹] se reuniram para discutir a questão “Serviços Ambientais, REDD e Fundos Verdes do BNDES: Salvação da Amazônia ou Armadilha do Capitalismo Verde?”. Dessa reunião resultou a Carta do Acre (2011), que faz uma análise crítica sobre o “novo modelo” de desenvolvimento propalado pelo Governo do Estado do Acre, que, está no poder desde 1999 e que conta, segundo seus críticos, com forte apoio dos meios de comunicação, sindicatos e ONGs do capitalismo verde na região amazônica, de bancos multilaterais, de oligarquias locais, de organizações internacionais. Essa carta chama atenção para as contradições que tal proposta apresenta. Segundo eles, o modelo apresentado como “modelo exitoso”, a ser seguido por outras regiões do Brasil e do mundo, e “celebrado como primor de harmonia entre desenvolvimento econômico e conservação da floresta, de seus bens naturais e do modo de vida de seus habitantes” não é bem o que diz a propaganda.

Nessa carta, eles endossam a reivindicação de diversas comunidades pela suspensão dos projetos de manejo [madeireiro] e denunciam que por trás da nobre ideia de se manter a floresta em pé e valorizar os ativos ambientais, “o atendimento dos interesses das madeiras se faz em detrimento dos interesses das populações locais e da conservação

¹ De acordo com o referencial teórico proposto por Boaventura de Sousa Santos em seu texto: “Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *In: Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo : Cortez, 2006 (p. 777 - 821)

da natureza”, uma vez que “as questionáveis regras dos planos de manejo são desrespeitadas e, segundo dizem os moradores, com conivência de gestores estatais”. Os moradores da RESEX Chico Mendes continuam subjugados ao domínio monopolista, ao venderem a madeira para a empresa instalada na região a um valor até 13 vezes menor que a mesma quantidade de madeira chega a valer na cidade. Finalmente, nessa carta é solicitada “a apuração de todas as irregularidades” e exigem “a punição dos culpados pela destruição criminosa dos bens naturais”.

O Estado do Acre tem inovado em muitas iniciativas com relação ao uso da floresta e seus recursos. Por exemplo, em outubro de 2010 foi criada a Lei N° 2.308, que regulamenta o Sistema Estadual de Incentivo a Serviços Ambientais. A leitura crítica a essa proposta, apontada na Carta do Acre, é que os Incentivos a Serviços Ambientais, da forma como são propostos, reproduzem “*servilmente os argumentos dos países centrais do capitalismo*”. Segundo eles, lança-se “*mão do discurso ambiental para mercantilizar a vida, privatizar a natureza e espoliar as populações do campo e da cidade*”. E completam com a ideia de que “*a atual proposta de modificação do Código Florestal complementa esta nova estratégia de acumulação do capital, ao autorizar a negociação das florestas no mercado financeiro, com a emissão de “papéis verdes”, a chamada Certidão de Cotas de Reserva Ambiental (CCRA). Desse modo, tudo é colocado no âmbito do mercado para ser gerido por bancos e empresas privadas.*”

Os elaboradores da “Carta do Acre”, solidários inclusive com outros povos de outros países que passam pelos mesmos problemas, são contundentes em apontar para a estratégia capitalista mercantilista e exploratória da proposta de REDD, que, com o discurso de solucionar o problema do aquecimento global e mudanças climáticas, os países capitalistas mais poderosos propõem uma solução que atende aos seus interesses, já que mantém os padrões de produção, consumo e poluição desses países, mediante pagamento para continuarem poluindo. Enquanto isso, as populações tradicionais têm que renunciar a autonomia na gestão de seus territórios. Assim, denunciam que o Acre, hoje, “é vitimado pela prática do ‘capitalismo verde’”, e, para isso, manipulam a figura de Chico Mendes. Por fim, reivindicam reforma agrária; homologação de terras indígenas; investimentos em agroecologia e economia solidária; autonomia de gestão dos territórios, saúde e educação para todos; democratização dos meios de comunicação.

Outro aspecto desfavorável para o governo que levanta a bandeira do desenvolvimento sustentável é o endividamento crescente do Estado do Acre junto a órgãos externos de financiamento. O Acre devia 600 milhões de reais em 1999 e passou a dever um bilhão de reais em 2009 (PINHEIRO, 2010).

Souza (2008) realizou um estudo aprofundado do discurso do desenvolvimento sustentável contido no Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre (PDS Acre), que é financiado pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e concluiu que

... o desenvolvimento sustentável constitui na versão verde do desenvolvimento econômico, pelo qual o meio ambiente continua sendo reduzido como bem necessário à estratégia neoliberal de expansão global da mercantilização da natureza... (SOUZA, 2008, p. 6)

... seja sob o ponto de vista econômico, seja sob o ponto de vista ambiental, seja sob o ponto de vista democrático, o que se pode extrair dos discursos e práticas contidos na política pública de desenvolvimento sustentável receitada, sob condição, ao Estado do Acre, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), é que a mesma tem se traduzido, na verdade, na irrealização dos objetivos pretendidos no PDS do Acre, que são: a melhoria da qualidade de vida da população acreana e a proteção do patrimônio ambiental do Estado, tudo com efetiva participação popular. Noutras palavras, ou melhor, no passo do conceito normativo proposto pelo Relatório Nosso Futuro Comum: com o desenvolvimento sustentável que se apresenta, não há garantia de que as gerações presentes satisfaçam as suas necessidades, tampouco de que, mesmo assim, não esteja seriamente comprometida a possibilidade das futuras gerações satisfazerem as suas. Enquanto isso, a máquina da ideologia oficial teima, a todo instante, em desenhar o contrário... (SOUZA, 2008, p. 171-2)

Com o rumo dado à política acreana, a partir do discurso de dar valor ao ativo florestal, a leitura que alguns fazem é que houve “manipulação dos ideais dos movimentos sociais em favor de um discurso sobre o desenvolvimento sustentável que acaba beneficiando a elite local” e a tentativa de transformar os agroextrativistas em “mão de obra a favor de madeireiros” (MORAIS, 2008, p. 283).

Ainda ilustrando as contradições da proposta de desenvolvimento sustentável segue um texto de Antônio Alves (postado em 19/05/2005, em seu blog) um dos mentores intelectuais do Governo da Floresta, criador do neologismo florestania:

A manhã de segunda confirma a friagem e eu me encolho sob o cobertor, adiando o dia e seus afazeres. O bom amigo Irailton me telefona, diz que está no Fórum de Desenvolvimento Sustentável do Acre, que já vai começar a solenidade de abertura, mas que dá tempo de eu chegar. “Não vou”, respondo. Na verdade, havia decidido nem passar perto desse tal Fórum e ainda fazer uma crítica na base do “não vi e não gostei”. Expliquei para o amigo ao telefone, passei o dia explicando a quem me perguntou e explico aos leitores desta página minha posição ranzinza e sectária.

Com o pomposo e politicamente correto nome de Fórum de Desenvolvimento Sustentável do Acre, os mal chamados “setores produtivos” - quer dizer, os patrões da província - e o governo criam um órgão para propagandear as grandes obras que vão fazer com os empréstimos do BID e do BNDES. Não há ali um só projeto realmente sustentável. É só a tal da “infraestrutura”: estradas, pontes, portos, aeroportos, duplicação de avenidas e outras pedras que carregaremos, como penitentes, ao longo dos próximos anos.

O folder é lindo, o catálogo é um luxuoso álbum de capa dura. Somados aos anúncios em jornal e TV, teremos um gasto com publicidade superior aos minguados recursos que algumas Secretarias recebem por mês no regime de pão e água a que são submetidas. É claro que os índios e seringueiros estão lá, nas fotografias dessas peças publicitárias, mas só nas fotografias.

Quem convoca os Fóruns são os presidentes das Federações (patronais, é claro) de Agricultura, Comércio, Indústria... enfim, os mesmos que até ontem nos perseguiram e ridicularizavam quando falávamos em “desenvolvimento sustentável”. Agora estão, certamente, convertidos ao credo que antes combatiam. Mas duvido.

Quem redige o discurso sustentável e fabrica o visual amazônico para dar uma embalagem bonitinha a este velho produto são os técnicos do governo comandados pelo Gilberto Siqueira. A “iniciativa privada” posa com esse modelito para a foto; na prática, faz o que sempre fez.

Se adiantasse, se mudasse alguma coisa, eu iria lá discutir a sustentabilidade dos projetos. Mas se depois de tantos anos não consegui mudar em um milímetro o rumo do Gil, o que poderia fazer no fórum do Assuero²?

Vou pras aldeias, fazer projetos. O Jorge prometeu que o governo vai, com uma mão, ajudar os índios a se defenderem do que o próprio governo faz com a outra mão. Nesse Desenvolvimento Sustentável, minha opção é ajudar o “sustentável” a aguentar o tranco do “desenvolvimento”.

Como crítico às contradições do governo que levanta a bandeira do desenvolvimento sustentável, Antônio Alves, citado por Pinheiro (2011), afirma taxativamente que o pensamento original que orientava filosoficamente o governo do PT no Acre não se materializou na prática tal como fora idealizado,

... transformando-se em mera figura de retórica e propaganda oficiais para conseguir financiamentos de bancos e governos estrangeiros. Apenas um discurso para dizer no exterior que em algum lugar da Amazônia se fazia desenvolvimento sustentável. [...] Toda a comunicação oficial do Governo da Floresta “é essencialmente propaganda, é marketing... (PINHEIRO, 2001, p. 13).

Diante de tantas propagandas de sucesso, e críticas, talvez o maior mérito da proposta do atual governo, que levanta a bandeira do “desenvolvimento sustentável” na Amazônia, com a valorização do ativo florestal, é colocar em evidência todas essas questões, e acelerar o processo de criação da história, que acontece por meio dos atritos causados pelas divergências e contradições, e a construção de outras possibilidades de relação entre os seres humanos, e destes com a natureza. Cabe ainda acrescentar que, a novidade da política pró-sustentabilidade no Acre, ao mesmo tempo em que abriu as portas para a iniciativa privada se beneficiar dos recursos da floresta, também abriu espaços para

² Assuero Veronez é um grande pecuarista do Acre, presidente da Federação de Agricultura do Acre, ligada à CNA (Confederação Nacional da Agricultura).

iniciativas e atuação de pessoas idealistas, preocupadas com a justiça social e a perpetuação da floresta, realmente comprometidas com o ideal da florestania, que, segundo seu idealizador,

... é um sentimento que pode ser expresso da seguinte forma: a floresta não nos pertence, nós é que pertencemos a ela. Esse sentimento nos induz a estabelecer não apenas um novo pacto social, mas um novo pacto natural baseado no equilíbrio de nossas ações e relações no ambiente em que vivemos. É um sentimento orientador para nossas escolhas econômicas, políticas e sociais – e por isso inclui a cidadania - mas orienta também nossas escolhas ambientais e culturais – e por isso a transcende (ALVES, citado por PINHEIRO, 2011).

Esse referencial apresentado no nível local, do estado, dialoga com o global, assim, a seguir, nos distanciamos um pouco mais para pensar o contexto da Educação nos tempos atuais, nos tempos da globalização.

1.1.3 Contexto para a Educação no século XXI: a utopia da sustentabilidade, crise civilizatória, urgência dos tempos atuais (do Acre para o mundo, do mundo para o Acre)

[...] depois de exterminada a última nação indígena, e o espírito dos pássaros das fontes de água límpida, mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias [...] E aquilo que neste momento se revelará aos povos, surpreenderá a todos, não por ser exótico, mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto, quando terá sido o óbvio (Um Índio – Caetano Veloso)

Vivemos claramente uma época de crise, onde a qualidade de vida humana está cada vez mais em declínio devido às desigualdades sociais, às injustiças, à violência, à possibilidade concreta de extermínio da nossa espécie pelo próprio ser humano e suas tecnologias (energia nuclear, armas biológicas, químicas e físicas; engenharia genética, nanotecnologia), à indiferença e negação do outro, às condições inóspitas para a vida (água, solo, ar e alimentos contaminados). Tem aumentado cada vez mais a degradação ambiental causada pelo mau uso e exploração dos recursos naturais (desmatamentos, queimadas, mineração, urbanização intensa, pesca intensiva, criação inadequada de animais domesticados, perda da biodiversidade, uso de agrotóxicos na agricultura), e pela liberação de resíduos das atividades humanas na natureza (esgoto, poluentes industriais, gases tóxicos dos veículos, petróleo, resíduos radioativos de usinas nucleares). Fome, guerras, aumento da violência, do uso de drogas, de doenças físicas e psíquicas,

depressão, suicídio, são alguns indicadores desse quadro nefasto que a humanidade criou para si mesma (HABERMAS, 2005; BOFF, 2004, GADOTTI, 2000).

Desde a segunda metade do século XX, vem sendo questionado o rumo que a humanidade moderna tomou. Muitos autores já apontavam para o absurdo das ações humanas e suas consequências, ressaltando a destruição de inúmeras espécies de vida e a contaminação do planeta por tóxicos (CARSON, 1962; SCHUMACHER, 1983) e evidenciando a lógica destrutiva da economia clássica, denunciada por Georgescu-Roegen (CECHIN, 2010; LEFF, 2001), e pelo Clube de Roma, fundado em 1968.

No século XXI desenha-se o panorama assustador dos riscos que ameaçam interesses vitais em nível global (HABERMAS, 2005, p. 12).

... a crise ambiental irrompe a História Contemporânea marcando os limites da racionalidade econômica (LEFF, 2001, p. 17).

Só de maneira vaga se reconhece que os rios, o solo e as sementes, as florestas e os mares, têm limites que nem a mais competente das ciências é capaz de estender indefinidamente (BERRY, 2004, p. 24).

Essa preocupação tem sido a tônica das discussões em diversas cúpulas internacionais: em 1972, na Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo; em 1977, na Conferência de Tbilisi para Educação Ambiental; em 1987, na Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), quando se cunhou o termo “desenvolvimento sustentável”; nas Conferências das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (a Cúpula da Terra ou ECO-92, em 1992 no Rio de Janeiro, a Rio + 10, em 2002 em Joanesburg, e a Rio + 20, novamente no Rio de Janeiro em 2012). Além dessas esferas de discussão, cita-se também o IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas), criado em 1988, e o Fórum Social Mundial, que é um espaço de gestação das utopias e exercício do novo, e também de reeducação planetária (BOFF, 2004; GADOTTI, 2007), cujo primeiro se deu em 2001, em Porto Alegre, e desde então tem acontecido periodicamente, e de uns anos para cá de forma descentralizada (FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 2007) .

Segundo Leff (2001), um dos principais responsáveis por essa crise foi “o projeto epistemológico positivista unificador do conhecimento e homogeneizador do mundo” (p. 17).

Leff (2003) afirma que “a crise ambiental é a crise do nosso tempo”, e que nos obriga a reorientar o curso da História, a necessidade de solucionar os problemas “do limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social.” (p. 15 – 6).

... um dos aspectos da crise do nosso século é o estado de barbárie das nossas ideias, o estado de pré-história da mente humana que ainda é dominada por conceitos, por teorias, por doutrinas que ela produziu, do mesmo modo que achamos que os homens primitivos eram dominados por mitos e por magias. Nossos predecessores tinham mitos mais concretos. Nós somos controlados por poderes abstratos. Conseqüentemente, o estabelecimento de diálogos entre nossas mentes e suas produções reificadas em ideias e sistemas de ideias é uma coisa indispensável para enfrentar os dramáticos problemas de fim desse milênio. Nossa necessidade de civilização inclui a necessidade de uma civilização da mente. Se ainda podemos ousar esperar uma melhora em algumas mudanças nas relações humanas (não quero dizer só entre impérios, só entre nações, mas entre pessoas, entre indivíduos e até consigo mesmo), então esse grande salto civilizacional e histórico também inclui, na minha opinião, um salto na direção do pensamento da complexidade (MORIN, 1996, p. 193).

Portanto, se essa crise é reflexo da crise do pensamento ocidental, que segue uma epistemologia reducionista e reificadora do mundo, que separa sujeito de objeto, e leva a formas de domínio e controle sobre o mundo, a ciência, base para a tecnologia, produziu um mundo insustentável.

E o que vem a ser um mundo sustentável?

De acordo com o Relatório Brundtland (1987),

... desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades (REPORT OF THE WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987).

Porém, essa definição não é clara o suficiente: que necessidades são essas? E as necessidades das outras espécies, não são consideradas?

A Declaração dos Direitos do Homem teve o mérito de dizer 'todos os homens têm direitos', e o defeito de pensar 'só os homens'" (Michel Serres citado por BOFF, 2004). Os indígenas, os escravos e as mulheres tiveram que lutar para serem incluídos em 'todos os homens'. E hoje esta luta inclui as florestas e outros seres da natureza, também sujeitos de direitos e, por isso, novos membros da sociedade ampliada. Por fim, há que se incluir a própria Terra, como Gaia, superorganismo vivo, no rol dos cidadãos (BOFF, 2004, p. 100).

Os termos sustentabilidade, sustentável, sofreram grande desgaste e apresentam-se polissêmicos. Ao mesmo tempo em que apontam para a possibilidade de se repensar a relação dos seres humanos entre si e com o Planeta, têm sido incorporados pelo sistema capitalista em vigor, e utilizados para reforçar ainda mais as ações exploratórias, sem, contanto, promover mudanças substanciais com resultados positivos para o balanço da vida no Planeta e para a justiça social.

Atrás da expressão “desenvolvimento sustentável” se escondem grandes oportunidades e também equívocos perigosos (BOFF, 2004, p. 75).

... hoje em dia, essa coisa de sustentabilidade tem chegado a ter o cheiro e a utilidade de um bom tempero e, de repente, a encontramos na função de um catalisador para vender pacotes tecnológicos, que podem conter até arsenais das mais sofisticadas armas exterminadoras de vida que a humanidade tem desenvolvido na sua caminhada para a autodestruição. Assim, levando consigo tudo, devorando, demolindo, exterminando espécie por espécie, os biomas de área por área, de região por região, ecossistema por ecossistema, destruindo, dessa maneira, ponte por ponte que poderia servir à humanidade para uma eventual volta a uma convivência harmônica no Planeta. E, ainda, torturando cruelmente, fazendo vivissecção, estuprando, saqueando a mãe que gerou a humanidade e que a nutre... orgulhando-se de ser a espécie inteligente, provando cientificamente que aquilo que eles não enxergam, sob o uso dos instrumentos e os sistemas axiomáticos que eles desenvolveram para esta finalidade, não existe. (GÖTSCH, 2013 – no prelo).

Novas ideias e propostas vêm surgindo daqueles que estão comprometidos em repensar os rumos da humanidade, na construção de um mundo melhor.

Temos o direito de lutar por um outro mundo possível quando se tornou impossível o mundo tal qual é hoje (Eduardo Galeano citado por GADOTTI, 2007).

A sustentabilidade é a marca de uma crise de uma época que interroga as origens de sua emergência no tempo atual e sua projeção para um futuro possível (LEFF, 2001, p. 419).

Na possibilidade de construir um outro mundo possível, questiona-se a mercantilização da vida e propõe-se: organizar a produção de riquezas com base na universalização dos direitos; projetos coletivos não voltados para a acumulação egoísta de riquezas; a desmercantilização e a garantia de acesso de todos à terra, água, saúde, educação, ao trabalho, à internet, a uma renda por cidadão capaz de assegurar uma vida digna; à mobilização contra as guerras e à criação de uma cultura de paz; à multiplicação das formas de democracia direta e participativa; à liberdade de orientação sexual e ao cultivo de relações pessoais baseadas no afeto e não na posse (GADOTTI, 2007). Para isso, é preciso dispensar a negação do outro, e ser capaz de conviver com outras subjetividades sem oprimi-las e sem se diluir, é preciso viver em cooperação, exercitar o amor incondicional, o cuidado, fortalecer o diálogo (não só entre as pessoas, mas com todas as formas de vida), aprender em rede, ter uma visão sistêmica e voltada para a complexidade.

A fórmula desenvolvimento sustentável, no quadro da economia dominante capitalista, significa uma ilusão (BOFF, 2004, p. 77).

Para que o desenvolvimento possa ser considerado sustentável, ele demanda uma superação histórica do capitalismo (BOFF, 2004, p. 81).

O modelo capitalista é que está em questão porque é ele que está esgotando tanto as pessoas quanto o planeta (GADOTTI, 2008, p. 103).

Vivemos hoje, no início do século XXI, um momento altamente propício e necessário para que a humanidade enverede por outro rumo, no sentido de uma nova forma de estar no mundo, sem o quê, a possibilidade de extinção da nossa espécie (outras espécies já têm sido extintas num ritmo acelerado), ou pelo menos, de grande sofrimento para bilhões de seres, incluindo humanos, é evidente.

Na década de 1970, Schumacher já falava que

... a nossa tarefa de maior importância consiste em nos desviar de nossa atual rota de colisão. [...] Falar sobre o futuro só é útil se levar à ação agora (SCHUMACHER, 1983, p. 17).

Esse processo de construção de um novo mundo aponta para o renascimento da utopia, como reforça HABERMAS (2005):

O pensamento político contaminado pela atualidade do espírito do tempo, e desejoso de enfrentar a pressão dos problemas da atualidade, é carregado de energias utópicas... (HABERMAS, 2005, p. 10).

Porém, segundo o pensador,

Hoje parece que as energias utópicas foram totalmente consumidas, desaparecendo completamente do pensamento histórico. [...] O horizonte do futuro se encolheu, modificando radicalmente o espírito do tempo e a política (HABERMAS, 2005, p. 12).

É tempo de insuflar a esperança, o espírito utópico, esse moribundo...

Não podemos ter a esperança de prever o futuro, mas podemos influir nele [...] as visões do futuro e até as utopias desempenham um papel importante nessa construção [...]. Há pessoas que temem as utopias, eu temo a falta delas (PRIGOGINE, 1996, p. 268, citado por MORAES, 2007, p. 69).

O sonho da sustentabilidade na Amazônia, de uma Escola sustentável, de formar profissionais que atuem na construção desse novo mundo é grávido de utopia.

Mas o que seria a utopia?

A imaginação utópica é o ponto de contato entre vida e o sonho, sem o qual o sonho é uma droga narcotizante como outra qualquer e a vida, uma sequência de banalidades insípidas (COELHO NETO, 1985, p. 8 – 9). [...] É ela que, até hoje pelo menos, sempre esteve presente nas sociedades humanas, apresentando-se como o elemento de impulso das invenções, das descobertas, mas, também, das revoluções. É ela que aponta para a

pequena brecha por onde o sucesso pode surgir, é ela que mantém em pé a crença numa outra vida. Explodindo os quadros minimizadores da rotina, dos hábitos circulares, é ela que, militando pelo otimismo, levanta a única hipótese capaz de nos manter vivos: mudar de vida (COELHO NETO, 1985, p. 9).

A imaginação utópica não é delirante, nem fantástica. Ela parte, sim, de fatores subjetivos produzidos, num primeiro momento, apenas no âmbito do indivíduo. Mas, a seguir, ela se nutre dos fatores objetivos produzidos pela tendência social da época, guia-se pelas possibilidades objetivas e reais do instante, que funcionam como elementos mediadores no processo de passagem para o diferente a existir amanhã. Não é fantasia inconsequente (pelo contrário: deve ter sequência)... (COELHO NETO, 1985, p. 9).

Para Eduardo Galeano [s.d.], parafraseando o diretor argentino Fernando Birri, utopia é o que nos faz caminhar.

... a imaginação como utopia não é o irracional, nem tampouco um jogo desordenado de imagens; é a disponibilidade do espírito que se nega a se deixar confinar em limites e a conceber o porvir como um prolongamento do passado (Garaudy, citado por GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 118).

E que porvir é esse? Que novo mundo é esse? Quais são as bases? Que paradigmas orientam a construção de sociedades sustentáveis?

Plurais são os pensamentos acerca da sustentabilidade. Há quem aposte nas tecnologias (nas biotecnologias) para solucionar a crise em que vivemos, ainda que fale da necessidade de mudanças de paradigmas, dando ênfase ao humanismo (SACHS, 2008). Há outros pensadores, mais radicais (que buscam a raiz do problema), que apontam para a necessidade de outra racionalidade, como Leff (2001, 2003) e Boaventura de Sousa Santos.

Este último, em palestra proferida na Universidade de Brasília (UnB) em 2009, nos fala que o momento que vivemos hoje exige dos cientistas sociais, juristas, filósofos, pensar sobre os aprendizados, e tomar distância para pensar sobre outros desafios que não existiam no século XX, assim, “temos que ter pensamentos novos”. Segundo ele, é preciso mostrar que há alternativas (e utiliza a metáfora de mudar de óculos), e tentar ver com outras lentes, o mundo que está aí, já que o pensamento ocidental deixou de ver alternativas, pois os nossos óculos (conceitos e teorias) não nos deixam ver.

A verdade é que, depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente. O vazio do futuro é tão-só um futuro vazio. Penso, pois, que, perante isso, só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser (SANTOS, 1995, p. 322, citado por GADOTTI, 2000).

E Boaventura de Sousa Santos reforça que é preciso criar o novo paradigma a partir da lógica da abundância e não da escassez, como o novo pensamento que está em

germinação, com evidências nas constituições do Equador e da Bolívia, que falam dos direitos de Pacha Mama. Segundo ele, “não precisamos de teoria de vanguarda, mas de retaguarda”. O pensador aponta para a importância da ecologia de saberes, de dar ouvidos a tantas vozes silenciadas (indígenas, ribeirinhos, mulheres, camponeses) pelos séculos de hegemonia da ciência, que fala de terra, água, respeito, dignidade, território... E conclui que “não temos outra alternativa a não ser uma sociedade educada”.

A modernidade não pode mais extrair seus padrões orientadores dos modelos de outras épocas [...] A partir de agora, a atualidade autêntica constitui o lugar onde a continuidade da tradição se cruza com a inovação. [...] A consciência moderna do tempo abriu um horizonte, no qual o pensamento histórico se funde com o utópico. [...] Essa migração de energias utópicas, na consciência histórica, caracteriza o espírito do tempo que acompanha a esfera pública política dos povos modernos desde os dias da Revolução Francesa (HABERMAS, 2005, p. 10).

A sustentabilidade não poderá resultar da extrapolação dos processos naturais e sociais gerados pela racionalidade econômica e instrumental dominante (LEFF, 2001, p. 405).

Considerando que o ser humano, no conceito trinitário de Morin (1977), é indivíduo, espécie, e sociedade, como ser biológico somos diretamente dependes das plantas para obtermos a energia para viver. Cabe perguntarmos qual é nossa função enquanto ser biológico neste planeta e qual deve ser nossa função em nosso habitat, para que possamos ser sempre “um ser querido no sistema” (GÖTSCH³) e não nos autoexpulsar do Planeta, como espécie, como está ocorrendo, levando conosco milhares de espécies cuja extinção também provocamos.

Assim,

... a pergunta pela sustentabilidade se apresenta como um problema sobre o sentido da vida. [...] A sustentabilidade se funda na capacidade de vida do planeta fundada nesse fenômeno neguentrópico⁴ único – a fotossíntese – que permite transformar a energia radiante do Sol em biomassa (LEFF, 2001, p. 409).

Leff (2001, 2004) argumenta que “a crise ambiental é uma crise do conhecimento”, e que a causa principal da crise ambiental está relacionada à racionalidade cognitivo-instrumental da modernidade.

³ Comunicação pessoal

⁴ Neguentropia diz respeito ao potencial de organização da natureza, à sua capacidade de, num sentido contrário à entropia, gerar organização e energia em um grau elevado ainda de transformação, podendo ser exemplificado pela fotossíntese e processos de homeostase dos organismos vivos (Leff, 2001)

O homem moderno não se experiencia a si mesmo como uma parte da natureza, mas como uma força exterior destinada a dominá-la e a conquistá-la (SCHUMACHER, 1983, p. 12).

... a crença na competição e no valor de controlar a natureza faz parte da nossa atual pedagogia e cosmologia (DOLL JR., 1997, p. 197).

Para sanar tal crise, Leff propõe a epistemologia ambiental, que pressupõe o diálogo de saberes, o que nos leva a pensar o mundo pelo viés da complexidade.

A complexidade ambiental é o espaço em que convergem diferentes olhares e linguagens sobre o real, que se constroem mediante epistemologias, racionalidades e imaginários, isto é, pela reflexão do pensamento sobre a natureza (LEFF, 2004, p. 70).

Para Leff (2003), atingir a sustentabilidade

... implica alcançar um equilíbrio entre a tendência para a morte entrópica do planeta, gerada pela racionalidade do crescimento econômico, e a construção de uma produtividade neguentrópica baseada no processo fotossintético, na organização da vida e na criatividade humana (LEFF, 2003, p. 44).

Tal assertiva é reforçada pelas idéias de Götsch (1995 e 2013), que, na busca da sustentabilidade dos sistemas de produção, ressalta que

... devemos nos orientar sempre atentos pelo seguinte pensamento: o que posso fazer, como agir para que, como fruto da minha presença, das minhas contribuições, das minhas interações, no macroorganismo em que interajo, todos os participados e envolvidos sejam beneficiados, tanto no sublocal da minha interação, quanto no balanço do planeta Terra por inteiro, resultando num superávit, tanto energeticamente, quanto em termos de qualidade e quantidade de vida consolidada... criando assim recursos com generosidade, recursos em todas as fronteiras? (GÖTSCH, 2013 – no prelo).

Talvez assim agiríamos de acordo com a lógica da abundância sobre a qual comentou anteriormente Santos.

A interdependência revela a cooperação de todos com todos. Essa é a lei mais fundamental do universo: a sinergia, a solidariedade e a cooperação. Todos e tudo conspiram para que cada ser e cada ordem continuem a existir e a coevoluir (BOFF, 2004, p. 136).

Se quisermos sobreviver juntos, a democracia tem de ser também biocracia e cosmocracia (BOFF, 2004, p. 100).

Isso significa que temos que ouvir o outro, o nosso semelhante e inclusive as nuvens, os rios, as plantas e os animais. Para isso, é preciso silenciar e nos colocar totalmente em

contato, em postura de humildade e abertura, de compaixão, com nossa mente esvaziada de preconceitos e ruídos.

Assim é a postura de Ernst Götsch ao elaborar e manejar agroflorestas sucessionais, tidas como sistemas de produção semelhantes em estrutura e função ao ecossistema original do lugar (no caso, florestas). Ao interagir com os outros seres do sistema, Ernst procura dialogar. Este pode ser um caminho para a sustentabilidade na agricultura, que, como salienta Ehlers (1999),

... é provável que a agricultura sustentável venha a ser considerada uma nova fase na história da dinâmica do uso da terra. Nela, o uso abusivo de insumos industriais e de energia fóssil deverá ser substituído pelo emprego elevado de conhecimento ecológico (EHLERS, 1999, p. 147).

Em consonância com a abordagem de Götsch (1995, 2013), Leff (2001) introduz o conceito de produtividade ecotecnológica,

... que conjuga a produtividade ecológica dos ecossistemas com a inovação de sistemas tecnológicos adequados à sua transformação, mantendo e melhorando a produtividade global através de projetos de uso integrado dos recursos, sujeitos à estrutura e funções de cada ecossistema e à capacidade de autogestão das comunidades e dos produtores diretos (LEFF, 2001, p. 60).

Leff (2003) e Morin (2010) concordam que

... aprender a aprender a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas para construir um novo saber e uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia. É um re-conhecimento do mundo que habitamos (LEFF, 2003, p. 22-3).

Para concretizar a mudança de paradigma social, necessidade de nosso tempo histórico, que, segundo Leff (2001)

... leva a transformar a ordem econômica, política e cultural, é fundamental uma transformação das consciências e comportamentos das pessoas,

E, portanto,

... a educação converte-se num processo estratégico com o propósito de formar os valores, habilidades e capacidades para orientar a transição para a sustentabilidade (LEFF, 2001, p. 237).

Se um outro mundo é possível, uma outra educação é necessária (GADOTTI, 2007, p. 32).

Para Gadotti (2008), sustentabilidade

... implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, e, mais ainda, com o próprio universo (GADOTTI, 2008, p. 46).

A sustentabilidade que o autor defende

... refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos”. E sugere que “este é um dos temas que deverão dominar os debates educativos das próximas décadas (GADOTTI, 2008, p. 46).

O pensamento do autor vai ao encontro da perspectiva de educação trabalhada pela Escola da Floresta:

... educar para um outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado [...] ... é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade (GADOTTI, 2008, p. 106).

Educar para um outro mundo possível é educar para ter uma relação sustentável com todos os seres da Terra, sejam eles humanos ou não (GADOTTI, 2008, p. 108).

E reforça que

Precisamos reorientar os programas educacionais existentes no sentido de promover o conhecimento, as competências e habilidades, princípios, valores e atitudes relacionadas com a sustentabilidade (GADOTTI, 2008, p. 102).

Considerando a crise planetária pela qual a humanidade passa, é importante também se pensar uma pedagogia para a sociedade planetária, também historicamente situada, mas sim para todos os homens, como parece sugerir O’Sullivan (2004):

É a visão de mundo do pensamento ocidental que está fundamentalmente em questão e que é a causa original da crise do meio ambiente. [...] A crise ambiental é parte de todas as nossas crenças e atos. [...] A decadência de nosso mundo industrial-tecnológico-de-consumo é vista, essencialmente, na sombra que produz: a da destruição do planeta (O’SULLIVAN, 2004, p. 146).

No contexto da educação transformadora global, precisamos aprender a criticar essas vozes poderosas que fazem nossa atenção voltar-se a um modo de vida consumista que está destruindo o nosso planeta. Um dos

componentes da educação é a restauração de um senso comum crítico (O'SULLIVAN, 2004, p. 76).

O mundo natural precisa ser conhecido e revelado em nossas relações com ele, no sentido de que somos participantes / observadores, não meros espectadores distanciados (O'SULLIVAN, 2004, p. 148).

É necessária uma mudança radical de perspectiva no interior das instituições educacionais, para que fiquem à altura dos problemas que enfrentamos atualmente em nível planetário (O'SULLIVAN, 2004, p. 84).

A visão de Educação, denominada por O'Sullivan (2004) de "ecozóica transformadora" tem a característica de ser profundamente holística e integrada, propõe voltar-se para a comunidade (tendo a Terra como comunidade autoeducadora) e para o mundo natural; tem a visão do espaço como surgimento do espaço-tempo (estudo do universo como totalidade e sua história); tem como metáfora básica a teia da vida ou o círculo da vida; a visão do conflito como desequilíbrio e oportunidade de emergência da criatividade. Inspirada no saber nativo tradicional dos povos indígenas norte-americanos.

Outros pensadores da Educação, juntamente com O'Sullivan, ao adentrar no século XXI, aportam suas reflexões sobre as demandas da Educação contemporânea:

O advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta todas as dimensões do ser humano. [...] No fundo, toda nossa vida individual e social é estruturada pela educação. A educação está no centro de nosso futuro. O futuro é estruturado pela educação que é dispensada no presente, aqui e agora (NICOLESCU, 1999, p. 144).

A razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disso, e muito mais além disso, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Vivemos um período de divisão de águas, comparável às grandes mudanças que transformaram o mundo medieval no mundo moderno (período pós-moderno ou ecozóico, segundo Thomas Berry, 1988). O quadro de referências educacional apropriado para esse movimento tem de ser visionário e transformador e deve ir claramente além das perspectivas educacionais convencionais que cultivamos durante os últimos séculos (O'SULLIVAN, 2004, p. 27).

... a capacidade de inovar é essencial na educação do futuro e esta depende também da autonomia dos estabelecimentos de ensino, tanto na gestão dos recursos quanto na gestão da própria escola e da construção do seu projeto pedagógico (GADOTTI, 2000, p. 47).

... necessitamos de uma educação capaz de transformar o indivíduo, para que este possa modificar sua realidade e, conseqüentemente, dignificar o mundo em que vive, a partir de processos autoecotransformadores, tanto

individual como coletivo. Esta nova educação pressupõe necessariamente a prática da liberdade... (MORAES, 2010, p. 26).

... é necessário criar ambientes educacionais que extrapolem as questões pedagógicas, que busquem o entendimento da condição humana, a preparação do cidadão para exercer sua cidadania, para uma participação mais responsável na comunidade local e planetária, tendo como prioridade o cultivo de valores humanitários, ecológicos e espirituais. Isso requer novos métodos de ensino, novos currículos e novos valores, e novas práticas educacionais absolutamente diferentes das que estamos acostumados a encontrar em nossas escolas (MORAES, 2007, p. 112).

... os quatro pilares de um novo tipo de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser (Relatório Delors, da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI, ligada à UNESCO, citado por NICOLESCU, 1999, p. 144).

O espaço privilegiado que torna possível passar do discurso da declaração ao discurso da demanda é o da cotidianidade: esse é o lugar e o tempo educativo para o desenvolvimento sustentável (GUTTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 52).

A responsabilidade consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza será o princípio básico do movimento de educação para uma nova era (MORAES, 2007, p. 173).

Todas essas visões são complementares como inspiração para a Educação no século XXI, talvez uma e outra, e outra ainda, possam coexistir e se retroalimentar, gerando não um modelo único, mas bases sustentáveis para uma Educação que responda aos desafios na contemporaneidade.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DA ESCOLA DA FLORESTA E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Criar é correr o grande risco de se ter a realidade.
(Clarice Lispector)

Como já foi apresentado, no contexto da gestão do governo do Estado do Acre, a partir de 1999, é proposto um modelo de desenvolvimento pautado nos preceitos da sustentabilidade, com a valorização do ativo florestal, e, portanto, com estímulo ao uso dos recursos florestais e criação de mercado para tais produtos, redução do desmatamento e queimadas, o que pressupõe mudança no uso da terra e a necessidade de profissionais capazes de orientar e responder às demandas criadas pela proposta de governo.

Assim, o antigo Colégio Agrícola, que ofertava o curso técnico em Agropecuária na modalidade de ensino médio integrado formou sua última turma em 1998. O Colégio, localizado no km 20 da Rodovia Transacreana, contava com uma área de 400 hectares coberta por florestas primárias e secundárias em vários estágios de sucessão, campos, igarapés e açudes, além de área construída relativa a alojamento, refeitório, salas de aula, e

espaço administrativo. Tal instituição de ensino seria reformada fisicamente e pedagogicamente para responder às demandas das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, passando a funcionar, naquele espaço, o Centro de Educação Profissional “Escola da Floresta Roberval Cardoso”, criado pelo Decreto nº 3.864 de 18 de julho de 2001.

Diante disso, iniciou-se a idealização do que seria a Escola da Floresta, a qual formaria técnicos profissionais tão fundamentais para apoiar a mudança que estava sendo gestada. Já em 2002 a Escola da Floresta, mesmo não estando ainda reformada, formou sua primeira turma de técnicos florestais.

Para a construção da proposta da Escola da Floresta, a então Gerência de Educação Profissional (GEPRO), vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEE), em 1999, compôs uma equipe com representantes de diferentes instituições para pensar tal Escola.

Para esse processo de construção, aconteceram dois momentos de consulta à sociedade. O primeiro, no período de 12 a 13 de agosto de 1999, consistiu na Primeira Oficina intitulada “Workshop sobre o Colégio Agrícola”, realizada no auditório da Secretaria de Educação. O relatório encontra-se no **anexo 1a**. Nesse encontro, procurou-se elaborar a natureza do curso técnico e o perfil do profissional a ser formado pela Escola da Floresta.

O segundo momento de consulta foi a Oficina intitulada “Educação Profissional e Desenvolvimento Sustentável”, realizada de 24 a 25 de março de 2003, também na Secretaria de Educação, organizada por um Grupo de Trabalho específico, com profissionais contratados pela GEPRO/SEE para liderar o processo de construção da proposta da Escola da Floresta. O evento contou com a participação de 70 pessoas de 33 instituições, sendo 18 da sociedade civil e 15 vinculadas aos governos federal e estadual. Os convidados se organizaram em três grupos para contribuir com sugestões a respeito dos cursos técnicos a serem oferecidos: técnico florestal, técnico agroflorestal e técnico em agroindústria de alimentos. Para melhor aprofundamento e participação de todos, tais grupos foram divididos em subgrupos, que trabalharam orientados por temas apresentados (**anexo 1b**).

Os objetivos desta oficina foram: i) destacar as atribuições dos técnicos a serem formados, para a definição de seu perfil profissional; ii) levantar demanda de cursos básicos a serem oferecidos pela Escola da Floresta; iii) levantar expectativas da sociedade quanto: ao regime de funcionamento da Escola, permanência de alunos, seleção e critério de seleção dos mesmos. Com isso, as informações colhidas nessa oficina serviriam para subsidiar a elaboração dos planos de curso nas três modalidades acima mencionadas.

Na época, chegou-se a elaborar a missão da Escola da Floresta, que é “Promover a educação para o trabalho que valorize os recursos naturais, a cultura e os conhecimentos locais para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (GEPRO, 2004).

A GEPRO/SEE optou pela formação por competências, seguindo as orientações da legislação federal, especialmente o Decreto nº. 2.208/97: Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, que apresentou como possibilidade a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico e, em termos de reforma curricular, introduziu a noção de competência como referência primordial (RAMOS, 2002a).

Substituindo a GEPRO/SEE, o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacir Grechi (IDEP-DM) é instituído em dezembro de 2005 pela Lei nº. 1.695, que deverá funcionar como uma autarquia, vinculada à SEE, responsável pela política de educação profissional e pelos Centros de Formação Profissional do governo do Estado do Acre. Os Referenciais Pedagógicos e Curriculares do IDEP-DM são baseados no currículo por competências, com ênfase em uma pedagogia problematizadora e no uso de metodologias ativas, tanto para os cursos técnicos de nível médio quanto os de formação inicial e continuada (FIC) que promove nas áreas em que atua (BIANCHINI *et al.*, 2009).

A educação Profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo frequente e inspira muitos discursos e estudos, sem ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e com a resposta ao novo perfil que a laboralidade ou trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências (MEC, 2000, p. 9).

Tratar de competências é assunto polêmico, pois pode denotar desde uma abordagem produtivista, tecnicista, condutivista⁵, visando à eficiência e eficácia do desempenho do trabalhador frente às necessidades cada vez mais cambiantes do mercado global; pode ser sinônimo de educação adestradora; ou pode ser vista como uma oportunidade de tratar a educação de forma contextualizada, não conteudista, que possibilita a formação do ser humano integral, reflexivo, pensante, autônomo, agente de seu destino, e por isso, inclusiva. Porém, tal potencial não significa que ao se dizer que é feita educação por competências se tem realmente alcançado mudanças significativas, se não se questionam as estruturas, as instituições, a cultura e o fazer educativos. Tal proposta carece ainda de exemplos de experiências concretas (GIMENO SACRISTÁN *et al.*, 2011).

Três são as principais atuais matrizes referências dos métodos de investigação de competência: a condutivista, utilizada predominantemente nos EUA; a funcionalista, que se tem tornado hegemônica; e a construtivista, de origem francesa (RAMOS, 2002b, p. 81)

⁵ Nesse caso a competência é vista como composta por microcompetências isoladas (Pérez Gomez, 2011, p. 107).

De acordo com o Art. 6º. da Resolução 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico,

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (MEC, 1999)

Competências não se limitam à capacidade ou habilidade de um indivíduo resolver problemas. Elas implicam na capacidade de organizar seu próprio trabalho, de pensar criticamente, de trabalhar coletivamente, de sentir-se unido a uma comunidade humana... (GADOTTI, 2008, p. 24).

É importante se ter em mente que competências representam estados em processos de evolução. As competências são construídas, elaboradas e reelaboradas durante toda a vida (GIMENO SACRISTÁN *et al.*, 2011).

Uma característica substantiva da competência é

a capacidade do sujeito de criar respostas novas diante de casos ou situações desconhecidas (MENDEZ, 2011, p. 235).

Uma competência é mais que conhecimentos e habilidades, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 84).

Tal conceito de competência da OCDE está bem distante da orientação condutivista, pois

... contempla a complexidade da estrutura interna das competências: o conjunto de atributos mentais que sustentam a capacidade e a vontade de ação dos sujeitos humanos nas diferentes situações e contextos, com uma forte orientação ética (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 84).

E reforça o conceito como sendo

... o conhecimento ou sabedoria prática, carregada de intuição, conhecimento explícito e tácito, habilidades, intenções e emoções, que o ser humano utiliza em sua vida profissional, social ou pessoal para atender os complexos problemas da vida cotidiana. (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 84).

As habilidades dizem respeito ao saber-fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora, ou seja, as habilidades estão relacionadas às outras dimensões da competência (saberes ou conhecimentos), ao saber-ser (valores e atitudes). Os conhecimentos ou bases tecnológicas são o fundamento teórico que embasa a prática.

As atitudes estão relacionadas com valores e dizem respeito ao saber-ser, à ética, e outros atributos comportamentais.

Pode-se dizer que alguém tem competência profissional quando constitui e mobiliza, de forma articulada, conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional e pessoal.

O IDEP-DM, e mais especificamente a Escola da Floresta, se posicionou diante de tantas ambiguidades frente à definição de se educar por competências. Assim, é feita uma ressalva com relação ao termo competente:

... este, para o caso em questão, não deve ser entendido com caráter tecnicista, acrítico, nem apoiado no ideário da pedagogia condutista⁶. Para alcançar condições de competência crítica e política, as contribuições da pedagogia histórico-crítica podem ser valiosas. Neste sentido, cabe para a Escola em questão, uma ampla revisão teórica e um debate profundo no interior de sua equipe para delinear e problematizar os princípios e fundamentos que a regem, revisando práticas e atualizando conceitos, consolidando uma ação pedagógica coerente que alcance os objetivos propostos, na perspectiva de melhoria, de amadurecimento processual (BIANCHINI *et al.*, 2009).

Tão logo foi pensada a estrutura organizacional da Escola da Floresta, montaram-se as equipes compostas por mediadores, coordenadores e assessores de curso e coordenadores pedagógicos, para construir os planos de curso, já que

... uma reforma não pode ser promovida apenas de fora, no patamar das superestruturas e dos decretos institucionais, se não for também feita de dentro, pelas aspirações daqueles que afinal vão efetuar-la (ARDOINO, 1971, p. 317, citado por BARBIER, 1985).

Os membros das equipes participaram de diversos cursos de capacitação em formação por competências, ministrados por profissionais especialistas da própria GEPRO/SEE, do SENAC e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em diversos temas: planejamento e implementação de currículos voltados para o desenvolvimento de competências; pedagogia de projetos; processos e ferramentas de avaliação de aprendizagem-ensino de competências; metodologias ativas. Além desse processo de capacitação, para a construção da proposta também se baseou nas legislações federais, com atenção aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, na experiência acumulada pelo Arboreto/PZ/UFAC, que desenvolvera a metodologia de educação agroflorestal e em autores como Bordenave e Pereira, em sua obra *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (2001).

⁶ Centra-se na aquisição e aperfeiçoamento de condutas.
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/19850/1/20058214.pdf> (consulta em 26 de fevereiro de 2013)

A construção dos planos de curso foi extremamente estimulante e criativa. Os profissionais contratados para atuarem na Escola da Floresta encararam o desafio de criar um currículo que correspondesse aos anseios da sociedade acreana consultada, que apontava para a formação de técnicos críticos e criativos, capazes de operar nos ideais da sustentabilidade, bem como às prerrogativas da formação por competências, colocadas pela GEPRO/SEE. Essas pessoas, algumas delas familiarizadas com a Educação Popular, com as ideias de Paulo Freire, capacitaram-se, estudaram sobre formação por competências, então tida como novidade, e construíram algo inédito, que deu origem aos Planos de Curso da Escola da Floresta. Talvez por esse motivo - pelo perfil das pessoas e por não carregarem preconceitos sobre o tema - puderam criar algo tão inovador. Nessa proposta, apontava-se como fundamental que o fazer pedagógico focasse na aprendizagem dos educandos, que primasse pela construção do conhecimento, pelo aprender a aprender, pelo diálogo, pela participação de todos; que a aprendizagem se desse a partir de problematização, da leitura da realidade e por meio da práxis (prática e teorização a partir da reflexão sobre a prática e ajustes na ação).

Os perfis dos profissionais a serem formados pela Escola da Floresta foram traçados, bem como as competências principais construídas, sendo compostas por habilidades, conhecimentos e bases tecnológicas, valores e atitudes.

Posteriormente, ao se analisar o teor das competências e as estratégias para o seu desenvolvimento, percebeu-se que havia certa similaridade com o “sistema dos complexos”, da Escola do Trabalho, de Pistrak, já que os complexos “representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual” (PISTRAK, 1981, p. 108). Outras similaridades dizem respeito ao fato de que as atividades voltadas para a aprendizagem se davam, na maioria das vezes, no coletivo, com ênfase na solidariedade de trabalho entre os educandos, e também por partir de problemas concretos.

A seguir, apresentam-se os primeiros esquemas pensados para a construção das competências. Observe nas cores verde e azul, os elos de ligação entre um “complexo” (ou competência) e outro(a).

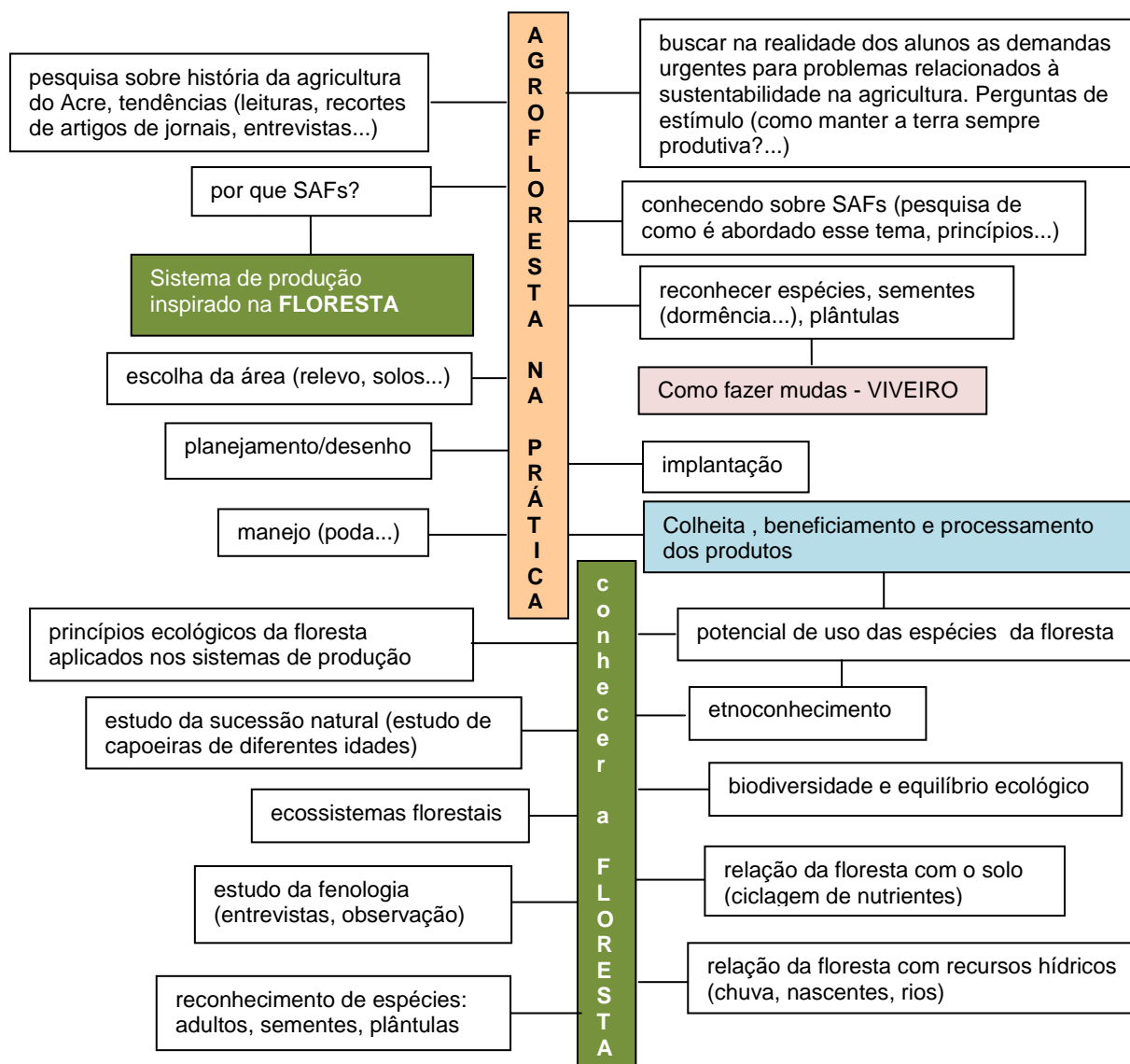


Figura (Esquema) 6 – Primeiros esquemas elaborados pela equipe da GEPRO/SSE para construção das competências.
 Fonte: acervo da autora.

No primeiro semestre de 2005, na própria Escola da Floresta, aconteceram três oficinas de formação da equipe, precedendo o início dos cursos. A Oficina I abordou os temas educação profissional - aspectos legais e sua organização no Estado do Acre; currículo por competência; metodologias por projetos e avaliação;

Na Oficina II se conheceu o espaço da Escola da Floresta, sua missão e filosofia, regimento interno, estrutura organizacional, modelo de gestão, espaços didáticos, centro de informação (biblioteca); perfil e atribuições do mediador; conhecendo os planos de cursos (parte 1); uso de equipamentos audiovisuais; sustentabilidade. Nessa segunda oficina, por exemplo, a equipe foi desafiada a discutir os “saberes necessários à prática educativa” apontados no índice do livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Também foi tratado

Como ponto de início dos CEPs, e especialmente da Escola da Floresta, cabe explicitar, na íntegra, as conclusões e recomendações do consultor Bordenave, após ter interagido com as equipes dos CEPs em cinco dias de Oficina (BORDENAVE, 2005, p. 3 – 4):

a. O consultor **considera extraordinariamente inovadora a proposta curricular e metodológica da Gerência de Educação Profissional, centrada no desenvolvimento de competências, mas também dos valores e atitudes que conduzem para a Sustentabilidade e a Equidade Social.** Com efeito, a Escola da Floresta do Acre se distingue das escolas agrícolas do continente por constituírem, seus 4 cursos, uma especialização não universitária, mas de alto nível de competência e elevada funcionalidade para o mercado de trabalho.

b. Considera também extraordinário o espírito que anima os dirigentes e mediadores do Projeto Educativo, e acredita ser **fundamental o estabelecimento e manutenção de uma mística humanista e ecológica sem concessões para a mediocridade, o populismo e o mercantilismo.**

c. Daí a importância crucial da Gerência de Educação Profissional valorizar e apoiar a construção dessa experiência inovadora, protegendo-a de interferências políticas, econômicas, ou de qualquer outra índole, que a possam debilitar. **Cabe aqui lembrar o perigo que representa matar a galinha dos ovos de ouro para aproveitar de modo imediatista os primeiros ovos.**

d. A adoção do ensino para a competência, combinado com a educação problematizadora, humanista, agroecológica e sustentável, representa um desafio extremamente difícil e complexo. Por conseguinte, todo esforço será pouco para acompanhar cuidadosamente o experimento, de modo a evitar que sua dificuldade e complexidade desanimem mediadores e estudantes. **Aprender a ser competente, com efeito, não pode consistir numa camisa de força rígida e burocratizada. O estudante tem que sentir prazer aprendendo e o mediador tem que sentir prazer facilitando a aprendizagem.**

e. O consultor considera muito **importante a abertura da escola para a comunidade,** dentro do espírito do Desenvolvimento Local e da Participação Democrática e Responsável. Acha que a escola deveria propor aos estudantes que eles se responsabilizem pelas atividades de Projeção Comunitária, fornecendo-lhes os meios para tal.

f. Considera ainda que é conveniente **montar um Banco de Dados** informatizado no qual mediadores, estudantes e funcionários coloquem todas as informações técnicas, regionais, étnicas, linguísticas, bibliográficas, resultados de diagnósticos e pesquisas, etc. relevantes, **de modo a acumular a riqueza da experiência a ser vivida pelos CEPs.**

g. **O ativo funcionamento das Coordenações de Aprendizagem dos CEPs, ou Unidade de Apoio Pedagógico, é fundamental para manter o interesse dos mediadores e dos alunos na qualidade do ensino, no sentido problematizador. Sem esta ação permanente de estimulação, os aspectos meramente técnicos e tecnológicos tenderão a dominar e a passar os aspectos pedagógicos para o escanteio.** A Coordenação, além de ajudar os mediadores em sua tarefa docente, tem que elaborar materiais didáticos auxiliares, assessorar na avaliação, organizar periodicamente encontros, seminários, palestras, concursos, etc. sobre

métodos de ensino-aprendizagem, para manter acesa a chama do entusiasmo por uma melhor educação.

h. Não houve tempo nesta consultoria para desenvolver a ideia do consultor de que cada mediador, ou grupo de mediadores, elabore seu próprio **texto autoinstrutivo para sua área de competência**. Um texto autoinstrutivo transmite o essencial de uma determinada área (p.ex. Agroecologia), mas o faz de modo dinâmico, utilizando recursos tais como desenhos, leituras complementares, indicações de sites na Internet, glossários, perguntas, autoavaliações, exercícios, pesquisas na comunidade, etc. O texto proporciona aos alunos a segurança de que nele está contido o conhecimento básico da área. E para o mediador, o texto lhe poupa ter que transmitir estes conhecimentos (pois o estudante pode lê-los no texto) e isso lhe deixa tempo para praticar atividades interessantes com os alunos. Uma vantagem secundária dos textos é que devido a sua qualidade técnica, outras escolas e pessoas se interessarão por adquiri-los, e sua venda externa pode ajudar a financiar a produção dos textos, além de promover uma boa imagem da Escola lá fora. O que se precisa é um breve cursinho sobre produção de textos autoinstrutivos para os mediadores.

i. ***O consultor registra sua admiração pela seriedade, dedicação e competência profissional dos dirigentes e mediadores participantes da oficina realizada, inclusive seu domínio da informática, qualidades todas que asseguram um futuro brilhante para os CEPs do Acre, sempre que as autoridades e a sociedade civil acreana compreendam que têm um tesouro único nas mãos.***

Em setembro de 2005, a Escola da Floresta recebe as primeiras turmas dos quatro cursos oferecidos: Técnico Florestal, Técnico Agroflorestal, Técnico em Agroindústria, e Técnico em Ecoturismo, totalizando 150 educandos.



Figura (Fotografia) 11 – Entrada da Escola da Floresta / Rio Branco – AC.
Fonte: fotografia de Fabiana Mongeli Peneireiro

1.3 O Curso Técnico Agroflorestal (turmas de 2005 e 2007)

O imaginário é da ordem do projeto, da construção lentamente edificada. Está na base das utopias, dos fantasmas que percorrem os programas, as teorias, a vontade de fazer e de agir. É o que faz surgir a ação e a prática sociais (BARBIER, 1985, p. 152).

O curso técnico agroflorestal nasce do sonho de pessoas comprometidas com a formação profissional de qualidade, baseada nos ideais da sustentabilidade e de uma educação libertadora.

A partir de 2011 o Curso Técnico Agroflorestal passou a ser denominado Curso Técnico em Agroecologia. É certo que o currículo é praticamente o mesmo, pois desde o início a abordagem é agroecológica, entretanto, no processo de construção do Plano de Curso optou-se pela denominação agroflorestal com o intuito de marcar uma forte posição para que se trabalhassem sistemas de produção agroflorestais, baseados no ecossistema original do lugar, com base em princípios Ecológicos, já que se pretendia a sustentabilidade de tais sistemas. Com os ajustes na denominação dos cursos técnicos realizados pelo MEC, optou-se posteriormente por renomeá-lo, mantendo, contudo, o currículo original, eventualmente com algumas atualizações.

De acordo com o Plano de Curso Técnico Agroflorestal, que orientou o currículo das duas primeiras turmas (de 2005 a 2008), focos desta pesquisa, tal curso visava atender aos seguintes objetivos:

- 1) Formar profissionais que respondam às necessidades apresentadas no meio rural, no contexto amazônico, dentro de uma perspectiva de sustentabilidade, aliando produção, qualidade de vida e conservação dos recursos naturais. O técnico agroflorestal atuará no desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis, tanto vegetal quanto animal, considerando toda a cadeia produtiva, tendo como foco principal sistemas agroflorestais. Para tanto, se fundamentará nos conhecimentos da Ecologia, e utilizará técnicas/estratégias que potencializem o uso dos recursos locais e agreguem valor ao produto, envolvendo o agricultor/extrativista no processo de construção do conhecimento e fomentando a organização social.
- 2) Oferecer oportunidade de profissionalização à sociedade, para que jovens e adultos venham a desempenhar uma profissão.
- 3) Potencializar o desenvolvimento sustentável a partir de incremento de profissionais competentes, capazes de serem protagonistas do processo de transformação social, no contexto das necessidades regionais e globais do novo milênio.

Considerando os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, elaborados pelo Ministério da Educação, o documento do Plano de Curso Técnico Agroflorestal (GEPRO, 2004) apresenta o Perfil Profissional de Conclusão do Técnico Agroflorestal como: “O Técnico Agroflorestal, um novo profissional que se insere no mercado de trabalho, terá sua formação orientada pela área de agropecuária, tendo como interface a área de meio ambiente, com competências para atuar no desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis, considerando toda a cadeia produtiva, tendo como foco principal sistemas agroflorestais, fundamentados na Ecologia, e utilizando técnicas/estratégias que potencializem o uso dos recursos locais e agreguem valor ao produto, envolvendo o agricultor/extrativista no processo de construção do conhecimento e fomentando a organização social. Esses profissionais deverão ser capazes de diagnosticar problemas e potencialidades, propor soluções viáveis, fundamentando-se nos princípios da sustentabilidade como balanço energético positivo, igualdade social e gênero, autonomia/independência em relação a recursos/insumos externos, ações que repercutem em aumento de quantidade e qualidade de vida, valorização da cultura e conhecimentos locais”.

Em documento do MEC (2000), está claro o posicionamento quanto ao novo paradigma de formação proposto, por competências, que considera o currículo como um conjunto de situações-meio, criado criativamente em função das condições locais e particulares da sociedade em questão, e não necessariamente como uma grade curricular disciplinar. No novo ponto de vista oficial, defendido desde 1996 pelo governo federal, o foco central da educação profissional é deslocado dos conteúdos para as competências, do ensinar para o aprender. Tal posicionamento institucional deu liberdade à equipe da Escola da Floresta para criar o currículo de seus cursos técnicos. Com base na Resolução CNE/CEB N° 04/99, considerando as competências gerais das áreas de Agropecuária e Meio Ambiente dos Referenciais Curriculares Nacionais, bem como as demandas da sociedade acreana contemporânea, foram elaboradas as seguintes competências (que estão detalhadas em suas respectivas habilidades, bases tecnológicas/conhecimentos e valores e atitudes, no **anexo 2**) para o Curso Técnico Agroflorestal, compondo a Matriz Curricular conforme segue no quadro abaixo:

Função	Subfunção		Competências
Área	Eixo temático	N	Ação
Produção Agroflorestal e Animal	Sustentabilidade	1	Integrar e inter-relacionar fundamentos da sustentabilidade às ações profissionais
	Sistemas Agroflorestais e Neoextrativismo	2	Planejar, implantar e manejar sistemas agroflorestais
		3	Planejar, implantar e manejar hortas agroecológicas
		4	Diagnosticar o potencial e incentivar o uso sustentável da floresta
		5	Diagnosticar o potencial do ecoturismo e orientar quanto aos aspectos ambientais envolvidos em sua implementação
	Criação de Animais	6	Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de produção de bovinos, suínos, caprinos e aves
		7	Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de abelhas melíponas e Apis
		8	Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de produção de peixes e quelônios
	Construções e Instalações Rurais	9	Orientar na elaboração e execução de projetos de construções rurais, bem como na manutenção, considerando princípios ecológicos
	Beneficiamento e Comercialização	10	Planejar e orientar atividades de processamento artesanal de produtos de origem vegetal e animal
		11	Planejar e orientar mecanismos de comercialização dos produtos agroecológicos, com valor agregado
	Projetos e Documentos Técnicos	12	Elaborar, implementar e orientar projetos, bem como elaborar relatórios e laudos técnicos
Relações comunitárias e Gestão	Organização Comunitária e Gestão	13	Apoiar e orientar agroextrativistas nos processos de organização e fortalecimento da comunidade
		14	Organizar e gerenciar processos administrativos do empreendimento rural
	Educação Agroflorestal	15	Desenvolver ações de educação agroflorestal

Legenda

	Competências Gerais da Escola da Floresta
	Competências Específicas do Curso Técnico Agroflorestal

Quadro 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico Agroflorestal da Escola da Floresta em vigor no período estudado (2005 – 2008).
Fonte: GEPRO, 2004.

Como se pode perceber nas competências detalhadas no **anexo 2**, o padrão reflete um currículo aberto, não disciplinar, possibilitando aos mediadores criarem suas atividades de ensino-aprendizagem, não necessariamente seguindo ponto a ponto as habilidades e suas respectivas bases tecnológicas/conhecimentos, de maneira linear, mas ao contrário,

como uma fonte de inspiração orientando os mediadores de maneira que pelo menos o aprendizado mínimo de cada competência possa ser alcançado.

Com certeza, as particularidades do contexto social e produtivo e do projeto educacional que para o mesmo se delinea, aliadas à percepção e à criatividade da equipe responsável pelo mesmo, determinarão ajustes e complementações ao aqui apresentado como contribuição aos que intentam participar da renovação da educação profissional. Vale enfatizar, mais uma vez, que essa renovação não se fará sem a ruptura com o modelo pedagógico tradicional, ao qual estamos histórica e fortemente vinculados, e sem uma corajosa e responsável vontade de, efetivamente, revolucionar (MEC, 2000, p. 13).

Em consonância com a afirmação acima, os Planos de Curso da Escola da Floresta foram criados com um modelo alternativo de currículo com um Itinerário estruturado em Momentos de Aprendizagem. O itinerário não segue uma organização modular, pelo contrário, caracteriza-se por ser constituído de Momentos de Aprendizagem sem terminalidade. Trata-se de períodos nos quais são realizadas atividades pedagógicas que abordam temas conectados, visando ao desenvolvimento de competências. Os momentos são nomeados em função da principal competência a ser desenvolvida, mesmo considerando que, inevitavelmente, outras competências também estão sendo trabalhadas, nem que seja parcialmente, algumas habilidades ou bases tecnológicas e valores/attitudes, por isso denominadas competências de interface, caracterizando um ambiente de aprendizagem múltiplo e transdisciplinar. A Educação Popular e o Construtivismo foram importantes referências para a elaboração das atividades de ensino-aprendizagem (Bianchini *et al.*, 2009). Como exemplos, pode-se observar no **anexo 3a** o planejamento do Momento de Aprendizagem 1, criado e executado junto às primeiras turmas da Escola, de todos os cursos técnicos oferecidos, em 2005, e o Momento de Aprendizagem 4, de Horticultura (**anexo 3b**), específico para o Curso Técnico Agroflorestal, executado, de acordo com tal planejamento, junto à segunda turma (2007-2008).

Um dos princípios da metodologia construtivista [...] é que a capacitação individual só tem sentido dentro de uma capacitação coletiva. Por isso supõe-se que a definição das competências e da capacitação deva realizar-se segundo uma investigação participante (RAMOS, 2002b, p. 95).

Como também se vê no Itinerário do curso, há dois momentos para estágio e também momentos transversais para as Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA), oferecidas aos educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem durante o itinerário, para que possam ter ainda mais uma chance de aprender mediante uma atenção individualizada dos mediadores e a partir de novas estratégias de ensino-aprendizagem, visando assegurar o desenvolvimento das competências.

Segue o Itinerário do Curso Técnico Agroflorestal, componente do currículo das duas turmas do curso técnico agroflorestal em questão:

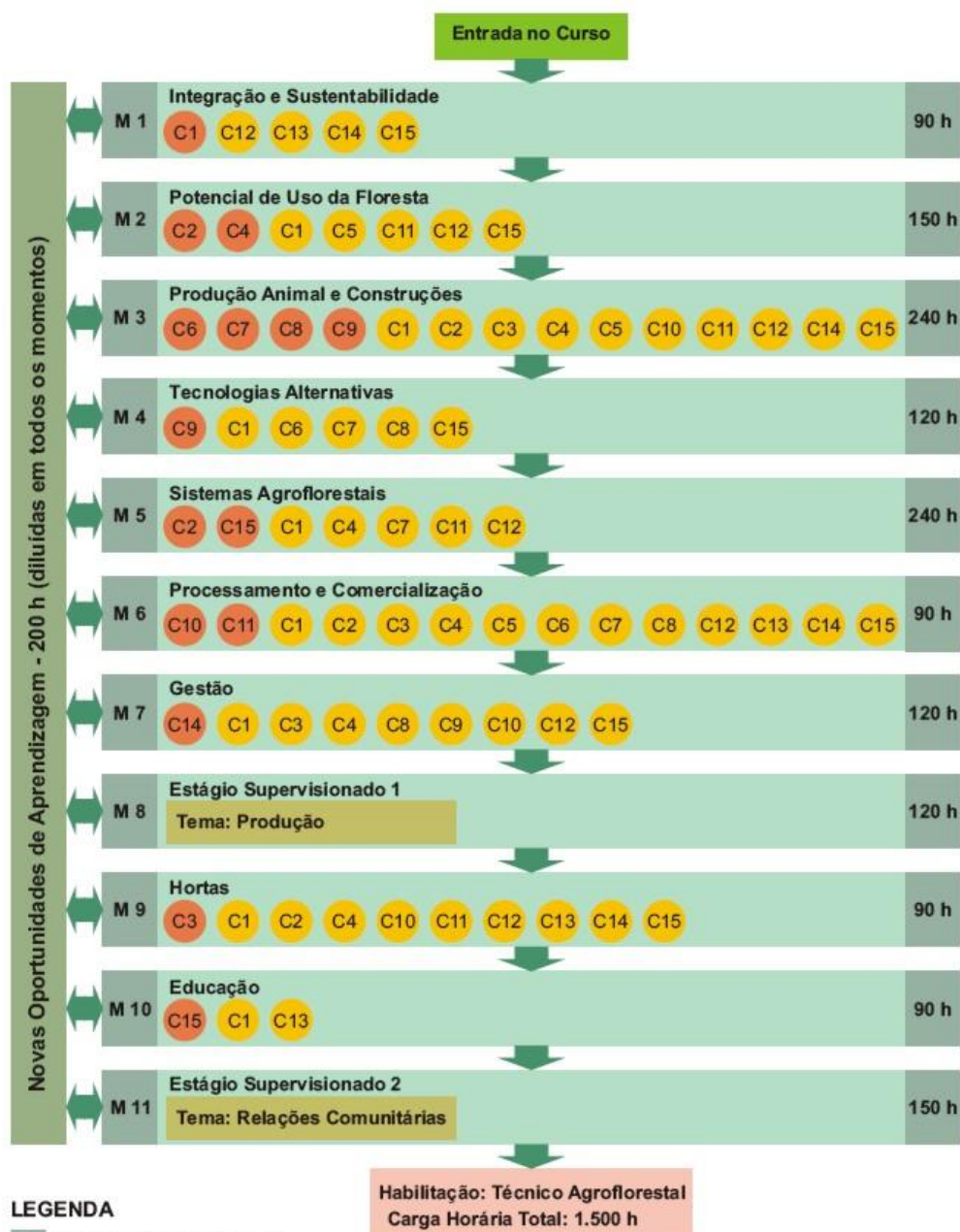


Figura (Esquema) 12 – Itinerário do Curso Técnico Agroflorestal em vigor no período estudado (2005 – 2008).

Fonte: PLANO DE CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL, 2004.

Para executar o currículo, são criados os Planos de Ação, que constituem na descrição das atividades a serem realizadas visando o desenvolvimento das competências (vide exemplos no **Anexo 3a e 3b**). Nos Planos de Ação estão informações como: o tema principal que será trabalhado (Momento de Aprendizagem); as Competências (principal e de

interface), explicitando suas habilidades, bases científicas e tecnológicas, bem como valores e atitudes; a descrição passo a passo do procedimento a ser adotado; a carga horária demandada para cada atividade, e os recursos necessários (BIANCHINI *et al.*, 2009). Embora o Plano de Ação seja detalhado, não se trata de um planejamento engessado, já que as atividades são sempre de natureza problematizadora, dialógica, investigativa, e valorizam os conhecimentos prévios dos educandos.

É uma urgência concreta dos tempos atuais, porém muito pouco colocada em prática na prática educativa em geral, a pessoa que aprende como sujeito ativo, pensante, autônomo, protagonista do processo (MEC, 2000).

O método pedagógico, focado na aprendizagem dos educandos, parte sempre que possível da problematização, de desafios concretos. Certamente foi pensado no sentido de contribuir para uma educação libertadora, na formação de pessoas questionadoras, pensantes, pró-ativas. Se o método atingiu essa expectativa é uma das questões que será tratada no desenrolar desta pesquisa.

Como podemos perceber nos Planos de Ação exemplificados (**Anexo 3a e 3b**), o papel do mediador é propiciar ambientes favoráveis para a aprendizagem, estimular a reflexão, problematizar, analisar e sintetizar as ideias com os educandos, promovendo o diálogo horizontal e a escuta sensível, sem, ao mesmo tempo, se anular. Sua postura é, de certa forma, praticar a quietude que Gadotti (2008) valoriza, sem deixar de expor suas ideias.

A quietude tem a ver com ouvir, escutar, conhecer, aprender com o outro. Diferente do chegar falando, com o discurso pronto, ditando normas, impondo o discurso único. Quietude tem a ver com criar condições para muitas narrativas, hoje silenciadas, ganharem vida (GADOTTI, 2008, p. 76).

Como método focado na problematização e na práxis (prática, teorização e reflexão sobre a prática), o esquema do Arco, idealizado por Charlez Maguerez, proposto por Bordenave e Pereira (2001) foi, por isso, escolhido para orientar muitas vezes o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem. O esquema do Arco de Maguerez segue as etapas: i) observação da realidade, focalizando um assunto ou problema; ii) determinação dos pontos-chave de cada problema e construção de uma maquete ou modelo simplificado do problema; iii) discussão sobre o modelo, à luz da teoria e da pesquisa, visando a solução para o problema ou novos conhecimentos sobre o assunto em pauta; iv) teste das hipóteses de solução, derivadas da teorização; v) aplicação das soluções à transformação da realidade. (BORDENAVE; PEREIRA, 2001, p. 212).



Figura (Esquema) 13 – Arco de Maguerez, método de problematização orientador de atividades pedagógicas na Escola da Floresta.
 Fonte: BORDENAVE E PEREIRA, 2001 (p. 49) (Adaptação de COLOMBO; BERBEL, 2007:125).

No entendimento da equipe de mediadores do Curso Técnico Agroflorestal, da Escola da Floresta,

A ação-reflexão-ação é plenamente viabilizada por meio do Método do Arco, sendo assim, propostas educativas que preconizam o respeito à diversidade e as relações igualitárias podem utilizar-se dele para alcançar seus objetivos políticos e pedagógicos (BIANCHINI *et al.*, 2009).

Coincidentemente, o método do Arco apresenta grande consonância com o “pensamento reflexivo” do qual fala Doll Jr. (1997), que apresenta as cinco etapas de resolução de problemas propostas por Dewey: i) sentir o problema; ii) definir o problema; iii) elaborar hipóteses para a solução do problema; iv) desenvolver o raciocínio lógico sobre o problema e métodos de solução; v) testar a hipótese desenvolvida pela ação.

Segundo Bianchini *et al.* (2009),

O currículo organizado por competências também contribui para estes processos que visam à autonomia e às relações igualitárias, ao menos, na concepção adotada pela Rede IDEP-DM, e particularmente, pela Escola da Floresta, onde se acredita que o profissional, mais do que um bom técnico, deva formar-se como um ser humano completo, pleno, imbuído de senso crítico e capaz de propor, criativo, que considere as relações sociais e possua visão histórico-crítica. Em outras palavras, o profissional formado nas bases preconizadas é um profissional competente em várias dimensões, inclusive nas dimensões política e filosófica (BIANCHINI *et al.*, 2009, p.3).

Para avaliar se os educandos desenvolveram as competências, foi elaborado um sistema de critérios e indicadores definidos para cada uma das habilidades desenvolvidas nas atividades de ensino-aprendizagem previstas no Plano de Ação. Tanto as habilidades

como os critérios e indicadores são identificados com pesos diferenciados em função de sua importância para o desenvolvimento da competência, constituindo-se assim um valor (notas), compondo, por meio de média ponderada, a avaliação da habilidade, que por sua vez, é parte da avaliação da competência. (BIANCHINI *et al.*, 2009)

Ainda durante a fase de construção do Plano de Curso, em maio de 2003, Ernst Götsch, agricultor-pesquisador, que tem desenvolvido experiências práticas e teorização a respeito de agroflorestas sucessionais inspiradas no ecossistema local, foi contratado como consultor para contribuir no planejamento do uso da terra da Escola da Floresta. Além disso, sua contribuição se deu no pensar os espaços pedagógicos, ajudando a identificar áreas prioritárias e potenciais para as diferentes atividades a serem realizadas, além de apontar elementos relevantes para o planejamento do curso técnico agroflorestal, no sentido de fortalecer os conhecimentos sobre os fundamentos das agroflorestas baseadas em princípios ecológicos.

A Escola da Floresta recebeu suas primeiras turmas em setembro de 2005. A aula inaugural deu o tom da proposta pedagógica. Os educandos foram convidados a fazer um estudo coletivo sobre a Carta da Terra. A Carta foi desmembrada em seus parágrafos, que foram distribuídos para os educandos recém ingressados na Escola da Floresta, os quais, em pequenos grupos, conversaram sobre o trecho que receberam, e apresentaram suas reflexões para todo o grupo, já introduzindo o método reflexivo, de estudo coletivo, a partir de um material que todas as pessoas deste Planeta deveriam conhecer. Tal ação convergiu com a idéia de Gadotti (2008), de incluirmos “a Carta da Terra como tema gerador transversal de todos os nossos projetos de atuação” em todas as modalidades de educação, “como uma temática transdisciplinar” (GADOTTI, 2008, p. 13).

As turmas do Curso Técnico Agroflorestal constavam, cada uma, com 27 educandos, de diferentes municípios, que moravam na Escola durante o período do curso, que foi de aproximadamente 14 meses. Quatro educandos da segunda turma do Curso Técnico Agroflorestal foram bolsistas do IIEB (Instituto de Educação do Brasil), viabilizando sua participação no curso.

Diante desse cenário foi realizada esta pesquisa, cujos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos apresentam-se a seguir.

2 COLHEITA DOS INGREDIENTES E MODO DE FAZER (FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA)

La Creación es un pájaro sin plan de vuelo.
(Violeta Parra)

Parto do pressuposto de que a construção do conhecimento não é neutra. A própria escolha do tema e abordagem para a realização do trabalho de pesquisa é reflexo de uma trajetória, de um interesse pessoal de quem desenvolve a pesquisa.

É meu interesse saber sobre como educar na contemporaneidade, em um mundo em que urgem pessoas que vivam a sustentabilidade⁷, a solidariedade, o cuidado com o planeta.

Em uma investigação, não é possível fazer uma análise imparcial, pois a pesquisa carrega necessariamente a subjetividade de quem a realiza.

Não é a ciência anônima que se exprime pela minha boca. Não falo de segurança do alto de um trono. Pelo contrário, a minha convicção destila uma infinita incerteza (MORIN, 1977, p. 27).

Meu interesse pelo foco desta pesquisa advém da minha experiência de vida, meu engajamento na temática socioambiental, minha vontade mais íntima de contribuir para a construção de um mundo com pessoas felizes, que desenvolvam seu potencial criativo, sua humanidade; um mundo melhor, mais justo, mais digno, com mais amorosidade e paz, e de cuidado com a vida.

Ao pensar sobre o que me moveu para realizar esta pesquisa, percebi que para eu ser feliz, preciso viver com outros seres felizes (pessoas, animais, plantas), em paz, tendo água límpida e abundante, alimentos saudáveis, terras férteis, ar puro, florestas. Essa é minha demanda pessoal. Não posso ser feliz quando outra pessoa não é feliz, quando a injustiça, o autoritarismo, a destruição, a degradação, e a morte estão tão presentes. Preciso cumprir meu papel social de contribuir para a transformação da realidade. Aliado a esta necessidade vital, está o meu grande prazer em aprender, ler, pensar, criar, dialogar com outras ideias, compartilhar. Tudo isso é o que me move. Então, lanço-me a esta pesquisa movida pelo prazer interno em estar com as pessoas e aprender com elas.

Estou em consonância com Castoriadis (2010) quando explicita:

⁷ Sustentabilidade é um termo muito utilizado atualmente, infelizmente muitas vezes servindo como “um bom tempero” para ações nefastas contra a vida (Götsch, 2013). Utilizo este termo aqui com a concepção no sentido de responsabilidade para com todas as formas de vida, de que nossas ações resultem em um balanço energético positivo no local de nossa intervenção e no planeta como um todo (Götsch, 2013), de garantir condições de vida digna para as atuais e futuras gerações humanas, com justiça social, bem estar, autonomia.

“Tenho o desejo e sinto necessidade, para viver, de uma *outra* sociedade diferente dessa que me rodeia.” (CASTORIADIS, 2010, p. 112)

Vivemos em tempos de incerteza, de crise na Ciência (que propalava a certeza e a fé no progresso), crise civilizatória (LEFF, 2001; MORIN, 2010; BOFF, 2004), que são também tempos de oportunidades, de mudança. Educar e pensar a Educação, formar opinião e contribuir para que pessoas exercitem o autoconhecimento e a reflexão, façam suas descobertas e desenvolvam valores e atitudes fundamentais para a construção de utopias é, para mim, uma forma de realização e esperança de ver a materialização dessa construção de um mundo melhor.

Ao constatar que as bases epistemológicas para a construção do conhecimento são múltiplas e estão em construção, escolhi o pensamento complexo, de Edgar Morin, como substrato para assentar as sementes desta pesquisa, ou melhor, o modo de fazer e a temperatura para preparar e cozer a refeição. Assim, inspirada pela afirmação de São João da Cruz, citada por Morin (1977):

“Para alcançares o ponto que não conheces, deves seguir o caminho que não conheces” (p. 13),

decidi me lançar à aventura, procurar descobrir o que podemos aprender com a experiência complexa da Escola da Floresta.

No **anexo 4**, apresentam-se, comparativamente, diferentes abordagens ontológica, epistemológica e metodológica que orientam a pesquisa científica, segundo Moraes e Valente (2008).

Para esta pesquisa, a escolha foi pela perspectiva ecossistêmica (construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente), onde está o pensamento complexo.

No caso da complexidade ou do paradigma ecossistêmico, [...] não reconhecemos a existência de uma realidade objetiva independente das experiências subjetivas, alheia às circunstâncias que envolvem o sujeito. Com o reconhecimento da complexidade constitutiva da matéria, resgata-se a subjetividade individual e coletiva, o caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico dos sujeitos aprendentes, bem como a dinâmica relacional entre o sujeito e o meio em que está inserido (MORAES; VALENTE, 2008, p. 8).

Nesta abordagem,

A Ciência está muito mais envolvida com criação e o desenvolvimento de zonas de sentido do que com uma apreensão finalista do real (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 121).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, onde o papel da subjetividade é preponderante.

A subjetividade é um sistema complexo e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito e nos diferentes espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do evento vivido, o do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126).

González Rey (2003), citado por González Rey (2005, p. 20) definiu “sentido subjetivo” como

a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro sem que seja absorvido pelo outro (p. 127).

Como aponta Morin (1977), quando se expulsa o sujeito e a reflexividade do método científico, se oculta aquilo que é vital conhecer.

Especialmente em abordagens qualitativas, se existe um método, este só poderá nascer durante a pesquisa; talvez se consiga formulá-lo (MORIN; CIURANA; MOTA, 2003, p. 22).

Com esta firme convicção de que “o caminho se faz ao caminhar”, lancei a pergunta: O que podemos aprender com esta rica experiência da Escola da Floresta?

Compartilho da ideia de que

... a maioria dos pesquisadores que trabalha com métodos qualitativos não crê na existência de uma única verdade nas ciências humanas e sociais (Taylor, 2001b). Assim sendo, esses pesquisadores veem como sua, não a tarefa de testar hipóteses, estabelecer leis ou fazer previsões, mas a de oferecer interpretações – sempre parciais e relativas a determinados contextos sociais e históricos – dos complexos fenômenos humanos e sociais que estudam (TAYLOR, 2001a, 2001b, citado por NICOLACI-DACOSTA, 2006, p.71).

Não lancei uma pergunta objetiva específica ou uma hipótese. Conscientemente, decidi não ter uma hipótese *a priori*. Talvez a única pista *a priori* tenha sido: esta experiência tem muito a contribuir para a construção do conhecimento no campo da Educação na contemporaneidade.

Para González Rey (2005),

É impossível falar de complexidade em abstrato. As características gerais de um sistema complexo devem adquirir valor heurístico para construir o conhecimento dentro do campo por nós estudado (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 17).

Lancei-me em busca do inesperado.

... onde a pergunta não cessa de se mover e as respostas se transformam, incessantemente, em novas perguntas. Não se trata de procurar respostas universalizantes e totalizadoras, e sim de poder acompanhar movimentos do cotidiano educacional [...] e produzir um pensamento problematizante (BARROS, 2000, p. 33).

O rumo eu escolhi, quando me ocorreram algumas perguntas para dar o tom da prosa que agradavelmente aconteceu com as pessoas envolvidas na experiência, e também quando orientei os trabalhos em grupos durante a construção de informações para esta pesquisa. Eu estava interessada em conhecer um pouco do que as pessoas percebiam como relevante na experiência vivida na Escola da Floresta, seus aprendizados, os desafios, sempre com o tempero da abordagem de sustentabilidade e relações humanas.

Todo método escolhido condiciona os resultados obtidos:

... as preferências e os pressupostos do pesquisador determinam os resultados da pesquisa. O caminho que se escolhe afeta profundamente aquilo que é encontrado (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 20).

Por exemplo, para pescar, dependendo da malha da tarrafa utilizada, podemos capturar peixes grandes ou pequenos. O pesquisador se depara com os dados oriundos da ferramenta utilizada para obtê-los. A pergunta da pesquisa leva à escolha do método. Assim, se quero peixes grandes, posso utilizar uma malha com maior abertura. Mas se quero diversidade, com peixes menores também, devo utilizar uma malha menor. Utilizando uma malha menor aparecem peixes que eu não conheceria se utilizasse a malha maior.

Escolher a complexidade como pano de fundo ou modo de fazer e temperatura de cozimento significou incluir as divergências, não dar importância somente para as convergências, pois

... o que importa procurar não é suprimir as distinções e oposições, mas derrubar a ditadura da simplificação disjuntiva e redutora (MORIN, 1977, p. 23).

Também significou colocar-me aberta ao novo, atenta às surpresas do caminho.

O pensamento complexo é aquele que é capaz de ver as coisas em sua unidade a partir de sua diversidade; que é capaz de relacionar conceitos e ideias divergentes construindo convergências a partir de suas relações; que pode analisar e sintetizar ao mesmo tempo, construindo, desconstruindo e reconstruindo, fazendo emergir o novo. Consequentemente, um pensar complexo é aquele que é capaz de unir, integrar, relacionar, descobrir conexões, dimensões e bifurcações, sintetizando e analisando dinamicamente aquilo que aparentemente se nos apresenta como contraditório, justaposto ou disjuntivo (BATALLOSO, 2010, p. 85).

Encontrei total afinidade com a Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997) e sua proposta metodológica (GONZÁLEZ REY, 2005).

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

Enfatizar o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa significa que um atributo essencial desta proposta da metodologia qualitativa é seu caráter teórico. Tal metodologia é orientada para a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 8).

O deslocamento não é de uma maneira formal: do 'objetivo' para 'subjetivo'; da 'oposição sujeito-objeto' para a comunicação entre 'dois sujeitos interativos através de suas diferenças'; da 'análise da quantidade' para a 'compreensão da qualidade'. Ele está situado na tomada de consciência de que quanto eu convoco aquilo que procuro estudar, sair do 'lado da coisa e da estrutura formal' para o 'lado da relação e do acontecimento vivenciado', a minha interpretação, qualquer que ela seja e de onde quer que venha, não pode mais ser dada através de um discurso axiomático-dedutivo e inevitavelmente redutivo, mas em uma compreensão fundada na aventura assumida da intersubjetividade (BRANDÃO, 2003, p. 91).

Na Epistemologia Qualitativa, tem-se que

o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6).

Por isso, González Rey pressupõe o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento. Assim surgiu o conceito de "zona de sentido" definido pelo autor como

... aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem as possibilidades de seguir aprofundando um campo de construção teórica (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6).

A Epistemologia Qualitativa, de González Rey (1997, 2005), aponta para a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico, que implica em

... considerar a pesquisa como produção teórica, entendendo por teórico a construção permanente de modelos de inteligibilidade que lhe deem consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento. [...] O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 11).

Outro atributo geral da Epistemologia Qualitativa

... é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica essa particular das ciências antropológicas, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 13).

Delimitei meu universo de estudo, focando na experiência do curso técnico agroflorestal das duas primeiras turmas da Escola da Floresta. Assim, decidi conversar com as pessoas diretamente envolvidas nas atividades de ensino-aprendizagem e na proposta pedagógica da Escola da Floresta, com relação às duas primeiras turmas de técnicos agroflorestais (de 2005-2006 e 2007-2008).

As conversações, bem como diferentes atividades individuais e em grupo durante Oficina de três dias com egressos, foram os principais instrumentos escolhidos para a construção das informações (ou colher os ingredientes), em concordância com a ideia de Gonzalez Rey (2005) de que os sentidos aparecem nos trechos complexos de fala ou ação dos sujeitos implicados, e não se expressam de forma linear nas palavras, nem aparecem como resultado da intenção do sujeito.

Para lidar com a complexidade dos textos oriundos da transcrição das falas, escolhi o Método da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011), que apresenta grande sintonia com a Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2005), ambas abordagens coerentes com o pensamento complexo.

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7), [...] pretendendo superar modelos de pesquisas positivistas. “Assume pressupostos da fenomenologia, de valorização da perspectiva do outro, sempre no sentido da busca de múltiplas compreensões dos fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 80).

“Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa: a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11) [...] ... é também uma oportunidade de aprender, comunicar (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 34) ... e transformar (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 135).

2.1 O MÉTODO UTILIZADO

Segue, em resumo, o método utilizado nesta investigação:

Modo de fazer a pesquisa	
1. Colheita dos ingredientes: envolvimento, empatia, escuta sensível (GONZÁLEZ REY, 2005; BARBIER, 2007)	
Passos	Informações relevantes
1.1. Seleção dos sujeitos da pesquisa	Egressos; mediadores; gestores e coordenadoras pedagógicas, todos implicados na formação das duas primeiras turmas do Curso Técnico Agroflorestal
1.2. Oficina com os egressos	Principais instrumentos utilizados: grupos focais com temas geradores, audiovisuais, desenhos, fotos, perguntas dirigidas, pesquisa-ação, intercâmbio de experiências no campo.
1.3. Conversações	Método etnográfico; empatia; escuta sensível; narrativas autobiográficas ou histórias de vida
1.4. Relatório Síntese da Oficina e Transcrição das entrevistas	Foi feita a transcrição e sistematização das informações levantadas durante a Oficina. As falas das conversações foram transcritas na íntegra. Este conjunto de textos constituiu o “ <i>corpus</i> ” (matéria prima para a análise)
2. Preparo dos ingredientes e da refeição / cozimento	
Método de análise textual discursiva	
“Processo auto-organizado e emergente, fundamentado no poder criativo de sistemas complexos e caóticos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 10)	
2.1. Unitarização ou desmontagem dos textos (MORAES; GALIAZZI, 2011) para escolha das unidades interpretativas ou indicadores (GONZÁLEZ REY, 2005) DESCRIBÇÃO	Análise ou destaque de partes dos textos das falas transcritas e relatório, mantendo trechos das falas na forma original (interlocuções empíricas, que serão as unidades de base ou de significado) a fim de evidenciar, com fidelidade e respeito, as vozes dos sujeitos implicados na tentativa de organizar um discurso do sujeito coletivo (MARQUES, 2002 citado por MORAES; GALIAZZI, 2011).
Impregnações intensas pela imersão nos textos (interface entre 2.1 e 2.2)	A compreensão emerge da complexidade das falas a partir de exaustivas leituras, com profundo envolvimento e tentativas de síntese.
2.2. Categorização ou criação de indicadores mais complexos ou categorias INTERPRETAÇÃO	Categorias construídas no processo síntese a partir do estabelecimento de relações entre as partes (unidades de base ou de significado) e o todo, formando conjuntos de elementos de significação semelhantes e dando origem à emergência das novas compreensões (teorias).
3. Finalização do preparo da refeição, apresentação do banquete e degustação: apreciando o resultado	
O produto final é um metatexto com novas compreensões atingidas	
3.1. Produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2011) ou modelo (GONZÁLEZ REY, 2005) ARGUMENTAÇÃO INTEGRADORA	Estruturados em torno de teses e argumentos, expressam as novas aprendizagens e representam as contribuições originais do pesquisador em diálogo com outros autores, aprofundando a teorização. Possibilitam a emergência de nova compreensão (resultados imprevistos) do fenômeno pesquisado. O processo de criação de metatextos (ou modelo) é recursivo (movimentos em espiral) e exige uma crítica permanente

Quadro 3 – Resumo do método utilizado na pesquisa.

2.1.1 Modo de fazer: como se deu a colheita dos ingredientes

2.1.1.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

Os egressos das duas primeiras turmas do Curso Técnico Agroflorestal foram contatados por telefone e e-mail. Foram identificados e convidados para participar da Oficina aqueles que já atuaram e/ou estavam atuando como profissionais na área do Curso Técnico Agroflorestal, já que um dos intuitos da Oficina era perceber como a formação que tiveram na Escola da Floresta contribuiu ou não para sua atuação profissional, dentre outras questões relacionadas. Ambas as turmas eram constituídas por 27 educandos cada (sendo que na segunda um faleceu durante o curso). Nem todos os convidados atenderam ao convite, assim, participaram da Oficina 21 egressos. Foi encaminhado um formulário (**Apêndice 1**), para levantamento de informações preliminares sobre os egressos.

Os egressos tiveram auxílio transporte para participarem do evento a fim de que as longas distâncias e a falta de recursos não fossem um empecilho à participação.

Além dos egressos, também conversei com as pessoas envolvidas nas atividades de ensino-aprendizagem do Curso Técnico Agroflorestal e na proposta pedagógica no período estudado, ou seja, mediadores, coordenadoras pedagógicas e gestores.

2.1.1.2 Oficina com os egressos: grupos focais, audiovisuais, desenhos, perguntas dirigidas, pesquisa-ação, intercâmbio de experiências no campo

A Oficina com os egressos das turmas do Curso Técnico Agroflorestal de 2005/2006 e 2007/2008 foi realizada na Escola da Floresta, em dezembro de 2010, proporcionando o encontro entre os egressos, o intercâmbio de experiências e trabalhos em grupos focais, bem como outras estratégias para obtenção de informações.

De acordo com González Rey (2005), é preciso promover um espaço favorável para que as pessoas possam se expressar, um espaço de sentido de maneira a implicá-las por meio da produção de sentidos subjetivos. Certamente a forte ligação afetiva dos egressos entre eles e a implicação de todos com o tema e sua experiência de vida na Escola da Floresta e como profissionais, bem como a postura de escuta sensível e estratégias utilizadas durante a Oficina, criaram esse espaço de sentido. Uma prova disso é que, inesperadamente, os próprios egressos se puseram a entrevistar seus colegas, ofertando-me informações relevantes (ingredientes) sobre os principais desafios encontrados por eles em seu exercício da profissão.

Ainda sobre o processo de construção das informações, a utilização de instrumentos diferentes (individuais, em grupo, expressão oral, escrita, desenhos) aumenta a

possibilidade de emergência do sentido subjetivo dos sujeitos, como aponta González Rey (2005):

... o sentido em usar instrumentos diferentes permite ao sujeito deslocar-se de um sistema de expressão, qualquer que seja, e entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento. [...] Todo processo de expressão representa uma expressão particular de sentidos subjetivos que se organiza por meio deles, que necessariamente excluem zonas de experiência, as quais podem passar a ser significativas em sua expressão caso o sujeito se situe em outro ângulo. É dessa característica subjetiva da expressão humana que se cria a necessidade de facilitar, por meio da metodologia, distintas vias de expressão do sujeito que facilitem seu trânsito por zonas diferentes de sua experiência, capazes de estimular sentidos subjetivos também diferentes (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51).

Embora não tenha sido a tônica neste processo de pesquisa, a Oficina também representou uma breve pesquisa-ação, quando os egressos trocaram experiências e incorporaram novos aprendizados, saindo fortalecidos.

Para dar início à fase de campo da pesquisa, foi feita uma breve apresentação do propósito da pesquisa e a programação das atividades previstas durante a Oficina.

Como bem nos lembra González Rey (2005),

Para os pesquisadores que atuam valendo-se de sua prática profissional [como é o caso], o cenário de pesquisa já está construído nos marcos de sua própria prática, apesar de que aquele que começa a pesquisa necessita construir o cenário que definirá o campo em que desenvolverá sua pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 92).

Foi lançado o convite aos egressos para colocarem o seu nome em um cartaz com horários definidos, se quisessem participar da conversação individual, que aconteceria durante os dias do encontro, em momentos anteriores e posteriores às atividades da Oficina (logo pela manhã e no período noturno). Tal postura possibilitou que os egressos se sentissem à vontade para participar ou não da conversação.

Desde o momento em que convocamos o outro como sujeito – processo que começa com o próprio apelo à sua voluntariedade para participar na pesquisa – estamos mudando na realidade o sentido subjetivo dessa participação, ao romper a lógica autoritária com a qual se iniciam, frequentemente, as pesquisas tradicionais (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 95).

Segue a descrição das atividades realizadas durante a Oficina:

Atividade 1: Troca de experiências entre os egressos

Os participantes foram organizados em quatro grupos de aproximadamente cinco pessoas, para compartilharem experiências. Sugeriu-se que a conversa, nos grupos, se orientasse pelo seguinte roteiro:

- a. Quais os principais desafios encontrados na atuação profissional?
- b. Dê exemplo de uma conquista / superação como profissional
- c. Procure responder às seguintes perguntas:
 1. como você acha que está contribuindo para transformar a sociedade com o seu trabalho (com vistas à sustentabilidade)?
 2. que ideias/sugestões podem contribuir para o aperfeiçoamento dos trabalhos apresentados?

Cada grupo apresentou o resultado de suas conversas.

Conversa em plenária com o tema central: A qualidade da formação dos educandos e propostas para o currículo da Escola da Floresta: o que foi fundamental e o que você sentiu falta na sua formação?

Atividade 2: Compartilhando experiências entre egressos e educandos do Curso Técnico em Agroecologia nas áreas produtivas da Escola (viveiro, SAF e bananal) e troca de ideias a respeito

Durante a atividade, além do compartilhar de ideias, houve prática nas áreas (manejo do bananal e enriquecimento do SAF).

Objetivo: em um espaço informal, promover o intercâmbio de conhecimentos e motivar os educandos com a participação dos egressos.

Depois da atividade, todos compartilharam, em um círculo, suas impressões.

Atividade 3: Reflexões sobre o período de formação na Escola

Para iniciar, foi apresentado um audiovisual para avivar a memória e criar uma atmosfera propícia para trazer à tona lembranças e sentimentos, a partir de fotos dos principais momentos vividos pelas turmas 1 e 2.

As fotos são uma via idônea para provocar emoções e situar o sujeito em uma temporalidade subjetiva vivida, que, com frequência, é mais difícil de ser conseguida por outras vias (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 66).

Cada egresso expressou sua emoção, representando artisticamente (desenho, poesia...) o momento mais marcante que cada um vivenciou na Escola

Cada um apresentou, contando sobre o momento e porque marcou tanto (passando o bastão da fala)

Individualmente, escreveram em tarjetas: o que desconstruiu (mudou sua forma de pensar) e o que aprendeu (deixou marca e frutificou). Em seguida socializaram no grupo.

Para finalizar foi feita uma avaliação da Oficina.

2.1.1.3 Conversações

A fonte de conhecimento primordial [“ingredientes”] é a práxis⁸ dos atores sociais (BARBIER, 1985, p. 197).

Com um método dialógico, reflexivo, a partir de um encontro etnográfico, fui colhendo os ingredientes (“da estação”). A empatia durante a interação com as pessoas foi fundamental, possibilitando captar e revelar os sentimentos, as percepções e reflexões das pessoas que estavam profundamente implicadas na vivência estudada.

A riqueza das informações aconteceu devido aos “informantes” não estarem entediados, mesmo porque não se tratava de informantes, mas de sujeitos com implicação verdadeira, profundamente envolvidos na experiência vivida, que, numa relação de empatia, trouxeram à tona seus sentidos subjetivos, ou seja, suas reflexões, suas cosmovisões, suas emoções, seus valores, suas ideias, resultantes da configuração subjetiva de cada um, ingredientes fundamentais para que pudessem emergir aprendizados significativos durante a pesquisa.

Em muitas falas também estava presente uma narrativa autobiográfica, ou história de vida, na qual “os atores sociais produzem, representam e contextualizam sua experiência e conhecimento pessoal mediante narrativas” (BERTRAUX, 1996, p. 54, citado por GAMIÑO; HENRIQUEZ, 2005, p. 241).

As conversações ocorreram com os mediadores, gestores, coordenadores pedagógicos e egressos implicados no processo de formação do Curso Técnico

⁸ Práxis aqui entendida como o processo circular e retroativo entre teoria e prática, no qual o sujeito reflete sobre sua prática, teoriza, e repensa estratégias para agir, sempre seguindo uma intencionalidade. Embora tenha relação, esse termo não foi necessariamente emprestado do materialismo histórico. De acordo com Vásquez (2007), práxis é um termo utilizado no vocabulário filosófico, e designa ação. O autor utiliza o termo “práxis para designar a atividade consciente objetiva” [...] “Entendida dessa forma, a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo. Mas essa consciência filosófica da práxis não deixa de ter antecedentes no passado, nem tampouco surge sob forma acabada com a filosofia de Marx” (p. 28). Para ampliar ainda mais nossa visão, Castoriadis (2010, p. 94) conceitua práxis como sendo “este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial de desenvolvimento de sua própria autonomia”. Para o autor, ainda, “a verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à práxis.”

Agroflorestal, no período em questão. Tais conversações, caracterizadas como conversas informais, abordaram alguns temas específicos, como no roteiro que segue:

Conversação com os egressos do período 2005/2006 e 2007/2008:

- a. Trajetória de vida
- b. Por que escolheu cursar o técnico agroflorestal?
- c. O que significou para você fazer o curso?
- d. O que você pensa sobre sustentabilidade?
- e. Como sua formação contribuiu para sua atuação como profissional?
- f. O que faltou em sua formação para seu bom desempenho como profissional?
- g. O que você acha da proposta da escola (plano de curso, formação por competências, problematização, construção do conhecimento, participação...)
- h. Você tem contato em rede com profissionais, companheiros?

Conversação com mediadores no período 2005/2006 e 2007/2008:

- a. Trajetória de vida
- b. O que te levou a ser mediador no curso técnico agroflorestal?
- c. Potencial da Escola para o desenvolvimento sustentável do Acre e se o objetivo tem sido atingido
- d. Dê exemplo de um momento de aprendizagem que fez a diferença na formação
- e. Comente sobre a forma de funcionar da Escola
- f. Qual o seu aprendizado ao ser mediador na Escola?
- g. O que você entende por sustentabilidade?

Conversação com o diretor-presidente do Instituto Dom Moacyr:

- a. Como você vê a Escola da Floresta no contexto da proposta de desenvolvimento do governo do Acre?
- b. O que você entende por sustentabilidade? No seu ver, como a Escola da Floresta se encaixa ou desenvolve esse tema?
- c. Porque educação profissional baseada na proposta de formação por competências? Qual o diferencial dessa estratégia?
- d. Quais os principais desafios para o desenvolvimento sustentável do Acre no que diz respeito à formação profissional?
- e. Como viabilizar a sustentabilidade da Escola da Floresta?

Conversação com os coordenadores-gerais (gestores) da Escola da Floresta no período 2005/2006 e 2007/2008:

- a. Sua trajetória e o que te levou à coordenação geral da Escola
- b. A Escola da Floresta tem cumprido sua missão, seu papel social? Como?
- c. O que você entende por sustentabilidade, os alicerces da Escola?
- d. Quais os desafios encontrados no papel de coordenador geral?
- e. Que diferencial a Escola da Floresta apresenta? Como funciona a formação por competências? Qual é a sua especificidade?
- f. Os mediadores da Escola estavam/estão preparados para mediar na proposta da Escola? Há (houve) programa de formação continuada?

Conversação com a coordenação de aprendizagem e assessora de aprendizagem no período 2005/2006 e 2007/2008:

- a. Sua trajetória e o que te levou à coordenação pedagógica da Escola
- b. Como você vê a proposta de currículo na formação por competência? O que diferencia da proposta por disciplinas?
- c. A Escola tem cumprido seu papel social? Como? Por quê?
- d. Dê exemplo de uma atividade de mediação marcante na formação dos educandos
- e. Comente sobre a atuação dos técnicos após se formarem (ex: Asas da Florestania)
- f. Comente sobre os planos de ação e avaliação

Durante as conversações também fui “entrevistada”, pois um dos egressos também gostaria de saber sobre mim, minha trajetória de vida, sobre a pesquisa e meu envolvimento com o tema.

As conversações fluíram com bastante envolvimento das pessoas, durante as quais pude exercitar a escuta sensível (BARBIER, 2007), estando inteira na conversa, ouvindo com total empatia e atenção.

“Deveis, pois, escutar. E isso é muito difícil, porque não fostes educado para escutar. Escutais com a mente cheia de opiniões, ideias, contradições, escutais uma coisa que se está dizendo e concordais ou não; por conseguinte, nesse estado mental não estais escutando. Mas escutar é uma das coisas mais difíceis...” (KRISHNAMURTI, 1981, p. 23)

Nutro por todas as pessoas entrevistadas grande estima e respeito. São meus amigos. As conversações desenrolaram como uma conversa amigável. Percebi que as pessoas realmente se abriram e colocaram o que pensam, mostrando-se sinceras. Parti do pressuposto de que todas as pessoas entrevistadas falaram de boa fé, ou seja, que há veracidade em seus discursos. Abandonei, *a priori*, qualquer suposição de que nas falas dos entrevistados houvesse demagogia ou falsidade ideológica, o que não exclui a possibilidade de contradições.

2.1.1.4 Relatório Síntese da Oficina e Transcrição das entrevistas

As falas das pessoas, transcritas, deram origem a um texto, que juntamente com o relatório da Oficina deu origem ao “corpus” (matéria prima para a análise). Este último encontra-se no **apêndice 2 e as falas** em CD anexo.

2.1.2 Modo de fazer: como se deu o preparo dos “ingredientes” e da refeição

2.1.2.1 Unitarização ou desmontagem dos textos – Fase de Descrição

Que eu me organizando posso desorganizar. Que eu desorganizando posso me organizar. (Chico Science, “Da Lama ao Caos”)

Ao utilizar o método de análise textual discursiva, o conjunto de textos oriundos do relatório sintético da Oficina e transcrição das falas representou “uma multiplicidade de vozes se manifestando nos discursos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 113). A partir de leituras desse “corpus” fui identificando trechos com significados, que para mim tinham extrema relevância em relação ao objetivo da pesquisa, e fui colocando-os em destaque ou relevo. Moraes e Galiazzi (2011) destacam que “em pesquisas de cunho etnográfico e fenomenológico”, como é o caso, “é importante, durante as leituras dos textos, o exercício de uma atitude fenomenológica, que requer o esforço de exercitar a leitura a partir da perspectiva do outro” (p. 14, 15).

Além disso, a leitura também teve uma orientação que buscou seguir o objetivo da pesquisa, como reforçam os autores:

No processo de unitarização é preciso ter sempre presentes os objetivos do estudo que está sendo conduzido, os quais servirão de referência para os recortes dos textos. Cada fragmento produzido deve ter relação com os objetivos, e o processo de unitarização como um todo deve refletir as intenções da pesquisa e ajudar a atingi-las. Em relação a isso é interessante salientar que os objetivos podem também ser modificados ao longo do processo, incluindo novos direcionamentos que a própria análise pode indicar. Assim, o que efetivamente direciona o processo é a procura de uma compreensão mais ampla e válida dos fenômenos, o que é a própria razão de se fazer qualquer pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 51).

Este processo denominado por Moraes e Galiazzi (2011) de Unitarização ou desmontagem dos textos gera as unidades de base ou de significado (aqui os “ingredientes”). No método de pesquisa qualitativa à luz da Epistemologia Qualitativa de

González Rey (2005) também propõe-se a identificação destes trechos em evidência nas falas, definidos por indicadores ou unidades interpretativas.

Esse tipo de pesquisa, ao aceitar a expressão espontânea dos sujeitos sobre os temas aos quais eles atribuem uma maior prioridade, permite definir indicadores de informação sobre temas similares, cuja construção se desenvolve por meio de opiniões distintas, expressas em contextos diferentes e portadores de sentidos subjetivos também diferentes. É essa diversidade e riqueza de informação que nos permite sair de respostas intencionalmente significadas e expressas em um questionário, para entrar em um material diferenciado, contraditório e carregado de emotividade que é a forma real com que aparecem os sentidos subjetivos, cuja construção será sempre uma interpretação do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 111).

Esta fase caracteriza-se por um processo de simplificação ou desmonte dos discursos, sem perder a ideia do todo, já que os destaques estão contidos ainda na complexidade original da fala. Além disso, como a análise é feita por unidades e não por elementos, carrega-se o caráter complexo do significado e sentido que o sujeito expressou (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

2.1.2.2 Categorização ou criação de indicadores mais complexos – Fase de interpretação

Integrar ao invés de segregar. Por exemplo, plantar milho, abóbora e feijão, é mais produtivo e eficiente do que monoculturas de cada espécie em separado (Princípio 8 da Permacultura)

A fase de categorização caracteriza-se pelo movimento de síntese. Ao estabelecer relações a partir das unidades de significado ou indicadores procurei agrupar as ideias semelhantes/convergentes e evidenciar as divergentes, criando ao mesmo tempo, para cada temática que emergiu, categorias e subcategorias, associadas a um discurso do sujeito coletivo, composto pelos destaques das falas dos sujeitos.

A impregnação persistente nas informações dos documentos do “corpus” passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões. É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente. Tendo como referência as ideias dos sistemas complexos, esse processo consiste em levar o sistema semântico ao limite do caos. A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 21)

No limite entre a ordem e o caos criam-se as condições de emergência de novas ordens, novas compreensões, novas aprendizagens (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 72).

Ao mesmo tempo em que as vozes dos sujeitos são valorizadas, com fidelidade e respeito, ao manter os excertos tal qual a transcrição, a Análise Textual Discursiva também considera relevante a subjetividade do pesquisador, assim como González Rey salienta em sua Epistemologia Qualitativa.

A análise textual discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 111- 2).

A emergência do sujeito, tanto do pesquisador como do sujeito pesquisado, legitima-se na consideração da pesquisa como processo de comunicação, que pretende facilitar a expressão autêntica dos sujeitos estudados (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

... o pesquisador converte-se em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 34).

Para González Rey (2005), a partir dos indicadores são criadas categorias (ou indicadores mais complexos), em um processo criativo, onde o conhecimento vai sendo teorizado.

A produção teórica na pesquisa faz o pesquisador comprometer-se continuamente, implicando sua reflexão constante sobre as informações que aparecem nesse processo. O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

Da mesma maneira, o método de Análise Textual Discursiva aponta que, com o exercício de profunda imersão no “*corpus*”, ocorrem impregnações intensas, que levam à emergência das categorias e compreensões. Aos poucos, em um processo recursivo, as categorias vão ficando cada vez mais claras e a teorização, compreensão, aprendizados, vão se constituindo, num processo auto-organizado e emergente.

A fim de resguardar os sujeitos, preservando a identidade das pessoas, foi mantido o anonimato, assim, as falas foram identificadas por um sistema de código que evita sua personalização. Podem-se identificar as classes: E para egressos, M para mediadores, CP para coordenadora pedagógica, e G para gestor. Assim, é possível perceber o papel desempenhado, na instituição, por quem fala.

Após o processo de unitarização, na composição da construção do discurso do sujeito coletivo, com a evidência dos trechos das falas, é possível perceber a frequência em que o tema aparece nas falas dos sujeitos, o que traz uma informação a mais, de cunho quantitativo, ao processo de análise, complementando as descrições qualitativas.

Durante a organização das unidades de significado presentes nas falas em categorias se deu o processo de teorização ao exercitar uma postura reflexiva. Hipóteses surgiram e por meio da racionalidade subjetiva, emergiram aprendizados e a tentativa de teorização. Expandiram-se as ideias, incluindo-se o diálogo com outros autores.

Ainda que possamos admitir a condução de pesquisas sem hipóteses, quando estas são usadas podem aparecer sob duas formas: teste de hipóteses a priori e criação de hipóteses. A primeira relaciona-se mais especificamente às pesquisas com pretensão de generalização. Já a criação de hipóteses dentro do processo da análise conduz às hipóteses de trabalho, uma característica de pesquisa com ênfase no qualitativo. Nesse caso, estabelece-se uma relação estreita entre as hipóteses e as categorias emergentes. Ambas são produzidas num processo reiterativo, ocorrendo um refinamento gradativo ao longo do processo da análise. As hipóteses de trabalho se aproximam dos argumentos aglutinadores, enunciados abstratos que ajudam a integrar os resultados das pesquisas (MORAES; GALIAZZI, p. 88).

Assim, no método da Análise Textual Discursiva,

... as categorias, especialmente as emergentes, constituem forma de explicitação das teorias implícitas dos sujeitos, concretizadas a partir da perspectiva do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 91).

Tal empreendimento, de dialogar novamente com os sujeitos, a partir de suas falas transcritas, e promover um diálogo entre eles, ainda que a partir do olhar de quem pesquisa, enriquece sobremaneira as visões e percepções, uma vez que, numa abordagem dialética e dialógica, na tentativa de perceber as contradições e complementaridades, num mergulho nas práxis, outros ângulos de visada sobre o mesmo assunto aparecem e novos entendimentos emergem.

Uma escrita criativa e original requer movimentos nos limites do caos. Concebendo os fenômenos como complexos em sua verdadeira natureza, o pesquisador precisa saber abandonar-se na efervescência caótica em que os fenômenos se apresentam. É no limite do caos que se encontram a criatividade e a originalidade. É na turbulência desse espaço que são possibilitadas a emergência do novo e a criação de hipóteses e argumentos originais. Ainda que o pesquisador possa contribuir para essa emergência, por impregnação aprofundada nos fenômenos, este é espaço de auto-organização. Não pode ser planejado de antemão (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 107).

Essa construção teórica por parte do pesquisador gera o metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011) ou modelo (GONZÁLEZ REY, 2005).

O modelo como produção teórica em processo, o qual acompanha a pesquisa, é inseparável de uma posição ativa e produtiva do pesquisador que, ao assumir-se como sujeito da pesquisa, deve superar a imagem de coletor de dados que tem dominado o imaginário da pesquisa científica. As ideias que se vão integrando em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, é o que denominamos modelo, o qual é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 119).

Sem dúvida, esta etapa (“preparo e cozimento”), a que precede e a própria elaboração dos metatextos, são desafiadoras, pois o imprevisível está latente e em processo de configuração. Uma vez estruturadas as categorias, em relação direta com as unidades de significado ou, quando várias agregadas, com discursos do sujeito coletivo, já se vê o caminho das pedras ou já se sentem alguns aromas do cozimento que evolui.

... os sistemas de categorias e subcategorias que emergem de uma análise textual discursiva servirá como macroestrutura para a construção de um metatexto descritivo e interpretativo, voltado para expressar os principais elementos dos textos submetidos à análise. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 126).

2.1.3 Finalização do preparo da refeição, apresentação do banquete e degustação: apreciando o resultado

2.1.3.1 Produção de metatextos

A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade. (MORIN, 2010, p. 93)

É no processo do exercício da compreensão, na elaboração do metatexto, costurando as categorias e suas unidades de base (sendo, portanto, descritivo e interpretativo) que a pesquisa toma corpo e as teorias são construídas, embora ainda que transitórias, podem contribuir para aprendizados relevantes para o objetivo desta pesquisa, assim,

... pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 30).

Esta procura de profundidade da compressão pressupõe uma leitura crítica, uma procura do contraditório (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 69).

Por se tratar de um processo complexo, a construção de novos significados e compreensões, este vai se formando de forma recursiva e em espiral, num movimento cada vez mais aprofundado. À medida que o “cozimento” prossegue, os ingredientes isolados perdem suas características individualizadas e passam a fazer parte dos pratos elaborados com propriedades emergentes. Melhor será o sabor quanto mais qualidade tiverem os ingredientes, mas também quanto mais “a cozinheira” souber combinar os ingredientes, utilizar os temperos certos, e ter paciência para o cozimento em fogo brando, de preferência, no “fogão à lenha”.

... a produção escrita ocorre num processo em espiral, em que o texto nunca está inteiramente concluído, podendo-se atingir novas camadas de sentido e compreensão a cada retomada dos seus elementos constituintes. Nesse processo cíclico e reiterativo, [dialético e dialógico⁹], a produção escrita qualifica-se a partir da crítica (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 105).

Neste processo, pretendi tão simplesmente tentar desvendar a complexidade, trazendo à tona emergências, para que pudéssemos fazer uma refeição saborosa a partir dos ingredientes encontrados, da estação, de quem viveu a experiência de formar técnicos agroflorestais nas duas primeiras turmas da Escola da Floresta. Ingredientes estes colhidos de uma história que também ajudei a plantar.

Pelo fato de eu ter estado envolvida no início dessa proposta me percebo refletindo sobre a prática teorizada (no planejamento e preparação para a implementação).

Considerando que esta pesquisa lida com a complexidade, dados o contexto da pesquisa e a proposta de educação experimentada, por lidar com a subjetividade das pessoas envolvidas, com as contradições e dúvidas que emergiram no processo, procurei, a partir dos textos (“*corpus*”), fazer uma leitura plural com o propósito de extrair aprendizados, incluindo reflexões e diálogo com vários autores.

A complexidade não pode ser propriamente pensada sem que sejam admitidas sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural. Ela se ordena simultaneamente em diversas perspectivas contraditórias. Por isso é preciso falar de leituras plurais. Será assim reputado complexo aquilo que faz com que a analítica cartesiana fracasse ao tentar decompor (ARDOINO, 2005, p. 551-2).

Considerarei essencial neste trabalho a possibilidade de todos (os diretamente implicados no Curso Técnico Agroflorestal da Escola da Floresta, eu enquanto pesquisadora

⁹ Inclusão da autora

– *interpretandum* e os leitores), aprendermos com esta aventura praxiológica (Habermas, 1987).

O processo da construção teórica se deu utilizando-se a dialética crítica e a hermenêutica. Tanto a dialética como a hermenêutica, segundo Stein (1987)

... representam os dois caminhos através dos quais a questão do método como instrumento de produção de racionalidade, através da convergência entre filosofia e ciências humanas, se desenvolve numa esfera que transcende a fragmentação dos procedimentos científicos em geral” (p. 99). “Hermenêutica e dialética representam, de maneira única e privilegiada, o travejamento de um tipo de forma de vida do pensamento que não descola do mundo e da práxis vivida e, por isso, representa uma forma de vida que poderíamos caracterizar como precedendo a toda ciência e trabalho científico... Dialética e hermenêutica são a afirmação extrema do significado prático da razão humana, no seu sentido mais forte, não simplesmente porque esses dois métodos têm a práxis como objeto, mas porque não há práxis no seu sentido pleno sem que pressuponha os horizontes do pensamento dialético e hermenêutico (STEIN, 1987, p. 131 - 2).

As duas concepções filosóficas: o método crítico-dialético e o método hermenêutico procuram apreender o nosso tempo pela reflexão. Procurei proceder a um exame argumentativo, reflexivo, dialogicamente. Sem a crítica, tal empreitada se converteria num discurso ideológico (STEIN, 1987).

Reflexão tem como propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição. A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral e só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relaciona com conteúdos estranhos a ela. Os dois aspectos da relação consigo e da relação com o outro constituem, de certa forma, a estrutura da reflexão que está na base da consciência. Enquanto reflexão, unidade e oposição subsistem inseparados. É desta estrutura polar da reflexão que nos vem uma indicação de como crítica e hermenêutica podem ser pensadas a partir do ato de reflexão. Se a crítica se afirma basicamente na diferença e no contraste com aquilo sobre o que reflete, a hermenêutica visa primeiramente a mediação e a unificação com o mesmo. Ambos, porém, diferença e mediação, podem ser distinguidos no ato de reflexão, que, de acordo com sua natureza, estabelece uma relação entre lados separados e por isso sempre, ao mesmo tempo, une e separa... A crítica não recusa inteiramente a realização da mediação e a compreensão hermenêutica não elimina toda a instância crítica. Esta polaridade instaurou uma proximidade entre ambos os métodos, de tal maneira que um não pode operar sem o outro. Portanto, tanto na filosofia crítica como na filosofia hermenêutica, o ideal da reflexão aparece enquanto busca da racionalidade. Apenas a reflexão crítica acentua a diferença, o contraste, e a reflexão hermenêutica acentua a identidade. O método crítico se apresenta basicamente como um instrumento para detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca nos muitos sentidos a unidade perdida (STEIN, 1987, p. 103).

Enquanto a crítica se dirige basicamente contra seu tempo, a hermenêutica procura penetrar cautelosamente em seu tempo. São as duas possibilidades de que dispõe a reflexão para se encontrar com a realidade

histórica: em vez de refletir sobre conteúdos abstratos que se lhe opõem, procura tornar-se consciente dos condicionamentos que determinam sua posição dentro da constelação histórica. Através da compreensão, a hermenêutica procura atingir o sentido que nos vem do passado e que abrange, num único movimento, aquele que compreende e aquilo que é compreendido (STEIN, 1987, p. 105).

O método dialético e o método hermenêutico, o primeiro partindo da oposição e o segundo da mediação, constituem momentos necessários na produção de racionalidade e desta maneira, operam indissolúvelmente como elementos de uma unidade (STEIN, 1987, p. 105).

A hermenêutica busca uma transparência possível através da compreensão da multiplicidade dos sentidos dados” (Stein, 1987, p. 106). No exercício de interpretar criticamente manifesta-se a estreita ligação entre linguagem, ser e compreender. “Qualquer comunicação do homem com outros homens é, em última instância, um processo de tradução, de fusão de horizontes, uma incorporação do estranho no que é próprio (STEIN, 1987, p. 118).

Justificada a escolha do método (reflexivo, crítico dialético, dialógico, com o pano de fundo do pensamento complexo e da Epistemologia Qualitativa), ferramenta fundamental para a caminhada “no caminho que se fez ao caminhar”, incluindo a subjetividade dos sujeitos implicados, cabe aqui ressaltar que

... o sujeito que compreende é finito, isto é, ocupa um ponto no tempo, determinado de muitos modos pela História. A partir daí desenvolve seu horizonte de compreensão, o qual pode ser ampliado e fundido com outros horizontes. O sujeito que compreende não pode escapar da História pela reflexão. Dela faz parte. E este estar na História tem como consequência que o sujeito é ocupado por preconceitos que pode modificar no processo da experiência, mas que não pode liquidar inteiramente (HABERMAS, 1987, p. 112).

E o sujeito, mergulhado inexoravelmente na História, constituinte, portanto, do seu tempo, traz uma configuração subjetiva específica, unicamente dele, engendrada na complexidade de sua trajetória de vida, amalgamada com percepções, sensações, emoções, racionalizações.

É importante não perder de vista que aqui estão presentes diferentes subjetividades, as dos sujeitos implicados neste estudo, incluindo a pesquisadora, que procurou interpretar reflexivamente os sentidos subjetivos presentes nas falas resultantes da vivência reflexiva.

As consequências da decisão de se utilizar esta fundamentação metodológica (epistêmica) é que o trabalho não se finaliza e nem se completa; o tempo todo o esforço teórico regula a prática e esta o retroalimenta (STEIN, 1987).

Os textos resultantes da construção da informação (“*corpus*”) foram analisados e deram origem a uma construção teórica, resultando no texto síntese. A partir dos ingredientes (indicadores dos sentidos subjetivos) que encontrei ou escolhi, o meu olhar evidenciou núcleos de sentido, fazendo emergir categorias. A partir da organização das

unidades de significado ou indicadores, em diálogo com outros pensadores, procurei extrair aprendizados, preparar algo palatável para nos deliciar.

Ao trabalhar os sentidos subjetivos dos sujeitos implicados, procurei costurar as ideias com perguntas, na tentativa de exercitar o método crítico-dialético, hermenêutico e dialógico. Esta abordagem dialógica “nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, p. 74), permitindo a concepção de um fenômeno complexo ao assumir racionalmente noções contraditórias indissociáveis, embora tenda a se excluir uma à outra. Contrariamente da lógica binária, sim ou não, a dialógica ou lógica ternária pressupõe o terceiro incluído, o talvez, ou sim e não, o que caracteriza o pensamento transdisciplinar, assim como diz a sabedoria popular “um bastão sempre tem duas extremidades”; e é impossível separar as duas extremidades já que, sempre que dividirmos o bastão em partes menores, sempre continuará tendo duas extremidades (NICOLESCU, 1999).

A prática do pensamento complexo e transdisciplinar nos ajuda a desenvolver e a reconhecer a importância de uma racionalidade dialógica, recursiva, intuitiva e global, capaz de superar reducionismos culturais e religiosos, dogmatismos e maniqueísmos que emergem de processos unilaterais e provenientes de diferentes visões humanas (MORAES; BATALLOSO, 2010, p. 17).

Pode-se dizer que esta pesquisa apresenta claramente um caráter transdisciplinar.

Os três pilares metodológicos da transdisciplinaridade são: os níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (NICOLESCU, 1999, p. 134).

Foi com essa postura que iniciei a tentativa de síntese, organizando as falas dos sujeitos, dialogando com eles, e procurando traduzir a essência dos sentidos subjetivos, que deram origem às categorias, com suas respectivas unidades de significado ou indicadores, a partir de transcrições literais de partes do “*corpus*”.

Procurei identificar os sentidos convergentes, agrupando as unidades de significado, e identificar as divergentes, evidenciando-as. Considero que as ideias divergentes muitas vezes explicitam a origem de conflitos entre os sujeitos da pesquisa e trazem importantes contribuições para a dinâmica dialógica na construção teórica.

As respostas singulares alimentam-se de novos conteúdos na produção de conhecimento, não em relação de identidade, mas de congruência, isto é, tais respostas abrem caminhos de construção do problema que se legitimam não porque aparecem elementos idênticos a elas, mas porque aparecem novos elementos que são congruentes com a hipótese em desenvolvimento que propomos a partir delas. Isso significa que o valor de uma expressão singular está na possibilidade de a hipótese estimulada por

elas se enriquecer por meio de outros elementos diferentes, os quais adquirem significação graças àquelas hipóteses (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 68).

As hipóteses emergiram no processo de construção do metatexto, e deram origem à tentativa de teorização.

Não imaginava que iria me deparar com aspectos tão múltiplos e que eu colheria tantas emoções e ideias conflitantes. Considerei que é no conflito que se percebe a emergência do novo.

Com esta abordagem da complexidade, não pretendi, ao final deste trabalho de pesquisa, chegar a uma conclusão fechada, a uma verdade absoluta, a um conhecimento construído em sua completude, cristalizado, mas possibilitar um aprendizado reflexivo durante a trajetória, recusando

... o discurso linear como ponto de partida e fim, bem como a simplificação abstrata (MORIN, 1977, p. 21).

Tal método procura

... permitir um encaminhamento do pensamento e da ação capaz de lembrar o que estava mutilado, de articular o que estava disjunto e de pensar o que estava oculto (MORIN, 1977, p. 26).

É característica de um conhecimento prudente (ou da ecologia de saberes), “constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas¹⁰”, assim me vi como pesquisadora, talvez me portando como pesquisadores cartógrafos

... que não se preocupam em transmitir o puro acontecimento, mas que incorporam os fatos à própria vida, para comunicá-los como sua própria experiência, deixando na pesquisa seu traço... (BARROS, 2000, p. 33).

Dessa maneira, o aprendizado gerado nesta pesquisa será compartilhado.

¹⁰ http://www.eurozine.com/articles/article_2008-02-19-santos-pt.html

3 COLHEITA E PREPARO DOS INGREDIENTES (ORGANIZAÇÃO DOS DADOS)

A colheita e preparo dos ingredientes se deu conforme explicado no Capítulo 2 deste trabalho. O “corpus” ou material para análise é constituído dos textos enviados por alguns egressos previamente à Oficina (Apêndice 1), do relatório da Oficina com os Egressos (Apêndice 2), e de textos resultantes das falas transcritas dos sujeitos implicados. No “corpus”, as unidades de significado estão evidenciadas em negrito.

Para se ter uma ideia de quem são os sujeitos implicados que falam nesta pesquisa, apresentam-se, a seguir, breves informações extraídas das conversações, pequenos trechos de histórias de vida contadas por eles, que os caracterizam. Todos foram consultados para fazer ajustes no texto sobre sua história de vida, elaborado a partir das conversações. Aqueles que não haviam falado sobre sua história durante a conversa foram contatados para que encaminhassem por escrito. Poucos não apresentaram suas histórias de vida.

Participaram da pesquisa 18 egressos (4 da primeira turma e 14 da segunda), 9 mediadores (sendo 2 coordenadores de área), 2 coordenadoras pedagógicas (ou de aprendizagem), que acompanharam as duas turmas estudadas, e 3 gestores, sendo um deles o diretor-presidente do IDM. Os egressos foram representados pela letra E, os mediadores/coordenadores de área por M, as coordenadoras pedagógicas por CP, os gestores por G e a pesquisadora por P (que foi entrevistada por um egresso durante uma conversação). Cada um foi identificado com relação à turma (período) que trabalhou.

3.1 BREVE HISTÓRIA DE VIDA DOS SUJEITOS IMPLICADOS

Egressos

E1 (segunda turma)

Nasci em 09 de setembro de 1978, no município de reserva do Cabaçal - MT, e cheguei ao ACRE, no município de Porto Acre com mais ou menos 7 anos de idade. Tive uma infância muito sofrida aos olhos de muitos, pois muito cedo comecei a ajudar meu pai na roça, aprendi a fazer tudo em uma propriedade rural. Comecei a estudar já tinha 10 anos de idade, pois onde morava a escola era muito longe; foi quando meus tios e meu pai foram correr atrás de uma escola mais próxima. Fiz as primeiras séries iniciais, sendo multisseriadas, com muita dificuldade. Comecei o ginásio no ano de 1992, na Jader Saraiva Machado, pois morava longe da escola 14 km de distância. Andava 6 km de estrada de barro e pegava o ônibus mais 8 km de asfalto e fazia esse trajeto todos os dias, sendo no

meio do Sol ou mesmo chuva, não faltava aula. E mesmo assim não deixei de ajudar meu pai na lavoura. Em 1996 terminei o ginásio.

Em 1997, engravidei da minha primeira filha, e aí sim começa todo um sofrimento, pois tinha que estudar, mas tinha uma criança pequena. Como era a primeira neta, meus pais começaram a criar a gurria, e aí então, no ano seguinte, saio de casa para trabalhar e estudar, pois tinha afinal uma criança, que além dos meus pais, necessitava de mim. Em 2000 terminei o ensino médio mas tive outra gravidez sem planejamento. E aí dessa vez não teve papai para me ajudar a criar, enfim mais uma criança no mundo, e eu sem nenhuma perspectiva de vida, sem nenhuma ajuda de ninguém, ao contrário, só tinha quem julgava e apedrejava com palavras más.

Então coloquei no meu coração que tinha que fazer um concurso, nem que fosse municipal, que fosse de servente, mas eu teria a necessidade de passar no mesmo. Foi então que no ano de 2002 a prefeitura lançou um concurso público em todas as áreas, inclusive para servente. Como eu tinha desejado, fiz a inscrição e a prova, e fui classificada muito distante das vagas a serem preenchidas, como estava no edital. Achei que era pouco menino, resolvi engravidar novamente. Desta vez, minha outra filha estava por vir e então me chamaram para preencher uma vaga em uma escola muito longe na zona rural. Como estava necessitada, aceitei, pois não tinha outra opção, mas enfim assinei o contrato juntamente com a licença maternidade. Passei 4 meses e então me apresentei no meu local de trabalho, com uma criança recém-nascida e outro de três anos, mas consegui. Passei naquele lugar onde não tinha nada de meio de comunicação, nem mesmo energia elétrica. Enjoei de tanto comer enlatado, pois só tinha essa opção de mistura. No ano de 2005, pedi transferência para a sede do município alegando que tinha passado meu período probatório e eu não necessitava ficar naquele lugar. Com muita luta, o prefeito da época viu a minha necessidade e me transferiu para a Secretaria Municipal de Agricultura de Porto Acre. Saí do pano e vim para secretariar o Secretário da época. Trabalhei os dois primeiros anos na Secretaria de Agricultura, e num corredor dessa secretaria fui informada de um edital que o Instituto Dom Moacyr tinha lançado para os jovens da zona rural estudarem em cursos técnicos, onde tive o prazer de ler com muita atenção o que em cada curso era oferecido: que tinha o curso de florestal, agroflorestal e agroindústria. Li e reli cada edital de cada curso e dentro da área em que eu estava trabalhando, eu optei pelo Curso Técnico Agroflorestal. Fiz a minha inscrição meio que sem saber se realmente iria ter condições de cursar, pois estava empregada, então eu ficava me perguntando como vou me manter lá dentro da escola, uma vez que lá será em regime de internato? Mas o tempo passou, fiz a prova, consegui passar em primeiro lugar da regional Baixo Acre e então fui conversar com meus chefes sobre qual seria a possibilidade da minha pessoa fazer esse curso técnico na Escola da Floresta. Então me responderam que eu teria de voltar para trabalhar no

município, e no município não tinha nenhum técnico na área afim. E aí aceitei o desafio e fiz a matrícula na Escola da Floresta.

Iniciei o curso no mês de outubro do ano de 2007, e foi até dezembro de 2008. Voltei ao município, em um trabalho pela prefeitura em parceria com SENAR-AC. Comecei a ministrar cursos na zona rural, junto com técnicos do SEBRAE-AC. Iniciei a extensão rural na área da bacia leiteira do município, e daí fui convidada a participar de um censo da Reserva Chico Mendes, onde passei 23 dias dentro da floresta com a mochila nas costas, sem passar no mesmo caminho uma só vez! Foi uma experiência e tanto com seringueiros daquela região e daí para frente comecei também a ministrar capacitações pelo IDM. Ministrei capacitações até mesmo para indígenas. Foi uma experiência inesquecível.

Em 2010 tive que tirar umas férias prolongadas e fui trabalhar em uma empresa privada, com assistência técnica em projetos de assentamento, e então vi que o salário oferecido era em torno de 60% maior que o que eu recebia na prefeitura. Então trabalhei nesta empresa num período de 2 meses. Saí desta empresa porque tinha pessoas que me menosprezavam por ser mulher, então me chatee e saí. Mas logo fui convidada para trabalhar em outra empresa, só que desta vez fui trabalhar com pequenos animais, uma coisa que não vimos na Escola da Floresta como competência. Mas aprendi a trabalhar com o meu chefe sobre o tema ovino e caprino.

E2 (segunda turma)

Nasci na zona rural, em casa. Vim me afastar um pouco da zona rural e vim pra área periurbana pra estudar o ensino médio, em Rio Branco, eu nunca saí de Rio Branco. Nunca tive problemas com nada. Minha vida foi sempre tranquila, estudei ensino inicial e ensino fundamental tudo na zona rural, e ensino médio eu tive que vir pra cidade, pro centro. Quando terminei o ensino médio, não passei no vestibular da UFAC, tentei duas vezes e resolvi fazer uma faculdade, dessas à distância, uma vez por semana, que a vantagem era ajudar meu pai na colônia. E eu estava fazendo essa faculdade, e eu tinha dois amigos, e uma bela noite a gente estava lá mexendo no computador da faculdade, fazendo projetos, e vi esse edital pro concurso simplificado pra Escola da Floresta. Falei pro meu amigo, vamos tentar? Ele era de Capixaba. A gente fazia gestão pública.

Eu queria prestar Direito e acabei caindo pra História por causa de um professor que eu admiro até hoje, muito bacana o modelo dele de dar aula, uma coisa que eu agradeço até hoje é esses professores que eu tive desde o ensino inicial até o ensino médio e até à faculdade que curso hoje, que são professores excelentes. [quando passei no concurso pro curso técnico agroflorestal], tranquei a faculdade e vim pra Escola da Floresta. Hoje faço Gestão Ambiental na Uninorte.

E3 (segunda turma)

Sou natural de Cruzeiro de Sul, cresci na Reserva Extrativista do Alto Juruá, no município de Marechal Taumaturgo. Quando pequeno, meu pai cortava seringa, minha mãe era dona de casa e ajudava meu pai na roça. Ao passo que ia crescendo fui ajudando meus pais na rotina do dia a dia. Era muito pequeno quando meu pai cortava seringa, mesmo assim, tive o privilégio de ajudá-lo no processo de defumação da borracha, desde muito cedo fui ensinado a trabalhar na agricultura na qual aprendi praticamente quase tudo do que era praticado pelos meus pais na luta pela manutenção da vida no campo. Esse contato com a vida na zona rural me fortaleceu muito, eu aprendi muito com meu pai, aprendi de tudo, sei pescar, caçar, sei fazer de tudo ao que se refere à vida no campo. Caçar foi a única profissão que não fui muito incentivado quando pequeno, porém através da companhia do meu irmão aprendemos juntos. Nascer, crescer, observar e praticar a realidade dos meus pais me ensinou a ser uma pessoa melhor e mais determinada. Embora a vida no campo fosse agradável quando criança, meus pais sabiam que não teríamos um futuro diferente daquela realidade se não estudássemos.

Depois de muito trabalho duro e uma vida de isolamento no meio da floresta, meus pais decidiram mudar para próximo da cidade. Foi aí que iniciei a minha carreira de estudante, minha mãe sempre reclamou que não estudou por não haver sido dado uma oportunidade para ela, meu pai, também desistiu cedo da escola, parou na 4ª série e foi cortar seringa com meu avô, agora reconhece que precisa investir nos estudos dos filhos. Entre os oito filhos do casal eu era o terceiro mais velho. Estudar tem um custo, não foi nada fácil pra mim, principalmente pra quem mora no interior. Mesmo estando próximo da cidade, a gente foi crescendo e continuamos trabalhando com agricultura de subsistência, eu sempre estudei à tarde e caminhava cerca de três horas todos os dias, entrávamos na aula atrasados e saíamos antes do horário porque senão a gente chegava muito tarde em casa, costumávamos chegar às nove horas da noite em casa porque a escola era muito longe. Até chegar à escola atravessávamos o rio três vezes nadando. Antes de atravessar, tirávamos a roupa para não molhar, essa cena se repetia na ida e na volta, depois disso caminhávamos um bom tempo pela mata, era muito perigoso, tinha cobra, mas graças a Deus a gente nunca sofreu nenhum acidente, estávamos protegidos por Deus.

Eu lembro que eu fui estudando e crescendo e eu era muito inteligente, muito mais que hoje, eu sei que eu era um dos melhores alunos da sala sempre. Eu lembro que eu estava na sétima série e eu adoeci, era tifo e eu fiquei seis meses de cama, fazendo tratamento, daí eu me recuperei e perdi uma certa parte da minha sabedoria, dos meus neurônios. Eu era super esperto em matemática, eu gravava as coisas muito rápidas, não precisava anotar nada, mas depois disso eu não consegui mais, eu precisava ficar rascunhando tudo, eu sofri muito, antes eu ajudava meus colegas, depois tinha que pedir

ajuda deles porque senão eu tirava nota baixa. Fui trabalhando e acho que recuperei aquilo que eu perdi.

O que aconteceu foi que a gente trabalhando com agricultura de corte e queima, aquela coisa toda, meu pai sempre vendia o excedente e o resto era pra subsistência, era aquela dificuldade, eu às vezes queria sair e nem tinha roupa pra sair, porque meu pai não dava, era 8 filhos pra manter. Tenho que me virar, tenho que arrumar uma outra profissão, porque não tá dando não, já sou rapaz, eu quero sair, e foi nesse momento que eu abri e falei, vou procurar aprender alguma coisa diferente.

Daí chegou um rapaz de Rondônia que ia aplicar uma capacitação sobre eletricidade [e eu fiz]. Aí eu fiquei trabalhando com ele, voluntariamente, só pra aprender. Comecei a trabalhar e depois de duas semanas eu já sabia fazer o básico do que ele sabia, lá em Marechal Taumaturgo.

Comecei a fazer uns bicozinhos, conseguia uns trabalhos por fora, fiquei um ano trabalhando pra ele como voluntário, mas já ganhando alguma coisa. Depois de um ano, quando eu estava inteirando 18 anos, ele tinha mandado meus documentos pra empresa pra eu ser auxiliar dele, só que aí ele pediu demissão da empresa pra ir embora, a empresa me liga pra eu assumir a parte dele. ...meu primeiro emprego, eu estava fazendo aniversário no próximo mês, eu fiquei meio no ar, aquela insegurança, era muita 'responsa' pra mim, eu era uma criança, você olha pra mim, eu com 18 anos, eu tenho 24, foi impactante no município, porque a companhia de eletricidade pagava bem. Aí comecei a trabalhar, estabelecer comunicação com os clientes da empresa, fazer negociação, resolver pepino, era muita responsabilidade entre eu e os consumidores e entre eu e a empresa. Acho que eu aprendi muito nesses quatro anos, fiz muitas amizades, graças a Deus não me envolvi em nenhum problema, priorizava as amizades, e tanto que tenho muito carinho, o povo da minha cidade lembra de mim, perguntam quando eu ia voltar... Eu estava trabalhando quando surgiu esse processo seletivo da Escola da Floresta.

Ainda não voltei pra minha terra pra morar, mas voltei pra trabalhar. Nesse meio tempo que eu saí da Escola da Floresta, eu voltei lá na minha família, a gente fez um trabalho junto e a experiência tem contribuído pra que meu pai possa dar continuidade, então foi uma experiência que sensibilizou ele de uma forma, não sei nem expressar (emoção).

E4 (primeira turma)

Minha trajetória de vida não é diferente das pessoas que moram na zona rural. Moro no município de Mâncio Lima há uns 15 anos. Nasci em Cruzeiro do Sul, mas sou Manciolimense de coração. Sou natural da divisa de Cruzeiro do Sul e Guajará, entre o Acre e a Amazônia. Na verdade minha trajetória começou depois dos meus 20 anos, quando eu

terminei o ensino médio, e agora o que eu vou fazer? Depois dos meus 9 anos a gente foi pra cidade. Vim do interior pra cidade pra estudar. Com meus 20 anos nasceu o meu filho, tive um filho abençoado, foi a revolução na minha vida, hoje o que eu tenho e que sou devo a ele; aumentou a responsabilidade, eu cresci mentalmente, amadureci. Quando terminei o ensino médio surgiu um concurso simplificado da Agenda 21 em Mâncio Lima pra trabalhar como Agente Ambiental e foi aí que me achei profissionalmente.

Quando um belo dia estava em casa, escuto uma propaganda que falava que o governo do estado estava abrindo inscrições para ingressar na Escola da Floresta. Analisei os cursos que tinha e vi que a melhor opção pra mim seria o curso técnico em Agrofloresta. Fiz a prova e passei. Na hora que vi o resultado não acreditei, não sabia se chorava ou se ria, foi mais ou menos assim.

Embora eu tivesse que deixar o meu filho pra passar um tempo fora... mas foi por uma justa causa, estava buscando melhoria de vida. Pra falar a verdade, hoje posso dizer que o curso que escolhi é o meu ganha-pão hoje.

E5 (primeira turma)

Vou falar primeiramente minha origem: eu sou filho de nordestinos, meus pais vieram pra cá no final da década de 70, eu nasci em 77 e sempre morei na zona rural. Nasci e me criei aqui em Rio Branco, na estrada do Calafate, morava nos fundos da área do Colégio Agrícola, no caso Escola da Floresta hoje. Nasci e me criei com dificuldades principalmente em ter acesso a estudar, porque era longe da escola, de onde eu morava pra escola era mais de meia hora, quase uma hora, pra uma criança, andar mais de meia hora para a escola a pé sozinho, eu sou o filho mais velho de nove irmãos que a gente tem, então eu não tinha companhia para ir pro colégio, já fui pro colégio com 8 anos de idade, já ia com amigo, com vizinho mais próximo. Então esse já foi um ponto difícil pra eu superar desde criança, a parte de aprendizado.

Enfim, estudei até a terceira série inicial, aí meu pai viajou pro Ceará, pro município chamado Iracema e foi morar lá, só passou cinco meses, a gente adoeceu e retornou aqui pro Acre. Viemos morar no mesmo Calafate, mas em outra colônia, numa chacarazinha de um hectare só, isso eu já tinha dez anos de idade, atrás da Escola da Floresta, era o primeiro lote. Aí a gente teve essa dificuldade. Fiz a quarta série. Houve dificuldade já de fazer a quinta série aqui na Transacreana. Andava 20 km por dia, 10 Km de ida e de 10 de volta, porque não tinha coletivo. Isso já em 90. Em 91 eu estava fazendo a sexta série. Foi quando fomos morar na Transacreana no km 46. Passei quase oito anos sem estudar. Voltando a estudar somente em 1997. Em 2000 eu estava fazendo já o primeiro ano do ensino médio, já com muita dificuldade, fiz o ensino médio todinho na escola pública, na Escola Eloisa Mourão Marques, e terminei o ensino médio em 2002.

Em 2002 mesmo voltei pra colônia, porque não tinha experiência de trabalho, não tinha nada, sempre minha base foi na colônia, toda minha experiência de trabalho era na parte rural, como tenho até hoje. Fui pra colônia. Trabalhei todo 2003 na colônia. No início de 2004 eu ouvi falar no último dia a seleção que o Instituto Dom Moacir estava fazendo para a primeira turma do Curso Técnico Agroflorestal. Hoje estou fazendo o curso de Gestão Ambiental à distância e trabalho no ITERACRE.

E6 (segunda turma)

Eu sou filho de Vila Campinas, meus pais são de lá, eles se conheceram lá, eu nasci em Vila Campinas, hoje você já pode se registrar lá, antes era registrado em Rio Branco. A gente morou no ramal Apuí e depois disso, meus pais venderam a colônia e vieram pra cidade naquela visão de que os filhos precisam estudar, ter uma vida melhor, essas coisas, aí eu estudei na cidade (fiz o primeiro e segundo grau), trabalhei na cidade, meu primeiro emprego foi como *office boy*, em Rio Branco, emprego eu falo carteira assinada, essas coisas mais certas, trabalhei numa firma de engenharia, não me arrependo, eu cresci muito, como pessoa, como ser humano, aprendi muito, muito, muito, quem tem oportunidade de trabalhar como *office boy* é excelente porque eu era muito tímido, muito ruim de falar, de me expressar e isso foi o que me alavancou pra vida, aí passei um tempo aqui na cidade, casei, depois de um tempo a gente se separou e voltei pra Campinas, a mãe tem um restaurantezinho simples na beira da estrada.

E7 (segunda turma)

(não participou da conversação e não disponibilizou sua história de vida mediante pedido por e-mail)

E8 (segunda turma)

Sou do município de Tarauacá. A minha família é toda oriunda da zona rural, mas eu sou urbano. Tive alguma experiência na zona rural quando atuei como professor. Senti na pele como era a dificuldade do homem da minha cidade. Eu já tinha percebido que na nossa cidade a dificuldade era grande, em vários setores. Eu tinha o anseio de ajudar e vi que o povo na zona rural tinha problemas. Eu sempre discutia quando eu estava dando aula (para jovens, na educação de jovens e adultos – EJA), quando eu via aqueles problemas na agricultura, ou então o povo reclamando que não tinha assistência. A minha vontade era levar alguma informação a eles, tentar solucionar ou minimizar algum problema pra eles, minha maior vontade era essa.

Eu tinha passado pelo seminário, tinha tentado fazer algumas faculdades, e não tinha conseguido. Do seminário eu desisti e da faculdade também, por dificuldade financeira. No

entanto surgiu uma luz no fim do túnel estava ainda ministrando aulas na zona rural quando ouvi pelo rádio que tinha sido aberta inscrição para uns cursos para a Escola da Floresta. Vim para cidade, fui ao Núcleo de Educação, peguei alguns folders e comecei a ler que era para [técnico] Florestal, Agroflorestal, Agroindústria. Como na nossa cidade, naquele momento, estava mais propício para as cadeias produtivas diversificadas para agricultura familiar e para o homem do campo, percebi que aquele curso Agroflorestal era fundamental para eu dar algumas respostas para a situação vivida anteriormente. Realmente ele não foi fim para muitas situações, porém, consegui estar perto do meu povo, agora dando dicas e procurando meios para minimizar aquelas situações. É tanto que após o curso só trabalho com populações tradicionais da Amazônia, que são os ribeirinhos, indígenas, assentados da reforma agrária, pescadores artesanais e cooperativas de extrativistas de seringueiros.

E9 (segunda turma)

Sou oriundo da zona rural. Eu nunca tive a vontade de migrar, sair da minha propriedade pra procurar outro trabalho que não fosse aquele, que a gente tem raiz de família, sou o único filho que vivo lá, que desenvolvo, que acredito na sustentabilidade, como um foco principal, embora tenha horas em que há divergências, mas as divergências só têm me fortalecido, de tudo você tem que tirar o melhor. Me identifiquei e vim pra Escola através do processo seletivo. Nasci em Ariquemes, no Estado de Rondônia, em 27/02/1983 tinha apenas sete meses quando meus pais vieram para o Acre. Se instalaram, ou voltaram para sua propriedade, colônia Boa Vista, localizada no Km 26, a margem da BR 317 sentido Brasília - Xapuri. Comecei estudar aos 7 anos. Cursei o ensino fundamental na Escola Luiz Gonzaga da Rocha, zona rural, e próximo à nossa localidade o ensino médio, na escola José Kairala, no município de Brasília. Conclui o ensino médio em 2005, aos 21 anos. Continuei trabalhando no sítio junto com meus pais. Produzíamos culturas anuais, como: milho, mandioca, jerimum..., criava gado de leite, e de corte, peixe, galinhas, e porcos pra subsistência e venda do excedente. Até então, não tinha uma boa visão de como administrar a propriedade pra torná-la mais produtiva, trabalhávamos muito, mas desorganizados como a grande maioria dos produtores. O diferencial neste caso era a valorização do espaço como um bom local pra se viver.

Em 2007, fui aprovado no processo seletivo para a Escola da Floresta, tendo escolhido o curso: Técnico Agroflorestal, onde cursei no período de outubro de 2007 a dezembro de 2008. Quando retornei à comunidade ou à propriedade, dei continuidade aos trabalhos que antes desenvolvia. De 2009 a 2012, dividi minhas atividades como técnico em avicultura nas empresas Acreaves e Agroaves, respectivamente, e o trabalho com a família enquanto planejava os investimentos na propriedade. Em 2012, larguei o trabalho pra me

dedicar ao próprio negócio. Resolvi executar o que havia planejado em consonância com o conhecimento que havia adquirido na Escola da Floresta.

Fiz investimentos na criação de frangos pra corte, saltando de 7.000 para 27.000 cabeças; ampliei a produção de peixes, com mais 3 novos açudes; ampliei e modernizei a produção de suínos, melhorando a genética através de cruzamentos de diversas raças como porco comum, Piatã, Piau. Tenho observado que com esses cruzamentos consegui mais rusticidade em meu plantel, baixando os custos com vacinas e medicamentos. Estou trabalhando para melhorar o sistema produtivo do gado de leite, através do programa de incentivo a esse modelo de produção, implementado pelo governo do estado, com acompanhamento pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), baseado no sistema Voisin, com destaque para os três princípios básicos: divisão e melhoramentos de pastagens, manejo e genética. Estou construindo novo curral dentro do estilo exigido pelo programa. Aumentamos a área de agricultura, e agora com rotação de culturas, com milho, feijão, inhame da costa. Em agrofloresta, tive experiência não bem sucedida, com a Castanha do Brasil, plantei em picadas na mata, mas, perdi todas para as cutias. Estou recuperando uma área, próximo de 1,5 ha onde plantei milho, mandioca, mogno, castanha, açaí, laranja, poncan, banana, mamão, abacaxi. Já colhi milho, abóbora, mamão, banana, abacaxi, inhame, mandioca. Busquei financiamento para ampliação dos meus investimentos. Tenho usado os conhecimentos adquiridos no curso técnico, seja no planejamento, na execução e na avaliação de minhas experiências. Tenho certeza que errarei, mas se assim o fizer é tentando acertar.

Minhas perspectivas são pagar os investimentos, e aumentar a produção nos mesmos espaços, melhorando a tecnologia, alcançando autossuficiência em produção agroecológica para consumo familiar. As consequências certamente serão aumento da renda e da qualidade de vida da família.

E10 (segunda turma)

Sou de Cruzeiro do Sul, meus pais são agricultores, fiz segundo grau na cidade, sem nenhuma reprovação, passei 1 ano só trabalhando mesmo na agricultura mais o meu pai.

Não sei se você já conviveu dentro de ramal, é uma vida que a gente leva assim, pelo menos o pessoal que vivia comigo era na cachaça, eu hoje fumo cigarro porque me acostumei lá, era sem vergonha, fui na onda deles, então minha irmã até hoje diz que foi aqui (a Escola) que arrumou um rumo pra minha vida, quando eu vim pra cá ela me ajudou muito, porque eu tenho um filho, ela sustenta até hoje, eu nunca dei nada, ela é que segura mesmo.

Quando a gente começou as aulas, eu não sabia nem o que era um SAF não sabia de nada, eu praticamente trabalhava na agricultura, eu sabia várias coisas, forma de plantar e

tal, mas coisa assim eu não sabia. Comecei a aprender, fui gostando, logo no início tinha uma preguiiiiça, mas aí eu fui desenvolvendo devagar e consegui até chegar lá onde eu estou.

E11 (segunda turma)

(não participou da conversação e não disponibilizou sua história de vida mediante pedido por e-mail)

E12 (segunda turma)

Eu nasci no município de Marechal Taumaturgo, que passou a ser município em 1992, antes era pertencente ao município de Cruzeiro do Sul. Nasci dentro do seringal chamado Bajé, colocação Cocal, a partir de um mês até oito anos de idade morei numa colocação chamada Museu, onde tinha gente como meu pai, que caminhava com pele de borracha nas costas, 60 quilos de látex produzido, cerca de 3 horas, essa é a parte ruim porque via o esforço que era pra nos sustentar, mas tive o prazer e o privilégio de, com sete anos, eu me lembro, ver aves como o jacu cantando pertinho de casa, jacamim pousando num galho de uma caxinguba que tinha próximo, vi macaco prego, cairara, pulando no aceiro do roçado perto de casa, a gente via eles se divertindo, via vários animais.

Uma vez convivi com uma situação, no mínimo, assustadora, meu pai torceu um pé e minha mãe tinha que vir na margem do rio pra buscar um remédio, eu vim com ela, e eu não sabia manejar uma arma, nem minha mãe sabia também, a gente trazia um cachorro e esse cachorro serviu de alguma coisa, porque uma onça tinha pego uma mambira (tamanduá mirim), então quando ela pega geralmente fica mais agitada, se não fosse o cachorro nós teríamos visto ela no caminho e talvez tivéssemos problemas de desviar dela, mas o cachorro foi um amigo. Então, morei nessa colocação até meus 8 anos. Em 88, meu pai começou um trabalho de fundação da Reserva Extrativista do Alto Juruá, junto com o Macedo, Mauro Almeida..., e em 89 fomos pra Foz do Bajé, ficamos um ano, depois voltamos para o Cocal, depois fomos para a Foz do Tejo, de acordo com o que era colocado pra ele fazer dentro da cooperativa, da associação, ficamos lá um ano, voltamos pro Cocal de novo.

Em 1996 a gente veio de novo para Foz do Bajé porque até nem eu e nem minhas três irmãs, nunca tínhamos ido à escola, apesar de eu e duas delas termos sido matriculados na escola e não termos tido condição, dado a distância, e na época não tinha esse apoio que tem hoje, carro ou barco, pra pegar a gente na casa e levar pra escola e deixar de volta de novo. Então, pra ficar mais perto da escola e pra dar oportunidade à gente meu pai teve que vir pra esse local para que pudéssemos estudar, foi onde eu cursei o primário, no avanço progressivo. Fiz em três anos o primário e vim pro município sozinho, concluir o ensino

fundamental através do Ensino Supletivo. Depois, em 2001, comecei o ensino médio, o qual conclui em 2003 em sistema modular, foi em três anos, mas a gente estudava uma matéria por vez, o que não gerou muita coisa porque você recebe muita informação ao mesmo tempo de uma determinada matéria, enfim. Concluindo, em 2005 houve o processo seletivo da Escola da Floresta pra participar da primeira turma de técnicos agroflorestais, porém não fui aprovado e em 2007 aconteceu outra seleção e aí pude me formar como Técnico Agroflorestal.

E13 (segunda turma)

Sou natural do Estado do Amazonas, nascido na cidade de Manaus, no dia 18 de março de 1989, onde morei até aos 9 anos de idade até a mudança repentina para o estado do Acre, mais precisamente a cidade de Cruzeiro do Sul. No entanto, me sinto orgulhoso e não escondo o carinho e respeito, que tenho por este povo bravo de história fascinante que aprendi a amar.

Filho de agricultores, oriundos da zona rural, desde cedo sempre tive uma identificação muito profunda pela natureza, canto dos pássaros é o prazer em cuidar das plantas, mas toda essa fascinação ainda estava numa incógnita, pois ainda não tinha decidido como colocar tudo isso em prática na minha vida.

Foi quando surgiu o desafio do Curso Técnico Agroflorestal da Escola da Floresta Roberval Cardoso, localizada na Estrada Transacreana Km 22, Rio Branco – AC, sendo que, se tratava de uma mudança radical de vida, convivência com novas pessoas, além do regime de internato o que deixava ainda mais assustador, mas toda essa tensão passou com o tempo e o desejo da busca do conhecimento falava mais alto.

Esse período de formação foi marcante na minha vida; aprendi como a educação tem um papel transformador na vida do ser humano, de como une as pessoas, abre caminhos, e cria novas compreensões do mundo ao nosso redor. Ao longo desse período, adquirimos uma proposta pedagógica baseada na troca de saberes impulsionada pela prática de aprender fazendo, criando uma nova metodologia de ensino, fator fundamental na construção da nossa formação profissional, que levamos até hoje.

Se refletirmos com cuidado perceberemos o grande desafio profissional que tínhamos pela frente na busca de uma agricultura sustentável. De como era difícil a luta contra a expansão do agronegócio, que só visa lucro e pouco se importa nas consequências e riscos que podem trazer a sociedade. De como é fácil repassar tecnologias prontas aos agricultores, que não levam em consideração o conhecimento do indivíduo muito menos a troca de saberes na construção da informação.

Enfim, independente do desafio, tínhamos a certeza que podíamos fazer a diferença, pois cada profissional por mais distante que esteja sabíamos que a semente seria plantada.

Cada um de nós tem papel fundamental na perspectiva de mudanças, independente do nível de conhecimento, já que estamos todos inseridos e fazemos parte da construção do processo. Às vezes só precisamos descobrir essa força interior que existe em cada um de nós. Sabemos dos desafios, mas temos que ser otimistas e atuarmos sempre na certeza da construção de um mundo melhor, porque independente de onde o profissional esteja atuando, ele tem a capacidade de fazer a diferença e abrir caminhos para novas transformações e construção de uma agricultura mais limpa e justa para a sociedade.

E14 (primeira turma)

Eu nasci na zona rural, não cheguei nem a nascer na maternidade, nasci num barco, numa visita dos meus pais à minha avó materna, em que minha mãe começou a sentir dores, ela já tinha problema de convivência com meus tios, aí ela: “vamos embora pra casa”, e acabou que quando veio falar o motivo que trouxe, quer dizer, até pra nascer já dei problema. Meu pai sempre viveu na forma de comerciante, aquela ideia machista de que o homem tem que sustentar a casa, mesmo que não tenha aquele apoio que a mulher precise, que não tenha o acompanhamento do crescimento dos filhos, aí minha irmã mais velha, quando ele veio vê-la ela já estava com sete dias de nascida, ele saiu nesse intervalo, daí a minha mãe teve um parto complicado, e eu acredito (ele nunca disse isso), mas pela sensibilidade até que a Escola provocou, que ele sentiu um certo remorso e aí no período de gestação que era pra eu nascer, ele procurou compensar isso, estando mais perto, aquela coisa de não deixar tão solto, até por desencargo de consciência. E no período em que eu nasci, devido à trajetória não tinha parteira, como era costume no seringal, eu nasci nos braços dele, e devido à formação que a mamãe teve postura de pai e os irmãos mais velhos de mãe, esse vínculo, acaba todo mundo se metendo na vida de todos, no Riozinho do Rola, no seringal Cachoeira, na colocação Castanheira.

Desde o meu nascimento tem essa tendência polêmica, de o cara que sempre deu problema, sempre foi diferente do modelo dos outros; éramos 9 irmãos, nasceram 12, mas uma faleceu novinha, outra com 10 meses, outro chegou nem a nascer, no caso aborto, dos nove, eu era o quinto, o do meio. Fico sempre brincando com meus irmãos que sendo do meio nem pegava a rigidez dos mais velhos e nem a moleza dos mais novos, então fiquei prensado pelos dois lados, porque quando os irmãos mais novos querem um refúgio vai buscar no irmão do meio, os mais velhos quando querem um apoio vão buscar o irmão do meio, então o irmão do meio é o mais cercado por esse aspecto emocional. Devido à essa minha característica de sempre questionar tudo, de brigar por tudo, e por ter sido o filho que teve a presença paterna mais próxima, eu sempre consegui ter uma visão do meu pai diferente do que os meus irmãos tinham, era aquele bruto, áspero, mas que deixava muita saudade, que a mãe induzia à gente acreditar que esse era o modelo de pai, que tudo o

que ele fazia era pro nosso bem, que ele estava lutando por nós, mas ela não conseguiu me convencer disso, e devido a comentários maldosos, eu cheguei a dizer que ele nem era meu pai.

O meu relacionamento com o meu pai nunca deu muita liga, entre pai e filho, porque era bem tipo dele, mas apesar do jeito rústico, ele sempre foi o cara de colocar filho no colo, de dar comida na boca, dava uma palmada a mais, mas sempre de forma de falar pra querer o filho o mais correto possível, quer dizer, a pessoal tem aquela concepção de que o bom pai é aquele que dá tudo o que o filho quer, e tem a concepção de que o bom pai é aquele rígido, que cobra que eu posso errar e você não, que você tem o exemplo meu, o bom pra você seguir e o mal pra ser diferente, está tudo certo, essa é a filosofia.

Devido à postura ligada à família, eu tinha 8 anos de idade, eu saí do seringal, pra colônia no ramal do Riozinho, indo pro Moreno Maia, onde a gente cresceu da infância à adolescência. Como a casa queimou, tinha que recomeçar tudo do zero, minha mãe era muito batalhadeira, apesar de desequilibrada emocionalmente, ela sempre se dedicando, era um modelo de vida, e acabou sendo referência pra comunidade, as pessoas tinham a minha mãe como referência e a família como padrão, que se você fizesse certo não era mais que a obrigação, mas se você fizesse errado, tomava umas pauladas, que “não foi assim que eu ensinei”. A própria fase da adolescência já vem comprometida por isso, essa linha dura, e toda família tem um filho rebelde, só que o meu jeito de pensar, a minha forma de viver, eles me tinham como uma pessoa rebelde, o cara que não concorda com certas teses, que fala o que vem na língua, que defende, que aponta situações, que emociona no momento em que fala, e que é extremamente manteiga. Enquanto que todo mundo brigava, falava palavrão, eu era o tipo de pessoa que procurava falar muito, mas sem palavrão no meio, que não viesse denegrir ninguém, mas estava sempre falando, falando, falando, falando, e discordando de qualquer tese que viesse pronta e acabada. Quando num sistema muito democrático, quando ia decidir qualquer coisa, chamava todo mundo, o que achava, a ideia é essa, e eu: “não, não é tão bom por isso e isso, discordo por isso e aquilo, e chegou um momento em que os meus irmãos me tinham como o do contra. E como todo mundo tem uma fase de ser o Cristo pra cruz, eu sempre abracei a causa do que errou, do que cometeu delito e que precisava ser punido por todo mundo. Quando alguém estava apanhando eu ia lá, dizia: não é bem assim, ele tem suas virtudes, naquela de motivação e de integração. Mas aí na fase de adolescência eu passei a participar de grupo de jovens, pela igreja católica, e passei a ter uma visão espiritual muito voltada ao social.

Como o meu pai trabalhava como regatão, aquela pessoa que compra na cidade e sai vendendo rio acima, eu achava injusta a comissão que ele ganhava, fazia uma compra na cidade, e na hora que ele ia vender era com um preço absurdo e na hora que ele vinha de lá pra cá ele barateava o preço do agricultor, pra poder ganhar de novo, e tinha sempre esse

ciclo, e eu sempre deixei pra ele bem claro que eu achava isso injusto, até um dia ele me mostrou o relatório (ao contrário de mim, ele era muito organizadinho em relação a relatório): olha só, olha o tanto de prejuízo que eu já tomei, seis mil quilos de borracha, tentando me sensibilizar, só que esse sentimento do contra, adivinha o que aconteceu, eu quase levo uma bofetada, que eu disse: roubou muito né pai, pra tomar uma paulada desse tamanho e não quebrar... Aí pra ser uma coisa pra aproximar, acabei hostilizando, e graças à inteligência da família como um todo, o pessoal do deixa disso, não, ele não puxa ninguém diferente de você, porque você com o seu pai você também é desse jeito, aquela expressão, “você parece mais com os seus pais do que você imagina”.

Então eu comecei a me aproximar dele a partir do momento em que eu comecei a vê-lo como uma pessoa que sofria também com as emoções, com essa questão de astrologia, característica, forma de pensar, querer uma coisa e tender a outra, essa questão religiosa também ajudou muito essa aproximação pai e filho, que por mais que ele não tivesse cumprindo o papel dele de pai na minha concepção, mas eu tinha o dever de filho a fazer, então não era só cobrar dele, tinha a minha parcela de contribuição nisso tudo também... Então quando começou a entrar na minha mente aquilo que eu queria ser e não aceitava a pessoa que eu poderia ser, não tinha como ser a pessoa que eu queria ser, então eu passei a procurar defeito em tudo quanto era pessoa, procurar contradições no outro, pra poder mostrar que não era bem assim, era muito mais focado em ver os defeitos das pessoas do que virtudes, e passei a ver isso graças ao grupo de anônimos que trabalham muito com reformulação de vida: são 12 passos, eles trabalham na reformulação do ser humano que o mundo não precisa mudar, quem precisa mudar é você para você poder dar uma parcela de contribuição no mundo e não que eu sou o centro de tudo e de todos, não é bem assim.

Uma coisa que me chamou muita atenção numa reunião, um companheiro dizia que entre o defeito que você tem e os meus, o que me incomoda são os meus, em relação a você me resta admirar suas virtudes, os defeitos meus são suficientes, não preciso estar atrás dos defeitos de ninguém. E aí quando eu despertei pra essa realidade, vendo que as pessoas se afastavam de mim e porque se afastavam, que eu comecei a cair em mim mesmo e perceber que tipo de pessoa eu tinha me tornado, quase que eu entro em depressão, porque era a hora de tirar a máscara e mostrar quem você é, não quem você julga ser, e a partir desse processo eu comecei a lutar por ideais e fazer concursos porque eu era tido como uma pessoa inteligente, mas como a mente sempre maqueia o ser humano e eu não tinha ainda me encontrado como ser humano mesmo de verdade, eu ficava estudando aquilo que eu dominava, que graça tem tu estudar o que tu domina? Tu tens que estudar aquilo que não domina, tem que buscar o que tu não sabe. E eu tinha uma forte tendência e tenho que ficar sempre atento pra não voltar à estaca zero, a questão do que eu preciso fazer e não o que eu quero fazer. Porque essa questão do que eu quero nunca me

fez feliz, agora o que eu preciso me dá um certo equilíbrio, então ter essa concepção de minha participação no todo e não o todo em volta de mim.

... eu não me conhecia, a verdade era essa, eu era o que as pessoas diziam e pronto. Inclusive um irmão que convivia comigo, que era muito espontâneo, dizia: o mundo é um grande espelho, se você ri pra ele, ele ri pra ti, se você faz cara feia, ele faz cara feia, porque é só um retrato do que tu faz, não tem muita diferença não. Quando eu olhava pras pessoas, as pessoas tinham que rir pra mim, eu tratava as pessoas mal mas as pessoas tinham que rir. Quando esse irmão veio a falecer eu estava iniciando esta crise, inclusive hoje está fazendo 16 anos que ele veio a falecer num acidente de bicicleta, e aí quando eu entrei na casa, senti como se a terra subisse e descesse, e foi o primeiro choque pra que eu entendesse a oscilação emocional e me fiz de pedra, eu era tão vaidoso que meus pais choravam e eu consolava os dois, com aquele nó atravessado na garganta sem botar uma lágrima. E aquilo pra quem é machista é muito lindo, é fantástico, uma pessoa forte, é um ser capaz de superar tudo... e esse meu lado afetivo, o sobrinho mais querido de todos, o primo mais querido de todos, o irmão de referência da família, aí pronto, a vaidade ia lá encima e o ser humano ia lá embaixo. Porque o orgulho, a vaidade, se a gente não entender bem direitinho, a gente pensa que está abafando e está sendo sufocado, o que é bem diferente. ...eu sempre tive as formas de ver as coisas diferente do tradicional, do normal.

[...] eu estava fazendo cursinho [quando apareceu a oportunidade do concurso para a Escola da Floresta.

E15 (segunda turma)

Sou solteiro, natural de Sena Madureira, Acre, nascido em 23/05/1986 no seringal Icuriã - RESEX Chico Mendes. No ano de 1994 meus pais resolveram ir morar em Assis Brasil, para dar oportunidade a mim e meus irmãos ao ensino, pois lá só era possível estudar até a 4ª série. Passamos por muitas dificuldades, mas aos poucos fomos superando. Meu irmão ingressou no curso de Engenharia Florestal no ano de 2006, e eu tive a oportunidade de ingressar no Curso Técnico Agroflorestal da Escola da Floresta em 2007. Passei por várias dificuldades no início, mas depois fui me adaptando. Compartilhei um pouco dos meus conhecimentos empíricos e aprendi muito também, principalmente trabalhar em grupo e com pessoas mais experientes. Essa oportunidade que tive foi muito importante para mim, pois eu não tinha nem uma expectativa para meu futuro e o curso técnico abriu muitas portas para mim. Me tornei uma pessoa mais madura e aprendi a ter mais responsabilidade. Após o término do curso, no ano de 2008, trabalhei três meses em Brasília-AC, acompanhando os educandos do Curso Técnico Agroflorestal no momento comunidade. Logo em seguida, em 2009, fui convidado a trabalhar na SEAPROF, em Assis Brasil, foi onde percebi que tinha muitas deficiências técnicas na extensão rural, e

muita resistência dos produtores à produção orgânica, e a deficiência de políticas públicas e assistência técnica para os produtores rurais. No ano de 2010 ingressei no curso de Engenharia Agrônoma na Universidade Federal do Acre. Hoje, após 3 anos na universidade, percebo muitas deficiências, poderia se melhorar o curso visando uma melhor assistência aos produtores e à conservação do meio ambiente.

E16 (segunda turma)

Eu sou seringueiro, nascido no Seringal Filipinas, município de Xapuri, hoje contido na Reserva Extrativista Chico Mendes, onde vivi a vida até meus 18 anos, cortando seringa. Até então nunca havia sentado em banco de escola. Quando saí pra estudar pela primeira vez, no ano de 1985, cursei as quatro primeiras séries, em 1989, já estava cursando a oitava quando tive que desistir por dificuldades financeiras. Mas já a partir dos meus treze anos comecei a trabalhar com as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), ligadas à Igreja católica, comandada pela Prelazia do Acre e Purus, hoje (Diocese de Rio Branco). Com meus 15 anos sofri um acidente no trabalho, machuquei um dos pulmões, passei por cirurgia e tive sucessivas pneumonias que me acompanharam por vinte e um anos, de 1982 a 2003.

Em 1988, ano de fundação da CAEX (Cooperativa Agroextrativista de Xapuri), trabalhei nesta, como gerente. Em 1989, mais precisamente no mês de junho, desisti dos estudos por questões acima mencionadas e retornei pra comunidade onde permaneci até início de 2003. Nesse tempo de treze anos, enquanto procurava recuperar da enfermidade que me acometia, cheguei a exercer o cargo de Secretário Geral da CAEX, no exercício de março de 1992 a março de 1994. Contribuí de forma voluntária ou, por prestação de serviços em muitas outras ocasiões, inclusive, como gerente de núcleo, uma espécie de filial da empresa nas comunidades.

Exerci vários papéis na comunidade onde morei, lutei por implantação de escolas, postos de saúde, melhoria de acesso, seja por via fluvial e ou, terrestre, melhorias nos sistemas produtivos, liberdade na comercialização da produção e pela permanência dos caboclos em suas localidades. Depois de certo tempo algumas pessoas foram adquirindo conhecimento, se tornaram lideranças e foram me substituindo nas tarefas que antes realizava.

Durante os trabalhos nas comunidades e na CAEX (Cooperativa Agroextrativista de Xapuri), tive a oportunidade de participar de: discussão regional (região Amazônica), sobre ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural), no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e organizações, que defendiam a produção, a educação e preservação do meio ambiente, entre essas instituições em que colaborei estão: Amorex (Associação de Moradores da Reserva Extrativista Chico Mendes), hoje, Amoprex (Associação de Moradores e Produtores

da Reserva Extrativista Chico Mendes); a CPT (Comissão Pastoral da Terra); CDDH-AC (Centro de Defesa dos Direitos Humanos); o CTA (Centro de Trabalhadores da Amazônia), a ACS Amazônia (Associação de Certificação Socioparticipativa da Amazônia); CNS (Conselho Nacional dos Seringueiros); Arboreto, Setor do Parque Zoobotânico da UFAC (Universidade Federal do Acre)... um conjunto de entidades, que tinham um papel fundamental com a preservação da Amazônia, e com melhorias de vida dos que nela vivem.

Dentro dessas discussões, procurávamos envolver produtores e produtoras e incentivá-los pra que se tornassem protagonistas de suas histórias. Foi a partir de 1991, que tive o primeiro contato com essa ideia de SAFs (Sistemas Agroflorestais) hoje “agrofloresta”. Achei um negócio valioso, visitei e conheci algumas experiências muito interessantes, pois esses produtores mesmo sem saber, nem ter ouvido falar sobre SAFs, já praticavam, pela forma como haviam organizado sua produção bem como a preocupação com o ambiente.

Tentei implantar duas áreas no nosso local, porém foram experiências frustradas porque faltava conhecimento dos que estavam à minha volta em lidar com esse novo sistema de produção, também não me dediquei o suficiente pra que meu projeto produzisse os resultados esperados, não tendo como mostrar algo à comunidade como um espaço produtivo e didático.

Acho que meu grande erro é que levei muito tempo dizendo pras pessoas que era interessante, que a gente ganharia com isso, mas como os meus exemplos não foram satisfatórios, não tinha dados produtivos e científicos que me respaldassem, meu principal produto destas experiências foi o descrédito desses produtores com quem trabalhava. Muita conversa, pouco ou nenhum resultado concreto, somente o aprendizado de minha parte, de como não se deve fazer. Tinha que trabalhar a questão cultural, quebrar a resistência ao novo, romper paradigmas, o resto, os números explicariam. Não me dei conta destes valiosos detalhes e por isso deixamos de avançar na melhoria dos nossos sistemas produtivos.

Em 2001, tinha mais uma brilhante ideia minha cabeça, a de elaborar um mega projeto, de médio e longo prazo, pra trabalhar com a comunidade. Neste projeto, tinha a intenção de mexer com a estrutura da comunidade, seu principal objetivo era reduzir o espaço e aumentar produção, levando o desafio de produzir mais, aumentando a diversidade de culturas no mesmo espaço, ou, seja era de trabalhar com SAFs (ou agroflorestas). Mais um sonho frustrado: me perdi na discussão e não consegui chegar ao resultado que havia pensado. Perdi a oportunidade de sair pra estudar, pois havia recebido um convite para fazer Teologia. Em 2003 estava frustrado, desestimulado e ao mesmo tempo desacreditado na comunidade, não conseguia fazer melhor, apesar de todos os meus sonhos e tentativas de acertos. Estava me doando muito e não tinha a resposta que esperava.

Foi quando mais uma vez, fui chamado pra contribuir mais de perto com a CAEX, que também estava enfrentando problemas (dificuldades) administrativos e financeiros. Estando na cidade, resolvi voltar a estudar, pois até então, não tinha o ensino fundamental completo. No período de fevereiro de 2003 a julho de 2005 consegui concluir o ensino fundamental e médio no sistema de supletivo.

Enquanto, trabalhava, pra CAEX, mantinha contatos com as comunidades e ou, produtores filiados a elas, onde ganhei conhecimentos no modo de vida desses homens e mulheres e suas relações com os trabalhos que desenvolvia.

Tinha um sonho de fazer ensino superior, FACULDADE. Dois anos após a minha formação no ensino médio, em 2007, a antiga Escola Agrotécnica e agora denominada “Escola da Floresta Roberval Cardoso” abriu vagas para os cursos: Técnico em Agroindústria, Florestal e Agroflorestal. Escolhi o “Curso Técnico Agroflorestal” onde cursei entre outubro de 2007 e dezembro de 2008. Enquanto cursava o curso técnico, prestei vestibular para a UFAC, onde estou cursando atualmente Engenharia Agrônoma.

Novos desafios estão por vir a somar-se aos já existentes. Estou coordenando a ACS Amazônia; produzindo composto na Unidade de Tratamento de Resíduos Sólidos, administrada pela SAFRA (Secretaria Municipal de Agricultura e Floresta) em Rio Branco, Acre; e realizando recuperação de área em processo de degradação e transformando em espaço produtivo e agora utilizando como espaço didático para ensino aprendizagem para acadêmicos da UFAC e para demais instituições que estejam interessadas.

E17 (primeira turma)

Sou natural de Rio Branco, mas meus pais são do interior do Acre, meu pai de Xapuri e minha mãe perto de Tarauacá, especificamente do município de Feijó. Parte dos parentes dela é do Amazonas, bem próximo daqui do estado do Acre, outros de origem paterna, do Ceará. Eu morei um tempo na zona rural porque meus pais, logo que se casaram, foram morar no Amapá, próximo ao Polo Agroflorestal Benfica, uma modalidade de assentamento do INCRA / governo do estado, hoje em dia. Depois do Parque Chico Mendes, sentido Senador Guimard, à direita, que está se urbanizando, é quase um bairro, com poucas áreas agricultáveis e com tamanho original dos lotes alterados. Depois de três anos fomos para o bairro Vila Acre, região urbana de Rio Branco, próximo onde estávamos anteriormente, meu pai tinha uma colônia, na mesma havia um remanescente de floresta ainda e plantios de frutíferas e culturas anuais como arroz, feijão, milho. A gente tinha contato com essa área, pena que meu pai focava mais o trabalho, e se chateava com a gente porque nós (parentes) não dávamos conta desse trabalho na roça, mas nada a ver porque a gente era criança, era meio adolescente, nem ligava praquilo assim, da importância da agricultura para a vida, para nossa segurança e soberania alimentar, etc. Eu

trabalhava, mas era aquela questão muito focada no trabalho em si, não era prazeroso, não tinha aquele envolvimento mais próximo, de um processo de ensino aprendizagem, para além da produtividade.

Aí ele vendeu essa área, nesse período (antes de acessar a Escola da Floresta) eu estava estudando, nem pensava nas ciências sociais, não tinha profissão ainda, aí lá pelos 16, 18 anos fui trabalhar no Viveiro Primavera, que fica na estrada AC 40, na formação de mudas em geral. Meu pai era enxertador da Embrapa, trabalhava na EMATER, aí ele me ensinou um tempo a fazer mudas, de *Citrus* principalmente, e eu fiquei habilidoso nisso, e ele trabalhava nesse viveiro e passou essa função pra mim, aí eu assumi a produção de mudas de *Citrus* e trabalhei lá por 3 a 4 anos.

Quando entrei na Escola da Floresta eu já vinha de movimentos urbanos socioculturais. Mas esse período na Escola e convívio com alguns facilitadores foi de grande amadurecimento intelectual, crítico, que me fez fazer uma bela redação sobre o dilema agronegócio *versus* agricultura camponesa, e com isso entrei no curso superior, na UFAC. Eu tocava/toco em banda, a Guerrilla PA44, e o nosso viés é o bom e velho *rock in roll*, especificamente o estilo chamado *punk hard core*, frutos das crises sistêmicas na Europa, oriundo das periferias, mormente de filhos de operário da Inglaterra, EUA, que eram pessoas marginalizadas do processo de modernização, ação que teve sua implosão/explosão nos países centrais, bem na selva urbana, mas que veio para periferia e pro meio rural também. O povo amazônica do Acre, ribeirinho, seringueiro, camponês, etc, não se exclui desse processo; as contradições sistêmicas, da modernização sopram por aqui também, “periferia é periferia em qualquer parte do mundo” como dizem os poetas da rua.

Então nossas letras abordam temas sociais, políticos, retratando as mazelas que acontecem nas cidades, nas periferias, as falhas do estado, omissões dos governos, as formas de (des)envolvimento forjados para região, como também suas lutas por um mundo melhor, onde haja justiça social.

E18 (segunda turma)

Eu não nasci aqui no Acre, nasci em Goiás, no município chamado Baliza, e vivi a maior parte de minha vida na zona rural. Na verdade, o meu nascimento mesmo foi em Torixoréu - MT e me registraram em GO.

Morava com meus pais na fazenda dos meus avós, onde meus pais trabalhavam na agricultura, e a gente criança, brincava no Cerrado, às vezes ia mais meu pai pra roça, já começava a me adaptar no sistema de cultivo, mas não era um sistema diferenciado como o daqui, era mais plantio de culturas de subsistência: arroz, feijão, milho.

Meu pai plantava às vezes na terra do meu avô, e às vezes ele arrendava terra de terceiros, e lá tudo o que ele plantava tinha a renda-parte para a família dona da propriedade.

Tinha um tio que morava aqui no estado do Acre; ele visitou a gente e viu a condição que meu pai vivia, trabalhava para sustentar duas famílias, que era a nossa e trabalhava para sustentar a família que era dona da terra em que meu pai arrendava, porque a terra não era dele. O sonho dele era ter terra, para ele poder desenvolver o trabalho dele sem estar pedindo autorização pro proprietário do arrendamento.

Quando foi em 1995 meu tio foi lá e falou que aqui tinha vários projetos de assentamento, que estavam em estruturação, o INCRA estava assentando várias pessoas. Meu pai não pensou duas vezes, já desabamos pro Acre. Viemos para cá em outubro de 1995, e fomos direto para Acrelândia, onde meu tio morava.

Moramos na propriedade dele por um ano, e no ano seguinte compramos uma terra de um assentado, porque naquela época, eles tiravam a madeira toda da colônia e depois vendiam a colônia a preço de nada, trocavam por espingarda... Meu pai comprou uma colônia dessas, bem barata mesmo, foi 800 reais na época, 59 hectares, e já mudamos pra ela. O nosso maior sonho era ter a terra, cultivar, e viver nela e dela tirar nosso sustento, que o que ele realizasse era do fruto do trabalho dele.

Em 1996 conseguimos associar na Associação Grupo de Agricultores Novo Ideal, que existe até hoje. Pela associação, meu pai conseguiu um financiamento, o FNO. Mediante este financiamento começamos a abrir a terra, implantamos SAF, nesse financiamento FNO (pelo Banco da Amazônia, antigo PROAGRO), financiou para 3 hectares, o financiamento na época foi feito para o plantio de pupunha, café e cupuaçu, plantado em linhas. Logo no início a gente não sabia se tinha mercado ou não para esses produtos. Este financiamento acabou não dando certo, porque foi um tipo de projeto que chegou pronto e acabado, tipo caindo de paraquedas dentro de uma associação de produtores que nem entendia o que era um financiamento, sabiam que iam pegar muito dinheiro, mais não teve uma capacitação de como gerir todo esse dinheiro dentro das propriedades rurais.

O PESACRE era o único órgão que dava assistência técnica na época, que depois também se afastou; tinha bastante tempo que trabalhava com a gente, bem uns 7 ou 8 anos. Resumindo, a associação tinha uma fábrica que produzia farinha múltipla aqui em Rio Branco, e foi e implantou a agroindústria na própria associação. Aqui em Rio Branco funcionava a fábrica que produzia a farinha múltipla, que depois disso, a mesma foi levada para a sede da própria associação no município de Acrelândia, que agora só produz a farinha de banana (banana verde seca e triturada). Eles implantaram também uma despulpadora de frutas, para fabricação de doces, para agregar valor aos produtos da

região. Acabou também não dando certo. Foram para lá vários equipamentos e, não sei se não deu certo por falta de gestão, e com isso, acabaram desistindo da fabricação de doces.

Despolpavam a polpa do cupuaçu e vendiam para o Projeto RECA. Até então o projeto RECA comprou só por um ano. Para o café, a associação também tem secador de café, até então isso está dando certo.

Voltando a falar do sistema produtivo criado pelo financiamento, a pupunha e o cupuaçu, alguns produtores jogaram capim, outros abandonaram, foi assim o resultado do projeto. A pupunha era pra palmito, e ainda conseguimos vender algumas vezes; meu pai vendeu umas pro RECA, outras para a Bonal, lá em Nova Califórnia também tinha um comprador, eram os únicos que compraram palmito.

Aí com a queda dos preços do palmito, não tinha mercado para cupuaçu, ou seja, mercado até que tem, mas as condições de escoamento para estes produtores eram muito precárias. Aí, com todos esses entraves, preferiram plantar café em monocultivo, em outra área, ou então passar o trator encima de tudo e replantar a área novamente somente com café, mas meu pai aderiu a um pequeno SAF, onde plantou várias outras espécies tanto frutíferas (laranja, castanha, cajá) como também as florestais e não florestais. A minha ideia agora é colocar na unidade familiar em que vivem meus pais, uma minifabricazinha, de beneficiar a polpa do cupuaçu e de outras frutas da região, como o açaí, que eles não vendem. A minha ideia é isso e estou lutando pra ver se eu consigo.

P – Pesquisadora

Nasci na cidade, no interior de SP, meus pais são professores, eu sempre morei em casa, com quintal, e era uma coisa que sempre me chamava. Eu vivia no quintal, vivia no galinheiro, criava galinha, tinha horta, pomar e tudo, e eu sempre tinha esse negócio com a terra. Mas eu nem sabia que existia agronomia. Eu sempre gostei de estudar e quando fui escolher pra fazer faculdade, descobri que eu queria fazer agronomia no dia da minha inscrição do vestibular, porque terminou o segundo grau... o que você vai fazer? Vai fazer faculdade, mas faculdade de quê? Aí pensei história, biologia, física, eu gostava de tudo isso. Mas aí eu fui ler lá no manual da FUVEST, vi lá agronomia, eu falei nossa, é tudo o que eu quero, vou fazer. Só me inscrevi em agronomia, aí passei, fui estudar na ESALQ, em Piracicaba, interior de São Paulo, aí no curso de agronomia eu já me identificava com essa questão de sistema de produção, e queria trabalhar com agricultura de uma forma harmônica com o Planeta, tinha essa ideia de gerar muitos alimentos, eu era super nova, não tinha uma visão mais ampliada disso, e no curso de agronomia, tudo bem, a gente estuda a parte mais básica: agrometeorologia, solos, fisiologia vegetal, botânica, mas a parte técnica era adubo químico, trator, veneno, e eu sempre gostava das coisas

alternativas. Desde o segundo ano eu passei a fazer parte do Grupo de Agricultura Alternativa, dos alunos, participava dos congressos de agricultura alternativa...

Antes não existia muito essa palavra agroecologia, era agricultura alternativa. Eu entrei em 1990 na faculdade e na época estava iniciando, e chamavam a gente de verdinho, bicho grilo... Enfim, fiz o curso, fazia parte desse grupo, no quarto ano fui fazer estágio em Santa Catarina com agricultura familiar (sempre buscava fazer estágio), depois fui fazer estágio no RS, no Centro de Agricultura Ecológica, e eu sempre achei que fosse trabalhar no sul, não sei nem porque, talvez porque lá tinha agricultura familiar. Aí eu me formei. Eu fazia parte do PET Ecologia que era um grupo de pesquisa na área de ecologia. Ligaram pra gente do PET dizendo que iam trazer o Ernst em Botucatu/SP (onde tinha faculdade também, e é perto de Piracicaba), se a gente não queria organizar uma palestra dele. A gente organizou, ele foi, encheu o auditório, tinha mais de 200 pessoas, aí ele começou a falar (eu estava formada, me formei em 94), aquilo era música para os meus ouvidos, nossa, o que esse cara está falando era tudo o que eu vim buscar no meu curso de agronomia, ele começou a falar de agrofloresta e eu já tinha ouvido falar de agrofloresta de uma forma distante, nos livros. Aí ele terminou a palestra dele. Metade achava que ele era um doido e a outra metade ficou encantada com ele. Aí eu fui falar com ele: ah Ernst, quero fazer estágio na sua fazenda (que ele tinha uma fazenda no sul da Bahia), aí ele falou “venha”, raro ele receber pessoas sem nem conhecer. Aí fui eu e mais três amigos, e ficamos lá duas semanas. Ele estava manejando uma agrofloresta com motosserra, com facção encima das copas e a gente ficava lá embaixo só picando o material. E era assim, a gente acordava às 5 da manhã e ficava até às 6 da tarde junto no campo e acho que foi até meio uma provação que ele quis botar pra gente pra ver se a gente estava afim mesmo. Dos quatro, só eu e mais um amigo que ficamos até o final, embaixo de chuva, a gente acordava cedo e vestia a roupa gelada, molhada do dia anterior, e ia com facção. Eu voltei encantada, porque a fazenda dele tinha 500 hectares de floresta, e uma boa parte de agrofloresta. Na época não era dele, ele foi contratado pra administrar a fazenda, foi com a família, com cinco filhos. Na crise do cacau o sócio dele quis vender a fazenda, e ele tinha aquele amor à fazenda, ele recuperou 111 ha de pasto degradado, que só tinha sapé e samambaia, e de três córregos, igarapezinhos, com o trabalho dele passaram a correr 17 igarapés. A fazenda, quando ele comprou, chamava-se “Fugidos da Terra Seca” e voltou a ser “Olhos d’Água” porque antes de ser Fugidos da Terra Seca era Olhos d’Água (nos documentos originais), existiam as nascentes que secaram e voltaram com o trabalho de agrofloresta. Voltei tão encantada, um homem que vive o que fala e está fazendo a diferença no mundo. Voltei e falei com meu orientador do PET: estou formada e quero saber mais de agrofloresta.

Aí ele me sugeriu e eu resolvi fazer o meu mestrado lá, e fiz a pesquisa lá. Fiquei três meses no meio da mata, na fazenda, e fiz um estudo de solo e vegetação. Estava

interessada em saber o que mudou no solo e na vegetação comparando o SAF com uma área que estava em pousio, não mexeu em nada (trabalhei na área do vizinho, bem próximo à área dele, mas era uma área com o mesmo solo, mesmo histórico, porque ele não tinha mais área assim, degradada. Tanto que depois ele comprou mais 60 ha do lado, de área degradada, pra fazer mais experimentos, porque o negócio dele é experimentar, ele é um agricultor, mas é muito pesquisador). Fui pra lá em 97, apresentei meu trabalho em 99 e eu recebi um convite pra vir aqui pro Acre, que eu tinha um professor na faculdade que vinha fazer uns trabalhos aqui, [...] ele trabalhava com as Ilhas de Alta Produtividade, com seringueiras, nos seringais, ele tinha um projeto na SEF de enriquecer os seringais com seringueiras junto com outras plantas. Ele me falou: tem um pessoal lá no Parque Zoobotânico, da UFAC, que trabalha com sistemas agroflorestais, e quer muito que vá uma pessoa com o seu perfil, que trabalhe com agrofloresta. Aí eu nem defendi minha pesquisa, eu entreguei pra banca e vim embora pro Acre, já tinha comprado minha passagem, já estava aqui. Vim pra trabalhar 3 meses e acabei ficando 6 anos. E pra mim foi uma escola viver aqui. O Acre é a minha segunda casa. O Jorge Viana tinha entrado no governo e eu vim. Quando eu vim, no avião que eu vim a Marina Silva estava sentada atrás de mim. Aí eu falei: Marina, é um prazer vir trabalhar no seu Estado, aí ela falou “bem vinda”. Eu não conhecia, só sabia que Marina Silva era senadora.

Agora (em 2010) estou trabalhando numa escola em Brasília, que é um colégio interno também, que tem 800 meninas, de sexta série até ensino médio. A gente trabalha com 80 aprendizes, 17 monitoras, que foram aprendizes no ano passado e hoje estão na oitava, são 97, e uma vez por mês a gente trabalha com as 160, todo sábado de manhã a gente planta com as meninas, é muita prática.

Mediadores

M 1 (primeira e segunda turmas)

Sou filho de seringueiro, me criei com agricultores, porque quando eu estava com a idade de 8 anos fui morar em casa de agricultores porque o meu pai saiu do seringal, então na seringa eu não tenho muita experiência, mas tenho uma base boa na produção agrícola, trabalhar na lavoura; fiz técnico em agropecuária quando tinha 22 anos de idade, quando eu consegui fechar o segundo grau junto com a formação técnica, onde hoje é a Escola da Floresta, era o Colégio Agrícola, aquela área era nossa propriedade rural, quando foi desapropriada pelo governo federal no início da década de 80 para construção do Colégio Agrícola, então ali era o nosso seringal, o nosso pedaço de chão, e eu só vim estudar ali em 95, 96, 97.

Me formei técnico dentro de uma formação tradicional, uma formação que não trazia por exemplo o discurso da sustentabilidade, apesar de ter sido muito próximo, pouco se falou na Eco - 92, pouco se falou nos tratados que estavam rolando pelo mundo, então eram pacotes tecnológicos. Eu só vim atentar para um lado mais alternativo, um lado onde se buscava produzir alimentos e não produtos agrícolas, no final da década de 90, início de 2000, quando eu fiz um curso de educador agroflorestal, e que na realidade, ao final do primeiro módulo, eu ainda não acreditava, eu não tinha uma percepção das relações que existiam, eu não tinha ainda uma sensibilização do todo, apenas das partes, e aí eu comecei a buscar um pouco mais de conhecimento na área, tentar compreender das interações entre as espécies animais e vegetais, e trabalhava numa instituição que prestava assistência técnica e extensão rural para o estado uma secretaria estadual. Essa secretaria me deu muitos cursos de reciclagem, de capacitação, e o educador agroflorestal foi um deles. Antes de concluir o curso de educador agroflorestal eu tive um desentendimento com o chefe local e acabei saindo dessa instituição (terminei o curso já estava fora da instituição) e fui trabalhar no projeto de pesquisa participativa e aí eu comecei a me achar dentro da área alternativa, a gente trabalhava com recuperação de áreas degradadas com o uso de leguminosas, e a partir daí foi criando no estado uma ramificação forte para essa área, que até então era pouco difundido, pouco divulgado. Fiquei nessa instituição, no Projeto Arboreto, no Parque Zoobotânico, da Universidade Federal do Acre, dentro desse projeto eu trabalhei com agricultores em um assentamento e desenvolvia pesquisa, não pesquisa científica rígida, para formular planilhas científicas, para ter dados científicos em condição de ser publicados, mas sim pesquisa com agricultores buscando alternativas, soluções para problemas que eram eminentes e que traziam grandes dificuldades na hora da produção e na hora da recuperação das áreas.

Quando chegou em 2005, a Escola da Floresta lançou uma formalização de cursos técnicos; eram 4 cursos: Técnico Florestal, Técnico Agroflorestal, Técnico em Agroindústria e Técnico em Ecoturismo. Eu, lendo as competências do curso Técnico em Agroindústria (porque era um currículo diferenciado, currículo por competências), me chamou muita atenção porque era algo que era muito discutido e tentado fortalecer no mercado ao nível do estado, que era o processamento artesanal, beneficiamento de produtos de forma mais artesanal, e eu me interessei em ser educando do curso técnico e abriram-se as inscrições para os interessados se inscreverem, a seleção era prova. Eu conversei com a minha esposa, na época a gente estava numa situação bem confortável, não sabia que ia ser pai, não tinha ainda a confirmação da gravidez da minha esposa, e eu conversei com ela: esse ano e a metade do outro, vamos passar um pouco de aperto no nosso plano de vida, mas eu queria fazer esse curso técnico, e ela falou: beleza, você vai estudar e eu vou trabalhando, quando terminar, se é o que você tem vontade de fazer... Na época era

GEPRO (Gerência de Educação Profissional), quando cheguei à GEPRO para concorrer a vaga para ser educando do Curso Técnico de Agroindústria, fiquei sabendo de uma informação de que tinha uma vaga para ser mediador. E eu pensei: não tenho cacife para me candidatar a uma vaga desse nível, primeiro porque eu não tenho os requisitos (eu imaginava que era só pra quem tinha graduação, especialização), e conversando com um colega meu no corredor da GEPRO, ele me falou: tem uma vaga para mediador, porque você não se candidata para mediador? Você tem experiência, tem todo o perfil, a equipe está precisando, é a área que você se encaixa; isso foi no dia 12 de janeiro de 2005. E aí eu pensei, pensei, voltei, não fiz a inscrição para educando... fiz para mediador, fui selecionado e tomei posse no início do mês de fevereiro do mesmo ano, onde iniciei um processo de formação para os mediadores em currículo por competência, com os professores Robson... e Bordenave... Durante duas semanas. Depois iniciamos os estudos do plano de curso técnico agroflorestal e elaboração dos planos de ação de ensino aprendizagem, enquanto os processos de seleção dos educandos estavam em andamento.

Quando os educandos chegaram à escola, foram as cinco turmas juntas, pois eram duas turmas do Técnico Florestal; uma do Técnico em Agroindústria, uma do Técnico em Ecoturismo e uma do Técnico Agroflorestal. Nessa última foi que eu iniciei o trabalho de mediador. Vale ressaltar que no momento inicial das atividades com as turmas, que foi o momento de integração e sustentabilidade, base comum para os quatro cursos, todos os mediadores trabalharam juntos durante dez dias, e, as turmas estavam se conhecendo, bem como os mediadores afiando suas ferramentas de trabalho. Fiquei mediando de 2005 até 2010, onde tomei posse do cargo de coordenador da área técnica agroflorestal. Cabe ressaltar que nesse momento, devido à necessidade de adequação da terminologia do Curso Técnico Agroflorestal para Técnico em Agroecologia, trabalhos na reformulação do plano de curso o qual vinham sendo executados e até o momento havia formado cinco turmas de técnicos agroflorestais, e estávamos com uma demanda de quatro turmas de técnicos em agroecologia.

M2 (segunda turma)

Estudei na ESALQ/USP e sempre me senti um peixe fora d'água com a estrutura de pesquisa/ensino vigente, pois sempre tive uma percepção que a universidade deveria estar comprometida com a formação de técnicos extensionistas e não transferidores de tecnologia.

Entretanto, o modelo agrícola apresentado era tecnicista e dissociado da realidade social, econômica e ambiental do Brasil que eu conhecia. Como filho de militar, tive oportunidade de viver em quase todos estados do país e a realidade que vi era muito diferente e maior que aquela que encantava os olhos dos docentes e alunos, pelo menos

em sua maioria. Por outro lado, também sempre me incomodou uma certa conta social que eu me impunha quando imaginava que representava uma porção muito reduzida da sociedade que teve a oportunidade de estudar em uma faculdade pública, em relação ao contingente de pessoas desassistidas pela sociedade pela falta de acesso a uma educação decente.

Entretanto não encontrei um espaço na academia e então comecei a estagiar com uma ONG chamada Instituto Tibá de Tecnologia Intuitiva e Bioarquitetura, que trabalhava com Permacultura e que me atraiu com a visão sistêmica de planejamento da propriedade rural, os SAFs e restauração florestal desenvolvidos.

Depois de formado fui trabalhar com recuperação de áreas de preservação permanente e mais especificamente com produção de mudas de espécies nativas. Tive oportunidade de trabalhar como Secretário de Agricultura e Meio Ambiente num pequeno município do interior de São Paulo, onde percebi claramente o abismo que se coloca entre a academia e a realidade do agricultor familiar. Nesse período tive a oportunidade de começar a dar muitos cursos e dar aulas no curso de gestão ambiental da faculdade SENAC, e foi uma experiência muito prazerosa.

Entretanto, aumentava meu incômodo de não conseguir trabalhar em algo que eu acreditasse. A realidade no sul do país no meu ver estava muito cristalizada e quando surgiu a oportunidade de me mudar com a família para o Acre, onde já estavam morando vários amigos e onde sabia de experiências interessantes de SAFs e manejo florestal de uso múltiplo, assim como modelos diferenciados de reforma agrária (PAEs e RESEX), e com muita coisa ainda por ser feito, não perdi tempo.

Inicialmente fui trabalhar no Centro dos Trabalhadores da Amazônia, e depois surgiu a oportunidade de trabalhar como mediador na Escola da Floresta, no Curso Técnico Agroflorestal. Entretanto, logo surgiu a demanda de assumir a coordenação do curso e reduzi muito minha dedicação como docente.

Surgiu então o concurso da prefeitura de Rio Branco que prestei e passei, e tive sorte de continuar a trabalhar com comunidades tradicionais num projeto de formação de multiplicadores ambientais da bacia hidrográfica do Riozinho do Rola.

M3 (primeira turma)

Sou acreana. O caminho percorrido para chegar onde e como me encontro hoje, sem dúvida começou em casa, com a importante influência dos meus pais. A influência de meu pai para tornar-me o que sou foi muito grande, porque ele contribuiu de maneira importante para que todos os filhos soubessem olhar para a Ciência e para a Arte (em especial o Teatro e a Literatura), porque ele viveu essa experiência. Ele era um poeta, leitor assíduo dos clássicos da literatura brasileira, como Jorge Amado, Érico Veríssimo, Machado de

Assis, Castro Alves, Raquel de Queiroz, entre outros. Estes nomes eu ouvi pela primeira vez em casa muito antes de ir à escola.

A fundamental importância da educação que recebi da minha mãe foi complementar ao conhecimento intelectual de meu pai. É impossível não lembrar da “educação de Emílio” que Rousseau escreveu, no que se refere aos cuidados que os filhos demandam e a difícil missão das mães, impossível imaginar em nossos dias atuais uma mãe que cozinha, lava, passa, costura e, destaque, alfabetiza os filhos. Mesmo que o intelectual tenha sido o meu pai, foi minha mãe quem alfabetizou os oito filhos. Este alfabetizar vai além do ensinar a ler e escrever, pois ela ensinou também, e reforço aqui o termo ensinou, os filhos a lerem o mundo e nele saber viver, respeitar e fazer-se ser respeitado.

A chegada à escola foi a realização de um projeto que afirmava ser o único caminho para a vida, uma vida melhor, “e não serem iguais a mim”, nas palavras da minha mãe. Cresci ouvindo sempre que estudar e trabalhar era uma determinação do caminho a seguir, observando que o trabalho doméstico era na época fortemente desconsiderado e até discriminado. A primeira escola foi um jardim de infância, como se chamava na época. Lembro que eu sentia medo, pois se tratava de um mundo exterior ao mundo da família. O espaço da escola por muitos anos me impôs o comportamento da obediência inquestionável. Minha casa era o espaço de liberdade, de brincadeiras e de muita alegria. Tem um filme que se chama “Fanny e Alexander” que lembra um pouco da minha infância com minha família. Eu tinha comportamentos completamente opostos em casa e na escola. Conforme fui crescendo esses medos foram se dissipando, a relação com os colegas, as comemorações na escola, o conhecimento foram sendo preponderantes, o mundo fora de casa começava a ser familiar.

O que me trouxe a percepção de que eu era alguém, ou seja, que eu era eu, foi num amplo quintal, sem cercas, que tinha em frente da casa que morei entre os cinco e quatorze anos de idade, aproximadamente, local que reunia toda a meninada da vizinhança, cerca de vinte crianças. Lá fiz teatro pela primeira vez, e apresentei uma dança procurando imitar as bailarinas dos circos que passavam pela cidade. Meu pai sempre valorizou a arte circense. Minha “atuação artística” era o resultado de um processo preparatório que meu pai empreendera e que mais tarde, bem mais tarde, cerca de mais de vinte anos viria a tornar-se mais concreto quando fiz parte de grupos de teatro amador, experiência que descreverei mais à frente. Mas naquele momento infante/juvenil, a experiência com o teatro no quintal de casa foi marcante. Representar... foi fantástico, aquilo significava além de perceber-me como eu mesma, era também, o momento de dizer aos outros quem eu era, ter a atenção de um público, o sabor que todo artista tem, seja num grande espetáculo, seja numa experiência de “fundo de quintal”, como era aquela.

Outro marco importante foi a minha participação em grupo de jovem da igreja católica, década de 1970, efervescência da teologia da libertação, embora eu não tivesse a profunda compreensão política, participar desses grupos era poder atuar na sociedade no questionamento da pobreza, da política governamental e poder participar dos festivais de música que havia entre os grupos. Isso significava dialogar com um mundo além da família, da escola e da vizinha. A experiência no grupo de jovens me conduziu na década de 1980, quando já estava casada e na companhia do marido, a fazer parte do Partido dos Trabalhadores - PT. Foi no Partido que pela primeira vez ouvi falar o nome de Karl Marx. Naquele momento, o partido político era a possibilidade de transformação para uma política mais decente e para maior justiça social. A frequência nas reuniões do partido foi breve, devido às filhas pequenas e ao emprego que me sobrecarregavam, mas a importância daquela experiência serviu para a vida, mesmo não podendo ir às reuniões, participava dos movimentos de greve contra aumento de passagens de ônibus, aumento salarial dos funcionários públicos, contra a inflação, as campanhas eleitorais... A participação nas reuniões do Partido me fez petista até 2003, quando tive a dúvida “se eu era de esquerda ou era do contra”, frase esta que ouvi de outro companheiro, quando nós percebemos que para chegar ao poder no sistema capitalista, era preciso fazer coligações com “Deus e o diabo”.

Meu pai era servidor público, integrante da guarda territorial (policial civil), mas atuou a maior parte do tempo como enfermeiro prático dos presos e doentes mentais, num tempo em que ambos eram “recolhidos” na cadeia pública. Portanto meu pai era servidor da Secretaria de Segurança Pública, no Acre. Não segui exatamente a mesma carreira dele, mas aos meus 16 anos de idade eu já era servidora (na época funcionária) da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Acre. Ingressei no órgão em 1976, e no seguinte eu me casei.

Seis anos após meu ingresso na Secretaria de Segurança Pública, ainda sem uma formação de nível superior, recebi um convite que era um desafio: coordenar o setor financeiro da Secretaria. Eu tinha plena certeza que não entendia tanto o quanto o cargo exigia, mas não se tinha quem colocar no momento. Ao mesmo tempo que eu receava ser titular do cargo, senti-me também motivada a conhecer mais e aceitei o desafio.

Um acontecimento importante para tornar-me o que sou hoje, veio com o fim do meu casamento. Uma sensação de liberdade. Lembro-me que eu saí à rua após a separação e tinha a impressão que não caminhava, mas flutuava, voava e realmente eu voei, era a hora de realizar os sonhos reprimidos por uma relação onde quem mandava era o homem. Mas a minha desobediência interna não permitiria aquela situação por muito tempo, como de fato ocorreu. Após a separação, uma das primeiras coisas que fiz foi integrar um grupo de teatro, matricular-me numa aula de balé, eu queria ser bailarina, atriz, ativista assobiar e chupar cana.

Depois do emprego na Secretaria de Segurança, o trabalho mais árduo que considero ter feito foi o teatro, e infinitamente mais prazeroso que a Secretaria. Deixar o teatro foi como ter deixado um pedaço de mim, que não poderia mais me acompanhar, pelo menos por um bom tempo. O motivo: reatei o casamento na ilusão de que seria bom para as crianças e que eu me adaptaria e tudo seria diferente. Mas eu tinha crescido, já não era mais possível continuar fora dos estudos, precisava fazer uma faculdade avançar, estudar, mas o marido colocou dificuldades em meio a outras incompatibilidades já conhecidas. Voltamos a nos separar. Meu pensamento estava totalmente voltado para retornar aos estudos, precisava cursar uma faculdade.

Entrar para a Universidade com a maturidade que eu tinha fazia uma diferença muito grande, eu sabia muito bem o que queria, não tinha dúvidas do que pesquisar para fazer a monografia. Fiz bacharelado em Geografia. Descobri que a universidade era o meu lugar, a vida acadêmica foi a segunda coisa que mais me encantou depois do teatro. Nenhum outro momento da vida escolar foi tão marcante. Então, passou um fio de frustração por ter descoberto isso um pouco tarde, avalio, eu tenho certeza que queria ser professora, pesquisadora. Mas acabei não seguindo o desejo. Ao terminar a faculdade, e logo em seguida um curso de pós-graduação *latu sensu*, em História da Amazônia, mergulhei de volta na área de planejamento da Secretaria de Segurança, um “*rolo compressor*” que se tornava cada vez mais desgastante, não dispunha de tempo para mais nada. Após cinco anos sem tirar férias, sentia que precisa mudar, fazer outras coisas, buscar novas experiências profissionais, as crianças tinham crescido e já não precisavam tanto financeiramente de mim.

Em 2003, recebi o convite para ir para a Secretaria de Assistência Social do Estado. Era uma nova função na administração pública, uma posição de maior poder de decisão. Foi uma experiência marcante participar da construção de políticas públicas para o estado, novos contatos com profissionais de outras áreas, mas durou apenas nove meses, o suficiente para nascer uma nova vida, e nasceu: decidi que não mais retornaria para a Secretaria de Segurança.

Dada a flexibilidade que o estado oferece, pude ir para a Secretaria de Educação e lá numa das maiores e melhores experiências de minha vida profissional, a terceira, depois do teatro e da vida acadêmica, mas de igual importância. Trabalhei como mediadora de aprendizagem – professora – dos cursos profissionalizantes da “Escola da Floresta”, escola similar às agrícolas, mas que pretendia ser muito diferente. Atuei mais diretamente no curso Técnico em Ecoturismo. Lá constatei o que eu já havia descoberto quando fazia universidade: eu de fato era professora, não posso esquecer a importância daquele curto tempo 2005-2006. A convivência com um quadro de professores de uma diversidade de

áreas, aliado ao grupo de aproximadamente 150 alunos oriundos dos diversos municípios do estado, muitos com uma trajetória de vida exclusivamente no meio rural.

M4 (primeira turma)

Meu pai é agrônomo e minha mãe agricultora orgânica, a gente comercializava a produção de hortaliças de nossa chácara na feira orgânica no centro de Curitiba, isso em 93, nessa época estudava o curso técnico em Telecomunicações no CEFET-PR, em 98 entrei na Agronomia e me formei em 2003, na Universidade Federal do Paraná. Na época de estudante participava de um grupo de estudos de agroecologia dentro da universidade, o GEAE, que existia desde 86. Faziam parte do grupo alunos de diversos cursos, Florestal, Biologia, Economia, Filosofia, a gente se encontrava pra fazer práticas em agroecologia, organizar palestras, cursos... como aluno fui bolsista de alguns projetos de agricultura orgânica junto ao CNPq, FIEP, EMBRAPA. Através da feira orgânica que trabalhava com minha família aos sábados, conheci a COOPERAFLORÉSTA¹¹ em Barra do Turvo - SP, e os agrônomos Nelson e Osvaldinho, participei de alguns cursos com Ernst, e dos encontros do grupo Mutirão, em Cananéia, então depois que eu me formei tentei direcionar o meu trabalho pra Agroecologia, iniciei trabalhando na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, em cursos de Agroecologia para assentamentos rurais, eram projetos do PRONERA onde a Universidade fazia uma cooperação em parceria com ONGs e movimento social (MST), associação de agricultores orgânicos, sindicatos de agricultores, para cursos que fossem oferecidos pros próprios agricultores e filhos de agricultores, então era a proposta da escola técnica lá no Paraná. Aí trabalhei na construção de alguns projetos político-pedagógicos para iniciar 3 turmas de Agroecologia, duas nos assentamento e uma na própria escola. Eram os primeiros cursos de Agroecologia no Estado, então teve que passar por uma aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado e do próprio CREA, encaminhar o currículo. Na época o CREA aceitou a proposta. O curso teve início com registro no CREA, para os profissionais de Agroecologia. Isso foi em 2004.

Em 2005, sai da UFPR, meu contrato era provisório, comecei a trabalhar numa empresa com produção de banana orgânica em sistemas agroflorestais, no município de Guaraqueçaba/PR para beneficiamento em Itajaí e exportação para Alemanha. Nessa época recebi um convite de um colega agrônomo, que fazia parte do GEAE (Grupo de Estudos de Agroecologia), o Volnei, ele estava morando em Rondônia, ele conhecia o projeto da Escola da Floresta e sabia que estavam precisando de mediadores. Por telefone, entrei em contato com o pessoal da Escola da Floresta para saber sobre a proposta, o que era o trabalho, se havia vagas, se realmente estavam abertas, mandei meu currículo, fiz

¹¹ Associação dos Agricultores Agroflorestais de Barra do Turvo/SP e Adrianópolis/PR.

entrevista por skype, tinha outros candidatos e me chamaram pra iniciar o trabalho na Escola, em julho de 2005, quando cheguei no Acre com minha esposa, que também foi trabalhar na Escola da Floresta.

M5 (segunda turma)

Eu sou uma pessoa de origem urbana, minha família é de origem urbana, pelo menos essa primeira geração agora, dos meus pais, apesar de terem vindo do nordeste lá de Pernambuco, mas é uma família que sempre morou em cidade, e desde criança eu gostava de natureza, bicho, planta. Meus irmãos: ah, vamos brincar de carrinho, de bola, eu ia mexer na terra. Meu avô morava em Teresópolis - RJ, aí com 10 anos de idade eu puxei um reflorestamento da mata ciliar do riozinho do lado da casa dele, fizemos uma matinha ciliar. Sempre foi meu sonho trabalhar com planta, bicho e planta, por isso eu fiz Agronomia. Estando na Agronomia, a questão da agroecologia, agrofloresta, começa a aparecer, fica mais claro, a questão da agricultura orgânica, você começa a aprender mais coisas, pelo menos a ter contato com isso. E trabalhar em outra região pra mim era muito fascinante. Sempre gostei de viajar, conhecer pessoas, lugares diferentes. Então eu falava: ou vou morar no Norte ou no Nordeste. Na primeira oportunidade profissional que eu tiver eu gostaria de sair, vivenciar outra cultura também. Aí junta as duas coisas: trabalhar com planta, com gente, com biodiversidade, floresta amazônica, morar em outro lugar, outro estado, com outra cultura, aí foi que surgiu a oportunidade de vir pra cá, pro Acre, vai fazer 11 anos agora esse ano [2010].

Eu já trabalhava em São Paulo com adubação verde e agricultura orgânica, controle biológico de pragas, minha introdução mais profissional é por aí, mas a partir de um certo momento você também percebe que é a tal da substituição dos insumos, basicamente é isso, o sistema de produção é monocultural, simplificado, sem manejo correto da matéria orgânica, e acaba você tendo que substituir insumos, e eu trabalhava com isso mas aquilo me frustrava, eu não acreditava nisso. Foi quando a questão da agrofloresta surgiu na minha vida, muito graças a você [P], que eu aprendi muito, e as experiências que a gente vivenciou aqui no Arboreto. Antes disso, minhas experiências eram mais nesse sentido. O que eu trabalhava de ciclagem de nutrientes era adubação verde, e aí monoculturas de adubação verde, uso de leguminosas, era isso. Então, mucuna, feijão-guandu, já conhecia essas espécies, já trabalhava com elas, fazendo essa parte de extensão com as comunidades. Mas aí era bem nesse sistema: extensão e tecnologias da agricultura orgânica, biofertilizantes, bioinseticidas, e uso de leguminosas para adubação verde, o foco era esse, e o sistema agroflorestal entrava também, mas naquele sistema ou daquelas ideias que incorporavam sucessão do Kageyama, por influência dele, que ele fazia com espaçamentos fixos, aí ia intercalando: pioneira não pioneira, quincôncio ou quadrado, ou

senão ele separava: pioneira, aí secundária, climática de copa rala, de copa densa, e fazia essas repetições que eram aqueles modelos da CESP. Eu morei lá no Pontal do Paranapanema, lá tinha esses modelos, eu olhava aquilo ali, era bacana as áreas, mas você via que não era uma área de produção agrícola, era uma área onde não tinha gente, famílias, vivendo daquilo ali, mesmo porque não ia ter como tirar produção, não tinha as espécies de ciclo curto, não tinha agrícolas no começo, lavouras brancas, nada disso, nem banana, não tinha nada, eram só as árvores, mesmo incorporando a história da sucessão, intercalando grupos sucessoriais diferentes. Outra coisa que você via: então eram essas duas coisas: primeiro não eram áreas produtivas, não eram áreas de agricultura, de agrofloresta, era mais uma recomposição, com consórcios de espécies arbóreas e o que comprovava isso era a fisionomia da área, você via que não formava floresta, formava um bosquezão, bem alinhadinho, inclusive passava roçadeira no meio, tratorizada, assim que era o manejo, áreas enormes, não era um projeto de assentamento com pessoas, era beira de barragem, então aqueles 100, 200 ha de plantio, um monte de árvores, bacana o lugar, ficou legal, bonito, mas vai ver que não era a história da agrofloresta mesmo, que aí fui ver depois, a questão sucessional, estratificação ao longo do tempo tudo, nessa parte técnica.

Eu sempre me interessei muito pela questão da Educação. Trabalhava na extensão rural, e já com uma extensão com outro caráter, não de estender o conhecimento, mas de construir junto. E aí foi onde juntou as duas coisas: a Educação Agroflorestal, foi o que a gente trabalhou na UFAC durante quase seis anos, a gente teve oportunidade de dar curso, oficina, dia de campo, pra técnicos, agricultores, extensionista, pra todo mundo, várias realidades e contextos diferentes. Eu fui parar lá em São Gabriel da Cachoeira (AM), por exemplo, Boa Vista do Ramos (AM), que nós fomos juntos, Rondônia (Vale do Paraíso), vários lugares, então foi uma vivência fantástica que você vai adquirindo.

O Arboreto foi uma das sementes da reestruturação, da remontagem do Colégio Agrícola aqui, foi um dos referenciais que ajudou. Já se tinha a ideia de fazer a Escola da Floresta, mas um curso com aquela cara, de agrofloresta e tal, foi influência muito da nossa, do Arboreto, foi quando começou esse envolvimento com as pessoas, que algumas estão lá até hoje, o próprio G3, que era da antiga GEPRO (Gerência de Educação Profissional). Depois disso, profissionais foram pra lá. Eu no primeiro momento não fui, continuei no Arboreto, depois fui pra outros lugares trabalhar, mas lá pra frente me surgiu oportunidade, viu? Me convidaram, foi um convite mesmo, não foi um processo seletivo nem nada, foi um convite porque o curso estava rolando, estava no meio do caminho, era o Curso Florestal, e dentro do Curso Florestal, uma das coisas legais que tem no currículo é que o Curso Florestal também tem agrofloresta e o pessoal estava nessa questão: trabalhar agrofloresta mas não tinham experiência, não tinham bagagem. O pessoal do Curso Florestal já estava com as turmas lá, rolando, no meio do curso também, aprendendo um monte com pessoas

que estavam chegando de fora do Acre, com pouca experiência de Acre, com a M8 e o M4, trouxeram contribuição muito grande, muito conhecimento, muitas experiências, mas tinham acabado de chegar, e o M1 foi uma referência, muito, pra essa primeira turma porque aí juntou um pouco com os dois chegando cheios de gás, trazendo um monte de coisa, um monte de informação, e o Assis dando aquele banho de acreanidade na história e muita experiência de campo, prática, e vivência com agrofloresta, com as coisas, que ele trabalhou com a gente, então deu uma liga legal naquele curso, mas eles estavam na peleja para fazer o curso andar e o florestal ficou de repente e agora, os engenheiros florestais ali não tinham muita experiência com isso e tinha a parte de sementes, viveiros e reflorestamento. Foi aí que me chamaram e eu entrei na escola. Puxamos lá. Foi uma questão natural na turma seguinte, com a saída do Fabrício, eu entrei, mudei de curso, fui pro agroflorestal e toquei a turma de 2007. Foi uma turma fabulosa do agroflorestal.

M6 (primeira turma)

Durante a graduação em Biologia na UFBA, formamos um pequeno grupo de estudantes que se interessavam por questões socioambientais. Buscávamos informação sobre agroecologia e gestão ambiental, inicialmente com foco mais urbano, principalmente ligado a questões de ordenamento territorial, plano diretor, especulação imobiliária etc. Dessa experiência surgiu o grupo Organismo, hoje uma ONG que atua na Bahia com a temática agroecológica. Durante esse período já procurava algumas coisas voltadas pra essa parte mais agrícola - foi quando me aproximei do Instituto de Permacultura da Bahia (IPB), Quando me formei, tive a oportunidade de sair da Bahia e conhecer algumas outras experiências. Fui parar na Oca¹² em Alto Paraíso, onde implantávamos áreas experimentais de agrofloresta sucessional. Participei do primeiro curso do Ernst lá, no qual ajudei a organizar, pois estava morando lá há alguns meses. A partir do Osvaldinho, membro do Mutirão Agroflorestal, e que também estava na OCA Brasil durante esse período, entrei em contato com a P e então fui para o Acre, conhecer e vivenciar as experiências com educação agroflorestal, que estavam sendo desenvolvidas pelo Arboreto – UFAC. Nos primeiros dois meses vivi na Vila do V, em Porto Acre, na casa do agricultor João Marques, vivenciando experiências agroflorestais em sua propriedade e com o Grupo dos Agricultores Ecológicos do Humaitá (GAEH), do qual ele fazia parte. Depois fui morar em Rio Branco e trabalhei alguns meses mais no Arboreto. Foi o período em que minha mãe faleceu e voltei pra Bahia. A P então me convidou para compor a equipe da Escola da Floresta. A Escola era uma opção interessante de trabalho, uma oportunidade de dar escala e profundidade à

¹² Instituto Oca Brasil é uma associação dotada de personalidade jurídica, sem finalidade lucrativa, política ou religiosa, constituída por tempo indeterminado, com sede e foro na Cidade de Alto Paraíso, Goiás.

Educação Agroflorestal no estado. Eu acreditava que podia ser uma proposta bonita. Eu podia ter ficado na Bahia e acabei voltando, porque eu acredito, acho bonito, gosto de trabalhar com Educação, na verdade, a gente trabalha o tempo todo com Educação, mesmo não estando numa instituição de ensino. O trabalho que eu sempre fiz aqui no Acre era voltado para Educação. Nunca tinha trabalhado no ambiente do estado, foi um aprendizado conhecer como funciona a burocracia estatal. Estou aqui há 11 anos [desde 2002]. Tem quase 12 anos que saí da Bahia, buscando sempre estar trabalhando com Agrofloresta e Educação. Foi um pouco encontrar o que procurava.

M7 (segunda turma)

Eu vim de Xapuri em 1994 com intuito de fazer Engenharia Civil, e em Rio Branco, na última hora, mudei para Agronomia, por influencia do meu primo Tadário, ele me ajudou muito a escolher isso. Em 1998, eu ia desistir do curso de Agronomia porque eu não gostava de só ficar falando mata isso, usa veneno, taca fogo, derruba, eu disse pra minha mãe, esse curso é muito ruim, só faz a morte, eu já plantava uma hortinha, tinha horta em casa e eu disse pra minha mãe, eu lembro da senhora falando pro pai “por que usou Ouro Verde, aqui nunca deu bicho e quando usou Ouro Verde deu um monte de bicho”, daí pensei como é que eu estou aqui com essa horta e fui pra Agronomia e era aplicar veneno, aplicar veneno, um dia falei não faça isso não, é contra meus princípios, e o professor falou “você vai ficar com zero”, eu falava, professor, café é orgânico, e ele falava isso é besteira, aí num domingo eu estava com uma ressaca da festinha que teve, eu acordei cedo e fui assistir globo rural eu vi Ernst, eu disse, “Ah, esse velho é doido mais eu quero estar no lugar dele, é onde eu queria estar”, isso era domingo, e na quarta-feira encontrei o Luiz Meneses e pedi para ser estagiário no Arboreto voluntário.

Fui pro PZ ser estagiário do Marcos Silveira fazendo officio. Aí um dia o Luiz me viu e disse que tinha vaga no Arboreto e ele disse: vem trabalhar com a gente. Eu ia como voluntário, mas aí ele falou que dava pra ter uma bolsa. Trabalhei dois meses e me iludi pela Embrapa que lançou uma bolsa do CNPq. Fui trabalhar com análise sensorial do palmito, fazer laboratório, e laboratório não é pra mim, eu com essas minhas mãos um pouco pesadas, quebrei um bocado de vidro (rsrsr), xinguei o cara, falei que ele estava louco, era para trabalhar com pupunha, cupuaçu e pimenta longa, eu briguei com o cara que eu vi que tinha um esquema com safrol, eu não podia acusar o cara, mas vi que tinha um esquema muito lombroso, ele estava vendendo o Acre, aqui no Acre tem essa coisa não é ser bairrista não, é muito amor mesmo ao estado, de cuidado, o pessoal não entende, acha que é bairrista, não sou contra quem vem de fora, acho que tem que vir para contribuir pro meu estado, se for pra desgraçar volte lá pro seu lugar e acabe por lá, aqui não.

Então depois fui pro Arboreto. Na verdade o Arboreto foi minha universidade, e os agricultores e os índios. A universidade (UFAC) era muito chata, aquelas aulas de adubação, de melhoramento, de matar inseto, eu fazia porque tinha que fazer, mas não achava bom não. Aí voltei pro Arboreto, lá fui estagiário voluntário de 1999, o Thomas era coordenador, me dê uma vaga nem que seja de graça que vou mostrar pra vocês que sou daqui mesmo. Aí fiquei lá até 2007. Fui estagiário voluntário, estagiário modelo, era o que eu era. Daí, passei para extensionista na sua gestão, e depois por uma eleição democrática fui coordenador, primeiro eleito no Arboreto. Só que aquilo tudo foi um desafio coordenar um projeto com 23 pessoas, a maioria não era da casa, era muito complexo, gente com diversos quereres, vontades, ideias, interesses econômicos, uma confusão. Uma coisa muito boa que a gente fez no Arboreto foi expandir as fronteiras do Acre, conseguimos levar o Arboreto para outros estados do Brasil, com esse meu jeitinho de ser, tudo começou na Conferência Nacional do Meio Ambiente, e levamos curso pra Deus e o mundo. Alguns acharam ruim, porque achavam que saímos do nosso propósito que era trabalhar no Acre, tem na missão, aí eu disse esse é um trabalho pra levar pro mundo, não é pro Acre só, o mundo tem que saber que existe agrofloresta, a mochila, metodologia de educação agroflorestal.

Nesse período todinho eu tive muitos altos e baixos na minha vida e tudo está ligado à questão profissional porque eu sou muito agarrado a isso, eu não consigo desvincular o M7 do M7 agrônomo profissional, não dá desvincular e até hoje está ligado a isso, tanto que tenho o sítio Refúgio Celestial, onde todas as plantas e animais são bem vindos, mesmo o capim, mesmo os animais que ninguém quer saber, cobras e outros estão tudo lá, porque não mato e nem deixo matar nenhum, então lá está o refugio que é o lugar deles, todo mundo quer matar, digo não, deixa vir pra cá, curió ninguém pode pegar que é meu, que ele canta quando eu estou no meio da mata, escuto ele cantando solto, a galera leva gaiola de curió e eu digo não, aqui dentro não. Eu acho que não é nada de querer pegar fama (ah, ele é ecologista!), não sou não, porque se fosse andava de pés e não comia tanta coisa ruim que ainda como (estou até ruim da barriga porque ainda não consegui me livrar de algumas coisas como carne e outras coisas que a gente é muito agarrado), por isso eu falo: minha vida é pautada na questão agroecológica e tal, e quando me vêm pessoas querendo vir me convencer, não convencem não.

Atualmente o Sitio Refúgio Celestial está passando por diversos manejos, tanto nas áreas já implantadas, como também na mata ciliar, com enriquecimento das nascentes. Uma lição nestes seis anos de agrofloresta é que o resultado de seu plantio está intimamente ligado aos manejadores.

M8 (primeira turma)

Nasci em Cascavel-PR no dia 12 de agosto de 1980. Quando prestei vestibular para Agronomia na UFPR, não sabia da existência da Agroecologia ou Agricultura Orgânica, mas, mesmo assim, pensava que como agrônoma iria produzir alimentos sem agrotóxicos, em equilíbrio com o meio ambiente. Logo nas primeiras semanas do curso aconteceu a Semana Acadêmica da Agronomia e fiz o curso de Agricultura Orgânica, com viagem de campo para a ONG CAE-IPÊ no Rio Grande do Sul. A partir desse curso me integrei ao GEAE, Grupo de Estudos de Agricultura Ecológica, fundado na década de 1980, por alunos da Agronomia e cursos afins.

Dessa forma, toda minha formação paralela durante a graduação foi centrada em Agricultura Orgânica, Agrofloresta, Agroecologia, Agricultura Familiar e Educação Popular. Também durante a graduação toda fiz estágio em ecologia florestal, estudando ciclagem biogeoquímica em 3 fases sucessionais da Floresta Estadual do Palmito, no litoral do Paraná, o que deu uma boa base para SAFs.

Quando me formei decidi fazer mestrado e escolhi o Programa de Pós Graduação em Agroecossistemas na UFSC, por seu caráter multidisciplinar e agroecológico. Neste mesmo período trabalhava no DESER – Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais – uma ONG de assessoria e pesquisa aos movimentos sociais da Agricultura Familiar. O mestrado e o trabalho no DESER foram complementares em minha formação na área da Agricultura Familiar, enquanto categoria social e modo de vida. Paralelamente aprovamos um projeto para trabalhar com os Guarani da Ilha da Cotinga/PR.

No meio dessa jornada surge a oportunidade para mim e meu marido irmos para o Acre, trabalhar na Escola da Floresta, no Curso Técnico Agroflorestal. Não pensamos duas vezes, pois durante a graduação, participando de CBSAFs e CBAs, conhecíamos o que se trabalhava no Acre com SAFs, muito por meio das experiências da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) e do Parque Zoobotânico (PZ/UFAC).

Em julho de 2005, nos integramos à equipe da Escola da Floresta e começamos uma nova e incrível fase das nossas vidas.

M9 (primeira turma)

Vou começar minha história, contando que sou formada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina, e foi quando me mudei de São Paulo, capital, para até então nunca mais retornar e seguir em frente na busca de formação e realização profissional. Durante o curso de Biologia, no terceiro ano, tive a oportunidade de realizar um estágio no Instituto de Pesquisa da Amazônia, e que posso dizer que mudou minha vida, ou que de alguma forma despertou as certezas que já vinham sendo amadurecidas dentro de mim – que meu caminho não era a pesquisa básica e sim a pesquisa aplicada e a interação

com as pessoas. Essa luz, digamos assim, foi em uma parcela de 1m² no meio da floresta, foi quando percebi que enquanto eu estava ali estudando a dinâmica florestal, milhares de hectares dessa imensa e maravilhosa floresta, pulsante de vida, estavam sendo dizimados. Num primeiro momento, pensei em Educação Ambiental, e foi quando comecei a pensar no meu tema de monografia que deveria desenvolver, após terminar as disciplinas e me dedicar à pesquisa para obtenção do título de bacharelado. E o tema que escolhi e desenvolvi durante essa pesquisa foi a proposta de recuperação de áreas degradadas com Sistemas Agroflorestais, em uma microbacia tributária de um dos grandes rios do Paraná – o rio Tibagi, onde o Departamento de Biologia Animal e Vegetal da UEL, desenvolvia um grande projeto de Recuperação dessa Bacia, a partir de levantamentos da flora e da fauna. A minha pesquisa foi um diferencial, já que entrevistei pequenos produtores e propunha o envolvimento direto deles na recuperação, através de sistemas produtivos e que atendessem inclusive a demanda de produção madeireira, e que de certa maneira naquele momento, em um curso de Biologia mais convencional, não foi muito bem compreendida. E foi em um curso de recuperação de áreas degradadas no interior de São Paulo que tive conhecimento do grupo Mutirão Agroflorestal e a partir de então que comecei a participar dos encontros, já que necessitava aprofundar os conhecimentos e vivenciar minimamente a agrofloresta, o que também foi extremamente significativo e novamente ocasionou mudanças importantes e oportunidades de vivências e de conhecimentos múltiplos. Nesse momento, após a defesa do meu bacharelado é que também tive a oportunidade de me aproximar, através de amigos do Mutirão, de professores da ESALQ- USP e assim comecei a participar de um projeto que envolvia populações tradicionais no manejo dos recursos. E a partir do meu contato com as comunidades do Vale do Ribeira – SP e com uma comunidade caiçara em Paraty- RJ e do meu desejo em continuar com trabalhos com a agrofloresta, desenvolvi meu projeto de mestrado com os quintais agroflorestais e sua importância para a segurança alimentar, assim como o estudo do contexto social no qual o turismo estava afetando a dinâmica e o uso do território daquela comunidade e como isso era refletido diretamente nos quintais. Novamente, esse trabalho não me proporcionou apenas minha formação acadêmica, profissional, mas muitas experiências, vivências com as pessoas do lugar e com o lugar. Após a qualificação do meu mestrado, fui participar de um Congresso de Sistemas Agroflorestais em Ilhéus – BA e lá fui convidada para trabalhar na Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) com os agentes agroflorestais indígenas. E assim, as palavras mágicas me trouxeram há exatos 10 anos para o Acre foram: Agrofloresta, populações indígenas, Educação, Amazônia... Era de fato o meu sonho e a possibilidade de me realizar profissionalmente. Assim foi uma sequência de experiências enriquecedoras: CPI/AC, Centro de Trabalhadores da Amazônia (CTA) e a Escola da Floresta, em que minha carta de apresentação revelou esse desejo de estar na Amazônia e o que me trouxe para cá, pois

inicie com a estrofe de uma música do Milton Nascimento: “Tudo o que move é sagrado e Remove as Montanhas com todo o cuidado (...)” e assim me apresentei dizendo o que me movia, o que me fazia estar aqui... interagindo com as pessoas, seus sabres e seus lugares, na busca de uma vida melhor para as pessoas e para o Planeta, com um trabalho de formiguinha, assim como é a Educação, pequenos passos e a longo prazo... Hoje , em 2013, depois de lecionar na Escola da Floresta e trabalhar no Instituto Dom Moacyr, estou na Universidade do Acre em Cruzeiro do Sul e sou professora no Curso de Formação Docente para Indígenas na área de Ciências da Natureza e tenho orientado trabalhos e pesquisas ligadas à agrobiodiversidade, alimentação, medicina tradicional e manejo dos recursos em Terras Indígenas. E assim continuo na mesma busca... na busca do que me move, do que orienta e do que me faz feliz em saber que meu trabalho ao final em algum lugar traduzirá essas palavras e o amor que sinto por tudo, afinal é o amor que move e faz crescer.

Coordenadoras Pedagógicas

CP1 (primeira e segunda turmas)

Nasci e fui criada na zona rural de Rio Branco – Acre. Meus pais são de São Paulo e vieram na década de 70, quando o Governador do Acre, Wanderley Dantas divulgou em mídia nacional que o Acre era terra propícia para a pecuária. Assim, meus familiares vieram em busca de novos horizontes, já trazendo minha irmã mais velha.

Logo que chegaram à cidade de Rio Branco compraram terras num lugar chamado Aquiles Peré, mais conhecido como Mutum (sentido Porto Acre). Foi nesse lugar que minha irmã e eu nascemos. Quando tinha dois anos de idade, nos mudamos para a Estrada Transacreana (ao lado do antigo Colégio Agrícola), também zona rural de Rio Branco.

Criada em fazendas, minha infância está inteiramente voltada para o campo – pecuária leiteira, para lida diária em ordenhas, apartação de gado, mochagem, marcação, vacinação. Minha mãe vem de uma criação que toda a alimentação é a própria família que produz, então sempre criamos galinhas, porcos, verduras e fruteiras, sendo este último, o nosso querido pomar.

E sempre estando ao lado do Colégio Agrícola, hoje Escola da Floresta.

Sempre estudei na cidade, como minha mãe vinha deixar o leite no laticínio todos os dias, nós também vínhamos e estudávamos na cidade, sempre pela manhã. Quando conclui o colegial, chegou o momento de ir para a Faculdade e meu sonho era fazer Veterinária, e naquela época não tinha aqui, devendo ir para fora do estado, e eu não quis afastar da família. Em seguida, minha outra opção foi Agronomia, mas sempre tive dificuldade com as

exatas e qual me levou a fazer Pedagogia, orientação da minha mãe, pois segundo ela, “sempre vão precisar de professores, tem trabalho a toda hora”.

Fiz Pedagogia de 1999 a 2002 na UFAC, iniciando a carreira profissional pela educação infantil até que em 2006, surgiu a oportunidade de trabalhar na Escola da Floresta, o que me oportunizou juntar a minha formação com o que eu mais gosto, que são as atividades voltadas para o campo.

Assim que eu me formei fui trabalhar com educação infantil durante três anos. Quando veio o convite de atuar na Escola da Floresta com educação profissional, topei na hora pelo desafio, pois nunca tinha ouvido falar em educação profissional, e também porque é ao lado da minha casa. Iniciei como assessora pedagógica e fui tendo contato com todos os documentos da educação profissional, e nem sabia que existiam orientações nacionais para a construção de currículo por competência. O que é trabalhar por competência? Quando eu cheguei na Escola em janeiro de 2006, tinha uma equipe bem avançada, muito estudiosa e comprometida com a proposta de fazer uma educação diferente. Foram muitos desafios, pois tinha uma proposta de Plano de Curso, mas não se tinha um caminho. Foi necessário a construção de planos de ação (planejamento do mediador), modelo de frequência dos educandos, desenhar como seria a avaliação, pois não é para se dar nota e sim conceito, mas também não era conceito para o instrumento de avaliação e sim para o critério, enfim... Muita aprendizagem nessa caminhada. A primeira experiência com as turmas na Escola foi entender a educação profissional e organizar os processos pedagógicos da escola, desde a secretaria escolar no tocante ao registro das notas e frequência, os planejamentos com os mediadores de aprendizagem, até a criação de regras de convivência do internato. Quando formamos as primeiras turmas tivemos um tempo para nos organizarmos até o acolhimento da segunda entrada dos educandos, foi nesse momento que assumi a coordenação de aprendizagem e juntamente com as áreas técnicas conduzimos o desenvolvimento dessas turmas com menos dificuldades da experiência anterior.

Com três turmas (Agroflorestal, Florestal e Agroindústria) em 2007/2008, foi muito gratificante o trabalho. Primeiro porque a seleção foi diferente, realmente atendemos jovens e adultos de comunidades rurais, com parceria das associações e sindicatos rurais e secretarias governamentais ligadas à área rural. O instrumento de seleção foi uma prova com questões voltadas para o campo, o rural. Com essa seleção diferenciada de educandos, a identificação com os cursos também foi maior e a participação nas atividades, principalmente problematizadas, dava muita discussão que geraram as aprendizagens. Como a Escola tem áreas produtivas que ao mesmo tempo são espaços didáticos, também houve muita participação dos educandos nessas áreas, aumentando a produtividade, bem como o registro da produção agroflorestal da Escola. Realmente, essa turma conseguiu unir

todos, que até na falta de alguns insumos, mediadores e até educandos compravam do próprio bolso para a realização das atividades pedagógicas.

A proposta da Escola é de tal forma internalizada pelos educandos que uma vez, eu e Rita (assessora pedagógica), fomos mediar uma atividade do Momento de Educação. Nosso planejamento começava com uma sala de aula tradicional, cadeiras enfileiradas, professor voltado para o quadro escrevendo até encher o quadro, distribuição de xerox para os educandos prepararem seminários e com prova ao final da atividade. Ao mesmo tempo que a Rita ia escrevendo no quadro, os educandos estavam inquietos e começaram os burburinhos, que as coisas tinham mudado, como a área pedagógica da Escola, planejava uma aula sem diálogo, da época do ensino médio deles? Fiquei observando, até que perguntei a eles: Tem algo de errado e diferente aqui? E assim começou a problematização. Foi muito interessante esse exemplo, pois ficou notável que nossa proposta de currículo era implementada e internalizada pela equipe e pelos educandos.

A Escola foi e é muito importante para os que por lá passaram um dia e para os que ainda estão por lá. Quando chego aos municípios a trabalho, sempre encontro nossos egressos atuando profissionalmente, fico sabendo do ingresso aos concursos, e isso é resultado de bons estudos, aprendizagem adquirida. Nossos parceiros (INCRA, SEAPROF) sempre elogiam a atuação deles, seja tecnicamente ou as abordagens participativas. Isso é gratificante para a gente.

Quando assumi como Coordenadora Geral da Escola da Floresta, uma prática que consegui implantar na escola foi o mutirão. Uma vez por semana, toda a equipe e educandos íamos para as áreas de produção realizar as atividades de campo. Foi muito bom, fantástico. Conseguimos enriquecer nosso cardápio com os produtos da floresta e do campo. Toda terça feira, nas reuniões de coordenação, identificávamos as áreas produtivas de intervenção e as atividades a serem realizadas. A partir de quarta-feira já estavam escritas em papel madeira com o nome de um líder e com a quantidade de pessoas que precisava para aquela atividade e voluntariamente os educandos e a equipe iam completando com seus nomes. Na sexta-feira pela manhã, todos já sabiam para onde iam e o que fazer. Foi meu melhor momento, pois ali não existia divisão de trabalho e nem de escolaridade. Uns aprendiam com os outros.

O compromisso da equipe com a proposta da Escola da Floresta sempre esteve acima de qualquer situação.

CP2 (primeira e segunda turmas)

Nasci em 1980, em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Sou a quarta filha de cinco filhos.

Sempre moramos na zona rural, até hoje meus pais e irmãos residem no mesmo local. O meu pai trabalha como agricultor e a minha mãe, hoje aposentada, trabalhava como auxiliar de serviços gerais em uma escola de ensino fundamental, bem próxima à nossa casa.

No meu olhar, caracterizamos a típica família de mineiros do interior, todos familiares moram próximos uns dos outros e vão à igreja todos os domingos.

Como a minha mãe trabalhava fora, o nosso pai buscava meios de trabalhar próximo de casa. Além de ser um pai presente, brincava muito conosco.

A minha mãe era a filha mais velha de 11 irmãos. As nossas tias mais novas eram quem cuidavam de nós. Aos domingos nos reuníamos na casa da vó, para o tradicional encontro familiar de domingo, o que é feito até hoje. Nestes momentos, a brincadeira e a diversão estavam garantidas.

Aos seis anos, mesmo sem idade para aquela época, ia de companhia com meu irmão para a escola.

Em 1987, fui realmente matriculada no pré-escolar, com idade adequada. Gostava muita da turma e da professora. No entanto, na primeira série tive um trauma com a professora. Ela era muito brava, rude, o que me causava pavor. Com esse comportamento da professora, passei a não querer ir mais para a aula, mesmo com toda a insistência da minha mãe. Não conseguia entrar na sala de aula, mas ia para a escola. Ficava o período todo brincando de ser professora em uma sala não utilizada no período da tarde. Até hoje não consigo relacionar-me bem com pessoas autoritárias. Para minha sorte, a professora brava teve um problema de saúde e não retornou a trabalhar naquele ano. A professora substituta me conquistou logo, até hoje tenho maior carinho por ela, brincamos sobre o fato.

Durante os outros anos que estudei na escola não tive problemas com professoras.

Quando conclui a quarta série tive que ir estudar na cidade, ou seja, mudar de escola, rotina. A mudança me deixou insegura, porém me adaptei sem muitos problemas. Todo dia andava 09 km para chegar à escola, um caminho cheio de desafios, e ao mesmo tempo, de brincadeiras com os colegas, irmãos e primos.

Em 1998, conclui o 3º ano do magistério, com pensamento de tentar vestibular. A minha irmã mais velha tinha acabado de formar-se na Universidade. Ela e a minha mãe me incentivaram a continuar os estudos, o que significava sair de casa, ir morar fora do ninho.

No ano seguinte resolvi morar em Viçosa para fazer um pré-vestibular. Durante todo o tempo que morei em Viçosa morei em república com outras pessoas, que geralmente eram da minha cidade também. A experiência de morar com outras pessoas, que não familiares, foi muito importante, e possibilitou-me estabelecer amigos para toda a vida.

Para ajudar nas despesas com aluguel e mensalidade do cursinho, comecei a trabalhar durante o dia e estudava à noite. Não consegui passar no vestibular de primeira, aliás, foram várias tentativas.

Em 1999, a minha irmã teve a sua segunda filha que, por problemas no parto é uma criança com necessidades especiais. Resolvi ir morar com ela por um tempo para ajudá-la.

Em 2002, uma tia que morava em São Paulo convidou-me para morar com ela por um tempo. Foi uma experiência fantástica, embora não me sentisse confortável morando em São Paulo. Apesar de não gostar da dinâmica paulistana, foi uma experiência de vida, vi naturalmente uma ampliação de horizontes.

Fiquei o ano todo por conta de estudar. No ano seguinte passei no vestibular de Pedagogia em Viçosa/MG, o que significava voltar “quase” para casa, e para alegria maior de todos, o meu irmão também passou naquele mesmo ano para o curso de Agronomia.

Quando estava na oitava série, comecei a namorar um colega de sala, que hoje é meu marido, meu amor, meu companheiro, por quem fiz algo que deixou toda a família surpresa, e que quase ninguém da nossa família fez: ir morar longe e ainda sem casar na igreja.

Ao concluir a faculdade, vim morar no Acre, local onde o meu marido já morava há dois anos.

Minha primeira experiência de trabalho foi na Escola da Floresta, como assessora pedagógica. A dinâmica da escola tem tudo a ver com a minha história, pois atende um público vinculado ao meio rural.

Cheguei e me senti em casa, pelo ambiente, mas a sua proposta pedagógica me inquietava, desafiava a ver, sentir e experimentar o ato educacional de outra forma. Até hoje, tento fazer isso.

Até o momento, todas as minhas experiências profissionais estão vinculadas à realidade do campo, sendo uma forma de realização profissional e pessoal.

Gestores

G1 (primeira turma)

Nasci na pequena cidade de Ilha Solteira, interior de São Paulo, e com 6 anos fui morar em Foz do Iguaçu, Paraná, onde estudei até o término do segundo grau, com formação técnica em desenho de arquitetura.

Em seguida fui para Curitiba onde morei por 10 anos e concluí o curso de Engenharia Florestal na UFPR. Durante o curso, alimentei o desejo de conhecer a floresta amazônica, por isso, logo após a conclusão do curso viajei para Cacoal, Rondônia, em busca de trabalho.

Um ano depois mudei para Rolim de Moura, Rondônia, para abrir uma empresa de consultoria florestal e ambiental, em sociedade com um amigo, também engenheiro florestal.

Durante quatro anos atuamos na elaboração e execução de planos de manejo florestal, reflorestamentos, gestão e controle ambiental, tecnologia da madeira, geoprocessamento e educação ambiental. Nesse período, conheci de perto as belezas e riquezas da floresta amazônica, o que me transformou profundamente.

Diante de um cenário ruim, em que o processo de desenvolvimento de Rondônia se encontrava, priorizando o desmatamento e contaminado por uma corrupção capilarizada, gerando uma concorrência injusta, optamos por desativar a empresa. Em função disso, visitei os demais estados da região norte em busca de novas oportunidades de trabalho, participando de processos de seleção. Tal experiência também foi muito interessante, pois conheci a diversidade dos povos, governos e os seus modos de lidar com natureza.

Em setembro de 2003, fui a Rio Branco, Acre, participar de um processo de seleção para o cargo de coordenador da área técnica florestal da Escola da Floresta, a qual se vinculava a Gerência de Educação Profissional – GEPRO, da Secretaria de Estado de Educação. A visita foi muito produtiva, pois possibilitou estabelecer contato com muitas pessoas e organizações importantes.

Em fevereiro de 2004, iniciei um trabalho na Secretaria de Floresta do Governo do Estado do Acre, contudo, um mês depois, assumi a coordenação da área técnica florestal da Escola da Floresta. Foi uma experiência muito especial, pois ao término de 2004, tínhamos elaborado, para os cursos técnicos da Escola, os primeiros currículos genuinamente estruturados por competências. Em 2005, participei ativamente da superação de novos desafios para colocar a Escola em operação, como o planejamento e execução das atividades de ensino-aprendizagem dos cursos técnicos, os quais exigiram muita inovação em termos de metodologias de aprendizagem, resultado que se tornou possível diante do investimento que recebemos em capacitações com renomados especialistas em Educação.

No início de 2006, assumi a coordenação geral da Escola da Floresta para contribuir com a melhoria da gestão técnico-administrativa, implantação de unidades modelo de produção sustentável, assim como fazer com que a mesma realizasse outro salto de qualidade imprescindível, que foi a implementação do modelo de certificação de competências. Nessa fase, participei também da transformação da GEPRO no Instituto Estadual de Educação Profissional Dom Moacyr, que foi um marco histórico para a Educação Profissional do Acre.

No início de 2008, assumi a gerência de planejamento do Instituto Dom Moacyr, na qual atuei até o mês de abril de 2012. Nesse período, coordenei o desenvolvimento de importantes produtos que vieram consolidar definitivamente a política pública estadual de educação profissional, como o “Plano Estadual de Educação Profissional – PEP 2009-2016”,

o “Sistema permanente de identificação de demandas de EPT”, e o “Sistema de acompanhamento dos educandos profissionais certificados pelo IDM”. Em 2010, concluí o MBA em Gerenciamento de Projetos pela FGV, o que me estimulou ainda mais para contribuir com as ferramentas de projetização que estavam sendo implementadas no IDM, transformando a autarquia num verdadeiro “escritório de projetos”, ganhando autonomia em termos de captação de recursos e execução de projetos, modelo bastante inovador na gestão pública de uma forma geral.

De abril a dezembro de 2012, fui trabalhar em Porto Velho, Rondônia, como consultor numa empresa especializada em Gerenciamento de Projetos. Nesse período, pude desenvolver novas habilidades relacionadas às tecnologias de planejamento estratégico e gerenciamento de projetos. Tal experiência demonstrou para mim o quanto é estimulante continuar aprendendo.

G2 (segunda turma)

Sou neta de fazendeiro. Meu avô, nas décadas de 30, 40, 50 e 60 era um dos grandes fazendeiros, no Norte de Minas. Fazendeiro na forma antiga, sem preocupação alguma com o meio ambiente. Tinha milhares de cabeça de gado, derrubava todo o Cerrado para poder criar gado, cavalos de raça, porcos, galinhas, patos... E ainda plantava feijão, arroz, milho, cana de açúcar que rendiam deliciosas rapaduras e garapas. Tinha muita fartura na fazenda!

Só que nós fomos tirados desta realidade, hoje eu falo, meu avô é “meio culpado” da gente não ter fixado na terra porque nessa pequena cidade que ainda temos uma casa na zona rural, ele era dono praticamente da cidade inteira, pois comprava porteiras fechadas de fazendeiros falidos. No entanto ele nunca preparou nem filhos nem netos para o trabalho rural e nem para a administração da fazenda. Ele tinha um jeito próprio de trabalhar, tinha muitos empregados e todos gostavam dele porque ele era muito humano, no entanto passou para os netos somente o lado triste da vida rural. Em consequência disso, a família se mudou da cidade pequena para “tentar a vida” na cidade grande ou para estudar ou para trabalhar. Permaneceram no trabalho de campo somente os familiares que não tinham vocação para os estudos. Ele acreditava que as pessoas que realmente queriam “subir na vida” tinham que ir pra a capital e achava “chique” encaminhar os netos(as) pros seminários e conventos para ser padre, irmã de caridade ou mesmo para ser professora. Naquela época professora era muito valorizada e nisso ele queria investir. E em parte ele conseguiu um filho padre, uma filha irmã de caridade e muitas netas professoras.

Eu me lembro que um ano depois da morte do meu avô a fazenda virou de “pernas pro ar”. A sensação de tristeza presenciada pela família que ia para as férias era que um furacão tinha passado por ali. Tudo virou comércio, venderam tudo, o gado, os lindos

talheres, as compoteiras de cristais, as joias, até a casa enorme conseguiram negociar a madeira do piso e do telhado. Tinha um de meus tios que morava lá, mas nunca aprendeu sobre negócios ou sobre cultivo. Na realidade meu avô nunca ensinou para os filhos o valor da terra... ele sempre queixava “trabalhar e depender do tempo é muito penoso, muito triste porque tem ano que chove demais e a gente perde tudo, e tem ano que vem muita seca e acaba com tudo, outras vezes são as pragas... Então o agricultor sempre está num processo de depressão porque fica à mercê do tempo e das pestes”.

Naquela época não tinha a tecnologia que tem hoje, ele possivelmente seria um agricultor que ia comprar de tudo que pudesse para trabalhar a terra, já que tinha dinheiro, achando que aquilo era o melhor, hoje sabemos que nem sempre é. Eu aprendi muito a valorizar o que é trabalhar de verdade, mas com um sentido que na vida é tudo muito simples e nós é que complicamos.

O mundo hoje está num processo de mudança e depois de tanto ter, percebemos que estamos no sentido inverso do que realmente é necessário. Ao invés de querer coisas mirabolantes, podemos fazer outras com mais valor, ou seja, com mais qualidade do que a quantidade, porque dinheiro é consequência. Não é preciso ser o mais rico da cidade porque tudo é tão passageiro que basta uma geração para destruir tudo se não preparar descendente para administrar. Tudo tão simples como semear e colher... Então enquanto pequenos, mudamos, minha família e eu, para a cidade grande. Meu pai com a ilusão de “ganhar a vida”, minha mãe para se formar para professora.

E então minha mãe, assim que teve oportunidade, se formou em magistério e começou a perseguir o seu sonho de montar uma escola de educação infantil, ao lidar com a grande dificuldade das mães, que entravam no mercado de trabalho. Ela realizou o seu projeto de cuidar de crianças de 2 a 5 anos, com atividades recreativas e algumas pedagógicas, com um ideal mais assistencialista. Eu então começo desde muito cedo a conviver dentro de uma escola onde os princípios pedagógicos eram muito parecidos com a educação profissional. Sempre trabalhamos com uma proposta construtivista e com a inclusão (ainda quando nem era lei). As crianças eram levadas a ter desafios constantes e de interação com o mundo. Nessa escola, em Belo Horizonte, “cidade grande”, passei 24 anos antes de chegar ao Acre.

Herdei essa escola da minha mãe quando ela estava se aposentando, com o objetivo de fazer a escola crescer e atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental, cumprindo todas as regras e responsabilidades pedagógicas para atender inicialmente crianças de 4 meses até 7 anos e mais tarde de 7 a 10 anos. Optamos mais tarde somente pelas crianças, já com um ideal de educação e com uma proposta pedagógica mais definida. Foi executado um trabalho muito bonito e gratificante, pois atendia aos anseios das crianças e da família. A

Escola sempre zelou pelos grupos de estudo e reuniões frequentes com os pais para reforçar toda a pesquisa do Piaget, Emília Ferreiro.

Ao deparar aqui no Acre com educação profissional na atuação do currículo por competências eu percebi quanta semelhança tinha com a proposta anterior. Era como se eu tivesse saído com aqueles alunos pequenos, da escola infantil e que estes tivessem crescido com essa minha vinda para o Acre. Foi uma constatação muito interessante. Eu cheguei na Escola da Floresta, na Educação Profissional, para atuar na coordenação do curso de ecoturismo.

Me apropriei primeiro da proposta curricular e na sequência tomei conhecimento de que aquele trabalho que ali atuávamos era muito parecido com o trabalho da primeira infância. Por exemplo, os pequenos alunos tinham como desafio a plantação de uma horta na escola. Discutiam como eram produzidos os alimentos que consumimos diariamente, como eram comercializados, quanto custavam... Os pequenos faziam seus registros, desenhando, cantando, pesquisando, antes de atuar no campo, depois na prática, eles aprendiam que espaços iam utilizar, que tipo de terra e adubo, sementes, quem iria cuidar, regar, tirar as ervas, acabar com as pragas, a quantidade de semente plantada, quantidade que colhiam, alimentação saudável, até o dia de degustar os alimentos colhidos para as sopas ou saladas. Aulas criativas, interativas que ampliavam o horizonte antes do registro no caderno. Ali a vivência, com o aprendizado, era global e a integração com o currículo era fenomenal porque ampliavam os conhecimentos na Matemática, Física, Geologia, Português sem precisar nomeá-los...

Não seria então uma grande analogia com a educação profissional, no desenvolvimento das habilidades? O envolvimento com as hortas ecológicas, com os SAFs, com a floresta, colheita de sementes, preparo da terra, plantar, colher, preparar, se alimentar... tudo muitíssimo parecido com a educação infantil, ou seja a aquisição de conhecimento através da interação com o objeto, tão propagada pelo Jean Piaget. Nas duas experiências, o que mais se percebe é o crescimento amplo, abrangente, integral e que reafirma o importante papel da escola como nova perspectiva como espaço, não de transmissão do saber pronto e acabado, mas de construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento, independente da idade e do contexto.

Sou casada, mãe de três filhos, especialista em Recursos Humanos pela UFJF, pós-graduada em Metodologias de 1º e 2º graus CEPENMG – BH/MG; Pós-Graduada PROEJA. Tenho 24 anos de experiência na Educação Fundamental em BH/MG e 5 anos de experiência na Educação Profissional em Rio Branco Acre. Além de ter exercido funções administrativas e de coordenação, ao ter sido Diretora/Proprietária da Escola de Educação Fundamental, e Coordenadora Geral na Educação Profissional na Escola de Educação Profissional Roberval Cardoso/Escola da Floresta, também atuei como professora de RH, no

Curso de Administração de Empresas da UNINORTE e no Curso de Gestão de Recursos Humanos no IESACRE. Atualmente (2013) exerço a função de Chefe de Recursos Humanos, na Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour/Rio Branco/Acre.

G3 (primeira e segunda turmas)

(não disponibilizou sua história de vida nem durante a conversação e nem mediante pedido posterior por e-mail)

Ao serem convidados para falar sobre sua trajetória de vida, algumas pessoas se entregaram ao desafio de contar sua história desde o início, do nascimento, sua infância, juventude até o momento atual (da conversa), falando sobre aspectos pessoais e profissionais. Outras, mais resguardadas, falaram apenas com relação ao seu lado profissional. As que aprofundaram na história de sua vida nos ofereceram elementos para conhecer melhor sobre sua personalidade.

Com relação à origem dos participantes dessa pesquisa, a maior parte dos egressos é oriunda do próprio Acre (dos 18, somente quatro são de outros estados, um de Goiás, outro de Mato Grosso, outro do Amazonas, e outro de Rondônia, mas todos eles já estavam residentes no Acre desde a infância); enquanto que a maioria dos mediadores é proveniente de outros estados do Brasil (dos nove, somente três são acreanos, sendo os outros de São Paulo, Bahia e Paraná). Das coordenadoras pedagógicas, uma é acreana e outra é de Minas Gerais. Dos gestores, um é do Acre e os outros dois são provenientes do Paraná e Minas Gerais.

Dos 18 egressos participantes da pesquisa, apenas duas eram mulheres e mães. Ambas se reportaram à importância da maternidade para suas vidas e à dificuldade que foi estudar em uma escola com internato e ficar distante de seus filhos.

A maioria dos egressos, sendo de origem rural, ou rururbana, fala de uma infância vivida em contato com a realidade rural, com a vida do seringueiro, com a terra, com a floresta. Observa-se, pelas falas de muitos egressos, que os mesmos se remetem à dificuldade que tiveram para estudar, por morarem afastados das escolas, na zona rural, o que, inclusive os levou a fazer supletivo, a concluir o ensino médio e ingressarem no curso técnico com mais idade do que geralmente jovens que seguem na progressão escolar ininterruptamente.

Todos os mediadores estudaram em universidades públicas (ESALQ, UFAC, UFBA, UEL, UFPR) e são cinco engenheiros agrônomos, dois biólogos, um técnico agrícola (e posteriormente pedagogo) e uma geógrafa (também poetisa e atriz de teatro). Percebe-se que todos têm forte interesse por questões socioambientais e experiência profissional na temática. O comprometimento e interesse com relação às questões socioambientais (justiça

social, restauração ambiental) são presentes em suas falas, e em muitas delas há fortes indícios de envolvimento emocional com tais questões.

As coordenadoras pedagógicas se identificam com a característica rural da Escola da Floresta e se mostram bastante abertas e interessadas em aprofundar seus conhecimentos na proposta pedagógica da Escola, bem como em sua abordagem em torno da sustentabilidade.

Dos gestores, um tem experiência profissional com gestão escolar, embora numa realidade de ensino infantil, e outro, engenheiro florestal, apresenta forte perfil executivo, e aponta para sua experiência em projetos.

4 O COZIMENTO EVOLUI E JÁ SE SENTEM ALGUNS AROMAS... O PREPARO DA REFEIÇÃO: APRESENTAÇÃO DO BANQUETE E DEGUSTAÇÃO: APRECIANDO O RESULTADO (DESENVOLVIMENTO)

A seguir, apresentam-se os metatextos, ou teorização, resultantes do trabalho de síntese das unidades de significado (ingredientes) dos textos gerados tanto pelo relatório da Oficina com os Egressos quanto pelas conversações, formando o “corpus”, com a criação de categorias e subcategorias. A fim de se fazerem ouvir as vozes dos sujeitos implicados, os trechos das falas foram mantidos tais quais na fala original (em itálico), e sempre que possível, foi construído o “Discurso do Sujeito Coletivo” a partir das unidades de significado, as quais foram agrupadas em categorias. Eventualmente algumas falas foram repetidas, já que poderiam se encaixar em mais de uma categoria. Foram apontadas as ideias convergentes e as divergentes (temas conflituosos ou, muitas vezes, geradores de conflitos – identificados com o símbolo ao lado esquerdo).


É com profundo respeito, reverência e maravilhamento pela possibilidade de aprendizado, honrando o despendimento de energia de todos os envolvidos, tentando dar o melhor de si, que tento compreender o fenômeno dos conflitos que se sucederam com relação a desentendimentos envolvendo aspectos filosóficos, metodológicos e de poder entre as pessoas implicadas, fundamentalmente mediadores e gestores.

Assim, a partir de um processo auto-organizativo e recursivo, a “refeição” foi sendo preparada, “mexendo-se as panelas, regulando a temperatura, acrescentando temperos”.

Emergiram três dimensões principais das falas dos sujeitos implicados: as denominadas **transformações subjetivas**; **reflexões pedagógicas** e **reflexões institucionais**. Estas dimensões foram criadas como resultantes da tentativa de agrupamento das categorias que surgiram a partir das conversações e Oficina.

As categorias que emergiram (juntamente com as subcategorias que surgiram) apontam para aprendizados gerados no estudo realizado (ou teses). O diálogo com outros autores enriqueceu o desenvolvimento dos temas e a tentativa de teorização das hipóteses reveladas.

E aí temos outra face fundamental da formulação de hipóteses: sua abertura infinita a novos questionamentos; significa o convite concreto a desbravar caminhos ainda não andados, deixando em aberto tudo que descobre; é exercício de abertura, não aposta fatal (DEMO, 2002, p. 101).

No texto que se apresenta a seguir, foi feito o uso de uma linguagem iconográfica para poder facilitar a compreensão. Para as categorias que representam conflitos ou causadoras de conflitos foi utilizado o símbolo  à esquerda; quando as ideias se mostravam

contraditórias ou antagônicas, foram separadas pelo símbolo **X** (*versus*). As unidades de significação foram trazidas do “corpus” de maneira a possibilitar a contextualização da ideia. As partes em **negrito** apontam para a essência ou a ideia tida como foco na reflexão. Ao final da fala de cada sujeito, aparece um código que mostra qual sujeito falou, e também indica que a próxima fala será de outro sujeito. As classes podem ser identificadas da seguinte maneira: (E) para egressos, (M) para mediadores, (CP) para coordenadoras pedagógicas, (G) para gestores e (P) para pesquisadora. Assim, é possível perceber o papel desempenhado, na instituição, por quem fala. O conjunto das categorias e subcategorias compreendidas como uma temática unitária formou um “prato”. Para cada categoria (prato) foram indicados os “temperos” utilizados (autores com quem se dialogou). Os “pratos” que surgiram foram dos mais variados, com assuntos relacionados às mais diversas disciplinas e esferas do ser e do saber, mostrando o caráter transdisciplinar desta pesquisa.

A transdisciplinaridade não é uma nova disciplina nem muito menos uma nova ciência, mas sim uma nova forma de abordar a realidade e a existência humana, de compreender o processo de construção do conhecimento e, sobretudo, a educação. [...] ... implica uma atitude diante da vida [...] que impregna, articula, engloba e dá sentido à nossa existência como seres que se constroem, se desconstroem e se reconstroem a partir de processos entretecidos por vivências, experiências e convivências. [...] ... a transdisciplinaridade pressupõe humildade diante da realidade e do conhecimento, curiosidade, sensibilidade compassiva e contemplativa, amor, tolerância, abertura, flexibilidade e, ao mesmo tempo, rigor metodológico e responsabilidade social, além de uma espiritualidade que se manifesta mediante um diálogo permanente com a vida que se reconecta. [...] ... a transdisciplinaridade implica uma atitude integral de desenvolvimento interior, uma conduta comprometida com os valores da vida, com responsabilidade social e política, com sustentabilidade em seu sentido mais amplo, a partir do reconhecimento da complexidade da vida, onde tudo está tecido em comunhão. Pressupõe o entendimento de que a vida é um permanente processo-projeto sempre novo e cheio de inventividade, de realização amorosa de acolhida generosa, de convivência, de percepção e decodificação das múltiplas realidades existentes, momentos de encontro, de cooperação e de comunhão, um projeto no qual cada um oferece o que tem de melhor a partir de sua experiência pessoal e profissional (MORAES; BATALLOSO, 2010, p. 18-9).

O papel da transdisciplinaridade é trabalhar no sentido de sua escolha e mostrar em ato que a ultrapassagem das oposições binárias e dos antagonismos é efetivamente realizável [...] O rigor, a abertura e a tolerância devem estar presentes na pesquisa e na prática transdisciplinares (NICOLESCU, 1999, p. 134).

As imagens e poesias procuram acentuar o “sabor característico” de cada “prato” a partir de um olhar semiótico e poético, na perspectiva de transcender a racionalidade analítica e trazer também à tona compreensões de outra ordem, acessando o imaginário e o simbólico. Os diversos “pratos” criados a partir dos “ingredientes” disponíveis, “temperados e preparados” apresentam-se a seguir.

4.1 TRANSFORMAÇÕES NAS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS

... soluções radicais provavelmente não virão de dirigentes políticos, mas de milhares de pequenas decisões sábias resultantes da tomada de consciência, por milhões de pessoas comuns, do que é preciso fazer para a sobrevivência da sociedade.

... todo e qualquer privilégio, seja de um indivíduo ou de uma nação, deve sempre ser acompanhado de uma responsabilidade correspondente.

... as chances de uma mudança positiva se encontram nas motivações e nos valores que determinam o nosso comportamento.

(CLUBE DE ROMA citado por WEIL, 1994, p. 79)

4.1.1 PRATO 1

O impacto do curso na formação dos técnicos agroflorestais

Temperos (autores para o diálogo): ADORNO (1995), BARBIER (1985), BOFF (2003), GUATTARI; ROLNIK (1993), GADOTTI (2008), LEFF (2001), MITJÁNS MARTÍNEZ (2005), MORAES (2003), PAULO FREIRE (1983), WEIL (1994).

O Curso Técnico Agroflorestal foi impactante na formação dos jovens profissionais implicados, levando a mudanças significativas no que diz respeito a valores e comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos emancipados, autônomos, críticos, reflexivos, criativos, pró-ativos, idealistas, engajados socioambientalmente, e dispostos a 'fazerem a diferença' na transformação da sociedade. Tais características são altamente relevantes para a construção de sociedades sustentáveis.



Figura 14 – Prato 1. O impacto do curso na formação dos técnicos agroflorestais. Voo de liberdade na semente da Educação.

Fonte: <http://arautodofuturo.wordpress.com/2009/11/18/liberdade/>

“Não basta abrir a janela
para ver os campos e o rio
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas
Há só cada um de nós, como uma cave
Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;
É um sonho que se poderia ver se a janela se abrisse,
que nunca é o que se vê quando se abre a janela...”
(Fernando Pessoa)

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no
Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra
qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do
tamanho da minha altura...”
(Fernando Pessoa)

4.1.1.1 O que o curso significou para os egressos

“Esse curso, quando entrei na Escola, fez uma reviravolta total na minha vida em vários aspectos... mas o impacto que teve na minha vida, que para além daquele curso, da formação em si, pra gente ser técnico, logo após a gente foi perceber toda a metodologia preparada pra Escola, que não tinha nada a ver com os métodos hegemônicos de se fazer educação, práticas pedagógicas totalmente diferentes, e que se compunha além do que se tem no convencional, de romper coisas, de transcender coisas que não são naturais e que iam ser problemáticas, que iam ter impacto na vida pessoal, que a gente é carregado de valores, costumes, então realmente esse curso veio trazer esse novo, veio trazer esse reflexo ético, moral, mesmo, na nossa vida, que teve impacto pra mim... [...] Isso foi um dos significados do curso, esse lado pra mim de mudanças mesmo comportamental, certos hábitos que eu não dava valor, até no modo de vida de casa, valorizar a alimentação, valorizar certas coisas que meus familiares me proporcionavam, certos olhares que eu não tinha para com a dinâmica da minha mãe na casa, que eu acabei na Escola tendo que endossar no meu cotidiano, eu mesmo ter essa pró-ação de estar me articulando, isso foi muito bom, que eu peguei os valores construídos na Escola e incorporei na minha vida...” (E17).

“A Escola me ajudou a refletir mais, muito embora as dúvidas ainda tenham continuado, mas eu acho que a contribuição da Escola foi, na verdade, refletir um pouco mais sobre esse mundo, essa situação na qual estamos vivendo, que é um desafio de encontrar um modelo de produção que realmente possa ser sustentável... [...] Enfim, eu acho que, na verdade, tenho muito mais dúvidas na cabeça hoje do que respostas no sentido de sanar todas essas questões, até onde vamos?” (E16). “... ela [a Escola] me deu a base pra eu me posicionar em relação às questões” (E14). “Na

verdade, todos nós, que passamos pela Escola da Floresta e aqueles que estão aqui na Escola da Floresta, temos um significado muito grande, porque **muda a cabeça de todo mundo...** [...] **... você sai com uma cabeça...** poxa, é isso mesmo, **a gente tem que fazer a diferença**, a gente tem que trabalhar, tem que mostrar por que a gente está aqui, estar trabalhando em prol das questões ambientais [...]. **Quem somos nós se não tivermos um ideal?**” (E4).

“**Pra mim o significado desse curso não é só conhecimento, é algo que transcende**” (E2). “Significou muita coisa. **Significou tudo o que sou hoje. Eu aprendi a valorizar um escorpião, aprendi a valorizar uma formiga, aprendi a valorizar uma planta, qualquer tipo de planta**, ela tem um valor dentro do ecossistema, do meio em que vivemos, **significou um renascimento para a vida porque quando você vive em um local e não sabe conviver com os outros seres, você não vive, você sobrevive, e hoje eu vivo num mundo diferente**” (E12).

“**... eu encontrei os caminhos, abri os horizontes...**” (E3). “Foi muito importante pra mim. Eu via a agricultura apenas como uma atividade de subsistência, eu não sabia a complexidade que ela abrange, pro meio ambiente, pro homem, então **esse curso pra mim me despertou vários horizontes**. Eu passei a ver o meio ambiente, **passei a ver a natureza como uma questão de saúde, uma questão de vida**, então esse curso significou muito pra mim até hoje...” (E13). “... acho que **abriu mais um horizonte**, pessoas que estavam quase 5 anos que tinham feito ensino médio e tinham parado porque não tinham conseguido passar no vestibular, quando terminaram esse curso aqui, fizeram o vestibular e entraram na faculdade...” (E5). “[Aprendi] **a ver o mundo com outros olhos**. [...] ... principalmente na **forma de ver as coisas, na forma de agir, de falar, de ouvir, de tudo**. Foi fundamental pra nós na Escola da Floresta.” (E5). “O curso técnico foi muito marcante pra mim porque **hoje eu tenho outra visão**. Tenho outra visão, de que **no desenvolvimento organizacional da comunidade nós temos que aliar a produção**, mas também o **fortalecimento comunitário das pessoas, pra elas enxergarem em que tempo estão, qual é o seu espaço, e ver que espaço elas têm pra caminhar**.” (E13). “**Significou pra mim uma mudança na minha vida, na forma de ver as coisas, de pensar, de ver o mundo de forma diferente**. Porque antes eu via o mundo só em uma linha, hoje eu tenho capacidade de ver várias ramificações, tipo uma árvore, a árvore tem o sistema radicular dela, se você abrir o sistema radicular de uma árvore você vê várias raízes, e antes não, eu só via só aquela haste lá, pra mim era só isso aí. Hoje não, **hoje eu posso compreender como é que é o mundo, como são as coisas lá fora, em qualquer ambiente**. ...acho que eu tinha a mente fechada mesmo, era o meu mundo que me proporcionou, porque o ser humano é o meio dele, ele age, ele vê o meio dele, tipo a criação, o ser humano tem uma criação, o pai cria um filho, o filho vai crescer conforme o pai

ensina, então ele só aprende o que está naquele meio, então o que eu aprendi até 2004, 2005 acho que era o mínimo, o básico que a gente poderia ter” (E5). “[Aprendi e incorporei] **novas formas de pensar**” (E12). “É gratificante por causa disso, **eu me sinto muito feliz por tudo que eu aprendi na Escola, por aquilo que hoje eu consigo ver...** ah, essa planta eu consigo ver ela como a planta, eu não consigo ver ela como antes: ‘isso aqui está me prejudicando o desenvolvimento, tenho que tirar isso, tenho que desmatar, queimar, pra plantar roça, plantar capim’. Então essa metodologia de a gente ver no todo, o que está acontecendo hoje no mundo, de aquecimento global, as pessoas de certa maneira criaram um egoísmo, um sistema predatório cruel, que poucas pessoas estão fazendo quase nada pra salvar o meio ambiente e sim destruir, tirando disso aí aquilo que o capitalismo obriga, ou seja, aquilo que nós nos obrigamos a se aderir” (E9). “Antes de eu passar pela Escola, eu não tinha esse contato com o mundo dos orgânicos, **foi uma mudança que fez eu voltar atrás e repensar tudo novamente...** Na verdade, antes disso, a gente trabalhava só com produtos químicos, era veneno, e se eu pudesse voltar atrás eu faria tudo diferente, era a mudança do químico para o orgânico, a qualidade de vida. Na verdade, eu cheguei mesmo a passar veneno na bomba, e é uma coisa que eu não faço mais, depois que a gente entrou em contato e sabe a deficiência que a gente tem após usar esse tipo de produto, a gente volta atrás, faz uma retrospectiva, eu mudaria isso. **Ao passar pela Escola foi uma visão totalmente diferente que eu tive.**” (E18). “A gente sai outra pessoa, porque acho que **agrofloresta dá esse sentido de ser mais humano, se aproximar mais da natureza** e a gente aprende a aproveitar tudo, essas coisas simples que muita coisa a gente vê **que a gente para de estragar, para de desperdiçar... tudo tem um uso, tudo entra no ciclo.** Infelizmente o pessoal da zona rural está perdendo suas raízes.” (E6). “... um outro ponto de vista, porque antes eu falava, geralmente **tentei ganhar a confiança das pessoas através do discurso**, e quando saí da Escola Técnica eu tinha uma **outra visão**, eu gostaria de **ganhar a confiança das pessoas através da prática...**” (E16).

“... acho que **a maior significância [desse curso] pra mim foi ter uma formação e que eu pudesse levar algo à zona rural**” (E8). “... acabei entendendo que **o processo da Escola não era eu me tornar o profissional que chega aqui com a mochila debaixo do braço, e tenho tudo pra resolver, já tenho todos os ingredientes necessários, porque cada caso é um caso**” (E14). “... **toda essa mudança de metodologia, essas alternativas de produção, de lidar com comunitários tanto na questão organizacional, eu levei isso pro cotidiano**, isso facilitou e muito essa discussão in loco com os comunitários, então eu trouxe essa contribuição da Escola nessa atuação que eu considero como profissional... [...] **Não foi um curso só pra formar mão de obra, vai além da técnica**, porque isso vai interferir na dinâmica de vida das comunidades, principalmente as de base familiar, questão de viés agroecológico, vai trazer várias discussões, economia solidária, comércio justo,

valores, essa atenção pro seu meio, pro seu agroecossistema, essa visão de que o meio que nós estamos vivendo realmente precisa de intervenções urgentes, e isso que vai além da política, que realmente endossa isso aí pra propagar outras coisas, formas de dominação, mas a gente vê que agrofloresta em si vai além dessa discussão, mesmo o governo pensando nessa política” (E17). “O colégio foi bom porque **revigorou aquelas raízes que a gente já tinha esquecido, por causa da cidade, deu aquela revigorada.**” (E6).

“O que **esse curso significou pra mim foi uma nova família**, eu falo com todos que é algo que vai ficar pra sempre...” (E2).

Pelas falas dos técnicos agroflorestais formados pelas duas primeiras turmas da Escola da Floresta, podemos constatar que o curso contribuiu claramente para uma mudança de atitude, na forma de agir, de perceber sua maneira de estar no mundo, de estimular a reflexão sobre a vida e sobre o mundo; possibilitou verem o mundo com outros olhos, mudar a maneira de pensar, ter bases para se posicionar como cidadão, valorizar e respeitar todos os seres, e perceber sua relação com todas as outras formas de vida.

Além disso, estimulou a atitude pró-ativa, o desejo de ter um ideal, de querer ‘fazer a diferença’ no mundo.

Sartre escreve: ‘Tudo muda se considerarmos que a sociedade se apresenta para cada um como uma perspectiva de futuro e que esse futuro penetra em cada coração como uma motivação real para os seus comportamentos...’ (QUESTIONS DE MÉTHODE, p. 66, citado por BORDIER, 1985). No nível existencial, o projeto ligado à práxis passa por uma totalização em quatro etapas: desejo, vontade, decisão e ação. Incorporar o desejo na vontade de agir que leva à tomada de decisão e à responsabilidade é o eixo de toda terapia e animação existenciais. O projeto que anima a práxis constitui-se da vontade de transformar as relações sociais e o mundo natural no sentido de um bem estar coletivo e de uma sociedade sem classes (BARBIER, 1985, p. 115).

O processo educativo desenvolvido na Escola da Floresta possibilitou aos jovens profissionais encontrar novos caminhos, ampliar seus horizontes, ter uma visão holística, sistêmica, e ter mais facilidade de se expressar. Também foi citada a importância de “*ganhar a confiança não mais só pelo discurso, mas pela própria prática, dar o exemplo*”. Esse pensamento reflete a postura de um verdadeiro educador o que também pode ser reforçado por estar aberto para o diálogo, para a construção do conhecimento, ao ter a clareza de que não se deve chegar com as receitas prontas, da importância de ouvir o outro e considerar que cada caso é um caso, conforme foi declarado (GADOTTI, 2008; FREIRE, 1983). Ainda como agentes de mudança, os técnicos agroflorestais percebem a importância da organização comunitária, e em sua formação, além de terem desenvolvido a competência

de como desenvolver sistemas alternativos de produção, otimizando o aproveitamento dos recursos, são idealistas e comprometidos com a sustentabilidade.

4.1.1.2 Esse curso deu identidade

*“... esse curso foi excelente na minha vida, **hoje estou mais feliz porque eu tenho uma identidade**, mesmo que mude o curso pra agroecologia ou para o que quer que seja, eu tenho uma identidade, **eu sei quem eu sou hoje**, isso foi o que o curso me deu, essa identidade...” (E6). “... com isso eu me identifico muito, **o que seria de mim sem ser agrofloresteira? É muito gratificante**”. (E4) “... quando a gente fala da **família agroflorestal, é algo assim mega especial...**” [...] “Essa questão da agrofloresta que, levo muito do M7, a agrofloresta... a questão de estar no sangue da gente, na veia da gente “... é difícil a gente trabalhar com agrofloresta como na verdade é, mas que é gratificante, é muito bom trabalhar com as matas, com as plantas, a gente sabe que vai dar frutos, a gente hoje está dando frutos”. “**Estamos formando uma teia da agrofloresta**”. (E2). “... desenhei o arco-íris que significa despertando os horizontes. Os guerreiros agroflorestais, a família agroflorestal foi um processo importante na minha formação. [...] **A família agroflorestal que nem a gente fala, ela vai existir pra sempre**. A partir do momento em que nós colocamos os pés na Escola da Floresta e decidimos que temos algo em comum pra oferecer pro meio ambiente, pras comunidades, vai sempre existir, vai ser uma família unida para sempre”. (E13). “... Vamos plantar. Fizemos uma área de milho e feijão na puerária e feijão na capoeira. Colhemos feijão depois, o pessoal comeu lá no refeitório da Escola, produziu mesmo. A partir dali, eles falavam pra gente (**batia assim no braço**) “**agrofloresteiro de sangue**” (M5).*

Com essas falas, podemos perceber o sentimento de se identificarem como um grupo, que representa uma subjetividade coletiva, uma ideia, um imaginário.

As subjetividades não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas. E se isso é verdade, não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social a nível macropolítico, macrossocial, diz respeito também à questão da produção da subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 26).

... a identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses que podem ser imaginários. Em outras palavras, a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável (GUATTARI; ROLNIK, 1993, pp. 68-9).

Ao se sentir parte de um grupo, que se assemelha a uma família (como foi expressado), o indivíduo se sente fortalecido e aconchegado, ao compartilhar ideais, ao perceber que conta com o apoio de outras pessoas e não está sozinho. Essa propriedade emergente do coletivo, que surgiu provavelmente graças à metodologia pedagógica utilizada no processo educativo, é chave para viabilizar a transformação na sociedade, a implementação do instituinte (o novo, que subjaz à ordem estabelecida). Um movimento que é ainda muito incipiente, quando organizado em grupos, que tem também a configuração de rede, já que as pessoas estão dispersas espacialmente, mas coesas por ideais e desejos, se fortalece e tem muito mais chance de promover transformações significativas na sociedade, como Guattari e Rolnik (1993) denominam de revoluções micromoleculares. Assim, os movimentos em grupos dessa natureza ou redes, podem se constituir em

... fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente que eu chamaria de “revolução molecular” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 45).

Nas falas abaixo podemos perceber a presença das redes e sua valorização pelos técnicos agroflorestais.

*“... a gente teve dificuldade no início, com criação, com controle de doenças, identificar doenças em plantas, que a gente não viu aqui, só que aí **eu entrava em contato com o M7, ele me ajudava, outros técnicos de outros municípios, aí eu fui me superando, aí depois, lá pro final eu conseguia fazer sozinho, mas no início foi muito difícil,...**” (E15). “Eu fiquei feliz com isso, com as pessoas que eu tive oportunidade de conhecer, ainda na Escola da Floresta, que fez com que eu estabelecesse **essa rede aqui fora depois que eu saí. [...]** ... **aprendi a me comunicar em público, estabelecendo uma rede de contatos** amigável em diversas instituições do estado. [...] ... então é assim, **uma rede se começa por alguém, daí alguém inicia um trabalho, daí ele vai conseguindo conectar outras pessoas, outras famílias, e através dali vai crescendo essa rede, desde que o trabalho seja progressivo.**” (E3). “Na verdade, no que diz respeito à rede **não perdi o contato com a maioria, pelo menos com as pessoas que se identificaram, eu procurei manter estreito relacionamento com os técnicos, e procuro não me distanciar também, e tento me identificar também com os técnicos de outros locais que possam, de uma maneira ou de outra, dar sua contribuição em toda essa discussão, que pensa diferente, que tem filosofia diferente, que acredita nas coisas...** [...] Além disso, a minha luta tem sido no sentido de aglutinar esses técnicos pra gente não perder o poder de discussão.” (E 16). “Tirando essa questão da distância e até mesmo de ter acesso à internet eu tive contato com todos, **é muito gratificante pra mim, estar ajudando o seu amigo que às vezes está***

passando alguma dificuldade, seja financeira, alguma dificuldade na família, você poder conversar com ele, dar ideias, dar sugestões, compartilhar com ele, isso é muito bom”. (E13). “... principalmente com os mediadores, que eu acabei estreitando meus laços de parentesco com um deles, fui morar tipo numa república, logo após vieram outros egressos para lá, na chácara, e a gente tinha feito laços de amizade com a nova turma,...”. (E17). “... **todos esses trabalhos que eu fiz foram através de contatos de amigos que eu conheci**, todos ligados à Escola da Floresta. [...] ... todo mundo tá querendo trabalho, quem está desempregado, e daí sempre perguntam se eu estou sabendo de alguma coisa, **está sempre rolando essa troca de informação**, quando aparece alguma coisa a gente repassa pros outros”. (E3) “Entro em contato não só por necessidade, mas por amizade mesmo. Sempre que surge algum edital, um passa pro outro, precisando de técnico, um indica o outro, e assim vai indo”. (E2) “Os maiores meios de informação que nós temos, que no nosso caso é a internet, telefone, eu procuro conversar com eles sobre novidades, sobre propostas, sobre alguma inovação, sobre a organização da nossa classe, **sempre a gente está conversando**, entrando em contato com aqueles que a gente pode, a gente conversa. Sobre alguma novidade na agrofloresta eu sempre converso com os colegas daqui de Rio Branco, que a gente vive um pouco solto, que lá na nossa região não existe nenhum modelo, nenhuma iniciativa nessa área, **aí a gente tenta se abastecer de alguma forma com os colegas que estão praticando mais, que têm uma experiência um pouco mais na nossa frente, foi fundamental também esse contato com alguns colegas.**” (E8).

4.1.1.3 Atuação dos egressos como profissionais e universitários

“Um ponto forte da Escola da Floresta é o **idealismo e comprometimento com a sustentabilidade**. A Escola da Floresta desenvolve **a consciência da importância do papel do profissional**, o que reflete no prazer em atuar como profissional e frustração quando não se tem oportunidade de trabalhar como técnico agroflorestal (Egressos). “... a Escola da Floresta, através dessa metodologia tem levado a isso, **às pessoas escolherem o que realmente querem na vida tanto como pessoas como profissional, essa é realmente uma mudança fantástica que aconteceu...** [...] ... os técnicos que passaram por lá [pela Escola da Floresta] e se identificaram com o ramo, se não estão na verdade fazendo a diferença, **estão batalhando pra fazer a diferença**, querem trabalhar nessa nova filosofia, esse novo modelo de produção de respeito ao ambiente, que consiga colocar um pouco de dinheiro e comida na casa do produtor, pra cada família” (E16). “**Atuo com agrofloresta, o tempo todo, vivendo, discutindo e defendendo a agroecologia**” (E3). “**Eu particularmente vou trabalhar até o final da minha carreira agora, se Deus quiser, pro povo, pra comunidade e o que a gente puder fazer de melhor, a gente vai fazer e a**

gente tem que se organizar.” (E5). “... a Amazônia brasileira mantém uma das maiores áreas de florestas contínuas ainda intactas, dispõe de uma infinidade de recursos naturais passíveis de exploração, e muitos outros que podem ser extraídos de forma direta ou indireta, mas mesmo sabendo que é preciso preservar para sobreviver, o homem fica submetido aos interesses impostos pelo capitalismo selvagem ficando à mercê do agronegócio e de políticas sugadoras, portanto, **através do perfil agroflorestal pretendo contribuir na disseminação de propostas agroecológicas, respeitando as particularidades de cada região, desenvolvendo projetos de preservação da agrobiodiversidade dentro dos eixos da sustentabilidade, visando minimizar as constantes agressões à natureza** e aos animais, que estão trazendo danos irreparáveis ao nosso equilíbrio de sobrevivência”. (E13). “Poucos estão tendo o prazer de uma hora ou outra **você mostrar pra sociedade aquilo que você viu, que você acredita e que você tem a capacidade de desenvolver**” [...] Acho que nesse contexto **você não tem que falar, você tem que ser, você tem que fazer**, é um contexto amplo, então **você tem que fazer**, é aquela história, **tem que ver pra crer**, então **as pessoas às vezes têm que acreditar naquilo que você faz**, embora muitos te chamam de louco, embora muitos acham que aquilo não vai chegar a lugar algum”. (E9). “... **a gente tem que ser colaborador**, que adianta ter certos conceitos e não colocar eles no cotidiano, ser vazio? Deixar de ser extensionista para ser comunicador, se tu na prática não desenvolve?” (E 17). “**Não basta você aprender, você tem que fazer, você tem que ser**. Graças a Deus é gratificante, embora às vezes você perca um pouco do que é a essência pelo sistema que obriga às vezes **você ter que sair daquilo que você acredita...** **A partir do momento que eu faço, a partir do momento em que eu demonstro aquilo que eu acredito, isso só tende a fortalecer**. “**Eu tenho medo de perder o emprego? Não. Sabe por quê? Porque eu tenho uma visão ampla, tenho o mundo na minha frente.**” (E9).

“... **lá na faculdade é assim**, você vê aquelas coisas minúsculas, tipo a bananeira: aprendi como é que planta aqui, sei como é a raiz dela... e lá não, lá é só a discussão se a bananeira tem ou não semente, aí começou, a gente pega a banana, leva pra laboratório, vai analisar, são só coisas minúsculas mesmo, **nada de prática**, eu tive só duas aulas de prática mesmo, e assim mesmo lá na área da Escola, o que os alunos cobram muito do professor, vamos ter mais prática, porque só teórica a gente não vai aprender, eu graças a Deus particularmente fiz esse curso aqui e agradeço muito a Deus porque foi ele que me ajudou, que quando fala assim, vamos coletar solo, o professor só consegue lá distinguir a qualidade, os horizontes do solo e aqui eu vi como é que coleta, até no meu estágio que eu fiz na parte de piscicultura em construção de viveiro, aí precisava coletar o solo pra ver se era adequado pra construção de viveiro, daí eu comecei e **é uma área que eu gostei muito a parte de solos, estou me esforçando bastante na UFAC pra ficar perito nessa área.**”

(E 10) *“Tem uma grande diferença [comparando o curso de Agronomia na UFAC com o Curso Técnico Agroflorestal da Escola da Floresta], porque lá no curso de Agronomia não tem a questão de prática diretamente no campo e também em relação à convivência das pessoas porque **aqui todo mundo um ajudava o outro, era amigo do outro**, dormia junto, lá não, é cada qual por si, muito individualismo lá.” (E15).*

4.1.1.4 Contribuição que os técnicos agroflorestais têm dado para a sociedade e a sustentabilidade, segundo eles (resultados da Oficina)

- A maioria de nós trabalha com agricultura familiar, com enfoque orgânico.
- Rejeição lá fora pela metodologia que aprendemos.
- Trabalhamos com conscientização dos agricultores. A partir do diálogo e problematização, mostrando na prática.
- Empoderamento comunitário.
- Garantir a segurança alimentar baseado nos eixos da sustentabilidade.
- Integrar e fortalecer o desenvolvimento organizacional de grupos comunitários.
- Promover a busca por alternativas sustentáveis sem agressão ao meio ambiente.
- É ainda um processo, mas tem que, mediante ações para além das técnicas em si de agrofloresta, ser um processo político-pedagógico para se conseguir romper as fronteiras culturais. “Ações, práticas, valores, costumes, que dão sentido à prática social; é através dela que com nossas ações no dia a dia, junto às associações de base, com os parceiros, com a sociedade em geral, numa mudança de paradigma mesmo”.

4.1.1.5 Sucessos / superações / conquistas / aprendizados consolidados pela atuação profissional dos egressos

*“... isso a Escola trouxe pra mim, é você **saber dizer, trabalhar respeitando os limites e espaços naturais**, entender porque acontece no seu meio, como pessoa, e no meio da floresta, **saber respeitar realmente os meios**, aproveitar, ter percepção, de **saber se adaptar...**” (E12). “... e ter que trabalhar essas duas [situações] **foi preciso se adaptar, sem recurso também, a gente tinha só algumas sementes, algumas informações, e tinha que confeccionar tudo na prática, que eu lembrei da Escola da Floresta, que passava por isso, e lembrei do professor M5, é preciso ter um pouco de habilidade, é preciso ser criativo. Acho que a Escola da Floresta foi fundamental nesse sentido, a criatividade, ‘não tem isso, mas tem como fazer isso’, ‘não teve como aplicar o roçado sustentável, mas teve como enriquecer uma área e implantar um pomar, um quintal***

agroflorestal', acho que **isso foi determinante, a criatividade, você olhar como um todo no ambiente que você está, usar de acordo com o que tem na realidade**. Observar e aproveitar o potencial do lugar. Isso foi o que a Escola da Floresta contribuiu mais". (E8). "**Coloquei em prática o que aprendi na Escola, e funciona, funcionou pra eles**, o curso foi show de bola, adorei, eles falavam: 'professora, não vai...' foi bem legal, todo mundo pergunta quando eu vou voltar. Deixamos a escola mais arborizada, fizemos um roçado..." (E4). "... é difícil tentar mudar a realidade do agricultor, **comecei a passar informação pro meu pai, como é que se fazia**, conversei com ele, **ele mudou algumas coisas, a parte do fogo ele não largou**. Mas aí **na hora da adubação verde ele partiu, porque dá certo realmente**, porque uma roça quando ela está muito trabalhada naquele terreno, ele vai perdendo os nutrientes, ele vai ficando fraco, aí **a gente resolveu implantar uma adubação verde** pra ajudar mesmo a sustentar aquele terreno de lá, o solo de lá que estava muito fraco, **isso aí ele apoiou**, foi uma das coisas, mas o fogo, até hoje eu tô lutando devagarzinho, mas quem sabe..." (E10) "**... o que realmente eu tenho que agradecer da Escola é com relação a mediar conflitos, a ser proativo**, nesse sentido foi fundamental, porque eu me deparei com várias situações de estar em conflitos, foi preciso eu expressar a minha opinião e tentar mediar algumas situações que eu vivi nessas práticas... [...] ... **me ajudou bastante na Escola essa questão do relacionamento, em mediar as situações**, isso foi fundamental, porque teve alguns conflitos, de ideias, de conceitos, fazer com que se sensibilizassem, não convencer eles, mas plantar uma semente neles, de que é possível aquela prática. Lancei o desafio, **a própria linguagem utilizada não foi tão técnica, foi de acordo com a realidade deles...**" (E8).

"... Tenho outra visão, de que **no desenvolvimento organizacional da comunidade nós temos que aliar a produção**, mas também o **fortalecimento comunitário das pessoas, pra elas enxergarem em que tempo estão, qual é o seu espaço, e ver que espaço elas têm pra caminhar** [...] ... Diálogo com o agricultor. Quando fui aplicar o FIC em Cruzeiro do Sul, numa comunidade onde se praticava agricultura de corte e queima, no momento de SAF um educando perguntou pra mim: que motivo que eu tenho pra acreditar que SAF dá certo? ... **eu estava lá não pra ser o detentor do saber, mas sim para compartilharmos as ideias e unirmos nossas forças em prol de algo**, e no caso era o sistema do desenvolvimento das cadeias produtivas..." (E13). "O melhor que essa Escola me deu e pra minha turma foi **falar com o produtor**, ela ensinou a gente, porque a gente já vinha da zona rural, aí deu aquela facilidade, então a gente tem aquela intimidade, ou é mais fácil conversar com o produtor, e vê que o produtor também sabe de muita coisa, que nem o intercâmbio que a gente fez com o Sr. Valdir [agricultor ecológico], passamos um dia lá ele ensinando como planta, como é que faz, e outros sistemas agroflorestais de outros produtores, rapaz, **os caras são profissionais, e a gente pode aprender muito com eles**,

isso foi excelente". (E6). "[Durante o curso que eu dei] **eles tanto me passavam quanto eu passava pra eles as informações**. Eles não sabiam a parte de bioinseticida, biofertilizante, eu tinha que passar pra eles, eu passei pra eles também um pouco de compostagem, é uma coisa que eles nunca tinham visto." (E10). "Quando eu vou aplicar um curso, ela [a Escola] me dá o suporte de **induzir [instigar] a curiosidade e não de dar a resposta pra ninguém**" (E14). "O bom é que **agrofloresta propõe isso, a gente ter mais contato com pai da gente, a gente aproveitar mais os avós da gente, eu trabalhei bastante com eles, pra mim foi tão enriquecedor porque tinha coisa que eu não sabia e descobri que sabia**. No momento de horta, eu tive que ensinar como se pegava na enxada pras meninas, como afiar a ferramenta, e foi enriquecedor, mas é um baque pra gente achar que mora na zona rural e não sabe, aquela preguiça horrenda... eles tinham perdido o ritmo de produtor rural, não praticavam..." (E6).

"...Porque um profissional é ter seu conhecimento e aderir o conhecimento do outro, sabendo avaliar o que é correto e o que não é correto, e ele vai filtrar o que ele vai achar o que é. Acho que é fundamental para um profissional: filtrar as coisas." (E5 – durante a atividade 2).

Veja que essa última fala diz respeito a um profissional com autonomia, já que, como explica Castoriadis (2010),

A autonomia não é a eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível... (CASTORIADIS, 2010, p. 129).

4.1.1.5.1 Conquistas, superações profissionais (resultados da Oficina)

- Estar atuando profissionalmente.
- Estar atuando em processos de ATER com certa carga agroecológica.
- Desenvolver relatórios.
- Implementar técnicas rústicas (grande produtividade no trabalho).
- Ser criativo, o que importa é fazer e acontecer.
- Ter sensibilizado alguns produtores sobre o uso de adubo químico (trocar o químico pelo orgânico).
- Estar atuando em grupo (no meio coletivo não é fácil).
- Falar em público.
- Trabalhar com crédito rural.
- Ter mediado conflitos em organizações de pescadores, extrativistas.
- Ter superado o preconceito sobre a atuação da mulher como profissional.

- Todavia, requer maior tempo de superação em função da complexidade.

Os técnicos agroflorestais ressaltaram em suas falas a importância de se ter sensibilidade, de perceber o meio, respeitar os limites, saber se adaptar, ser criativo, ser pró-ativo, mediar conflitos, aplicar os conhecimentos em seu dia a dia como profissional e como pessoa, inclusive junto aos familiares.

Chamaram atenção para a importância de terem desenvolvido as habilidades de mediar situações, lidar com conflitos, usar a criatividade em momentos em que é necessário improvisar.

A partir da experiência do técnico na universidade, foi percebido que na Escola da Floresta havia cooperação entre as pessoas, enquanto na universidade se percebe a competição e o individualismo. Uma observação feita foi que outro diferencial entre a Escola da Floresta e a universidade é a abordagem entre teoria e prática, enquanto na Escola se pratica e se aprende fazendo, na universidade se teoriza mais, com menos aplicação prática.

Percebe-se nas falas dos técnicos, que há idealismo e comprometimento em atuar em prol da sustentabilidade. Na atuação dos técnicos, implementam o que aprenderam fundamentalmente na Escola: dialogar, perceber que não são os detentores do saber, ter discernimento, se abrir e valorizar o diálogo com o outro (foi enfatizado o intergeracional), exercitam uma postura típica de um educador que professa a educação libertária (não entregar a resposta pronta, mas instigar a curiosidade e a reflexão, ouvir o outro, refletir sobre e se posicionar).

Pelo perfil que demonstraram ter, os técnicos agroflorestais formados pela Escola da Floresta (das duas primeiras turmas) são profissionais com não apenas competências técnicas, mas também comportamentais: são educadores, agentes de transformação social, são sujeitos potenciais para revoluções micromoleculares na sociedade, conforme sugerem Guattari e Rolnik (1993).

4.1.1.6 Desafios encontrados na atuação profissional

“O grande desafio que eu achei não é trabalhar uma linha, e sim trabalhar várias linhas: então eu trabalho com a bacia leiteira, com a cadeia do frango, com a cadeia do peixe, com ovinocultura e outras áreas também que envolvem mecanização, isso no ano passado, aí esse ano houve a necessidade da gente trabalhar também, pela parte financeira, trabalhar com algumas capacitações com outras instituições...” (E1).

“... eu senti, por parte dos gestores municipais [...] que a pessoa não tinha confiança no meu trabalho por ser mulher... ‘como é que uma mulher vai chegar na casa do

produtor, que a maioria são homens'... [...] ... eu **sofri muita discriminação** por parte dos gestores, o gestor municipal.[...] ... quando eu estava trabalhando, sofri uma represália de um colega, e aí eu optei em sair da empresa porque novamente tinha sido discriminada, e às vezes para não causar um mal maior, você precisa sair... Ele falou coisas que realmente me magoaram, como técnica, me expôs perante a comunidade, **“nunca vi mulher à frente de um serviço como aquele...”**, depois gerou uma discussão, na hora da raiva a gente faz coisa, eu respondi, e pedi minha demissão. [...] Até hoje não fui reconhecida financeiramente dentro da instituição em que eu trabalho. **Faço trabalho técnico e não recebo por isso.** [...] ... porque sou concursada não como técnica, mas como servente, e recebo como servente, não como técnica. Não quero bajulação, mas você trabalha, você merece no mínimo reconhecimento. Isso me frustrou.” (E1).

“... quando a gente chegou na comunidade, um dos grande desafios foi as pessoas aceitarem esse novo modelo de agricultura, foi um choque, a gente bateu de frente com os produtores porque eles **não queriam aceitar essa nova metodologia e também os que queriam, como era pouco técnico, não tinha como dar acompanhamento específico pra eles...**” (E15).

“... esse momento de **ruptura entre o tradicional e o novo**, esse até então desconhecido é um momento **difícil, de romper essa cultura**, por exemplo, a substituição do uso do fogo com a sustentação, sistema de preparo do solo sem o uso do fogo, tem uma resistência muito grande dos produtores, em resposta a isso os grupos econômicos no sentido de botar máquinas, são as empresas que fabricam e comercializam os adubos químicos e por outro lado, **nós, os técnicos, também precisam estar inseridos nesse processo para sustentar as famílias, e muitas vezes, mesmo tendo boa vontade de fazer algo diferente, são impedidos ou não têm a possibilidade de se expressar para fazer algo novo.** Todas essas questões realmente me deixam muito preocupado.” (E16).

“Aí me deparo com uma fragilidade minha de pensar tudo isso e não colocar nada no papel, não sei se tenho vocação pra ser escritor (rsrs), mas acredito que vou ter que começar a juntar os pedaços, pra ver se um dia eu consigo, juntando os cacos, eu consiga pensar e contribuir com uma proposta mais ou menos consolidada, direcionada, não sei como, enfim **ter uma proposta mais ou menos idealizada** em que as pessoas possam realmente acreditar. **Só vou conseguir fazer isso também com a prática, fazendo com as pessoas e não para as pessoas.** [...] Além disso, **a minha luta tem sido no sentido de aglutinar esses técnicos pra gente não perder o poder de discussão.**” (E16).

“... aqui dentro [na Escola da Floresta] nós criamos, particularmente, **grandes expectativas e na verdade lá fora foi totalmente diferente.**” (E8) “... a gente não aprendeu a lidar certo com os outros colegas de profissão, a gente não estava preparado pra eles, a gente estava preparado pra trabalhar com os produtores, mas com os colegas de

profissão eu não estava preparado, eu achava que eles não faziam o que eles fazem, principalmente com a gente que está chegando agora. [...] ... não sei se era o papel [da Escola] ensinar a **lidar com os colegas, porque é uma metodologia diferente, você pensa diferente deles todos, não sei se a gente quer fazer meio que uma amizade e parece que isso não é pra fazer, parece que isso não pode existir**, tem um colega mesmo que diz que ele não almoça na casa do produtor, não, que não pode ter vínculo, que o produtor vai te cobrar... aí tipo a gente não, a gente veio daqui, vai pra casa do produtor, já quer abraçar o produtor, aí cria aquela coisa assim... existe essa diferença...” (E6).

“... o principal desafio encontrado na realização das atividades é o processo de “aculturação” em que vivem quase todas as instituições governamentais que **tendem em prevalecer dominadas por certas políticas institucionais, influenciando, assim, no modo de agir dos profissionais, para que os mesmos possam exercer todas as demandas sem expor seu juízo crítico**, ou seja, querem continuar no modo convencional como se o hábito de aprender novas diretrizes fosse irrelevante.” (E13). “Tenho encontrado **dificuldades nas repartições públicas**, pois o governo deve incentivar seus funcionários a se adaptarem às técnicas sustentáveis, das quais nós agricultores mais necessitamos.” (E11).

“A cátedra da autojustificação dizia: olha, esse modelo de desenvolvimento é contraditório [(de usar computador)], porque se faltar energia, como é que faz? Não tinha necessidade. Não quero ser técnico de escritório de lugar nenhum. Como uma das vezes eu cheguei pro G1 e falei: olha, eu não estou nem um pouco preocupado se o CREA, o MEC, vão ou não aprovar o meu curso. Quero sair daqui um profissional com a competência, posso não ter o certificado, mas ter o conhecimento de que onde eu chegar vou fazer o meu trabalho e vai ser incontestável. É isso o que eu quero. **Essa questão de certificado, de formalidade, eu não estou nem um pouco preocupado com isso**, reconhecimento não me interessa, por isso eu me ferrei. [...] Mas essa deficiência não é culpa da Escola, até porque quando eu cheguei [no trabalho] estava com um ano que eu tinha saído da Escola. Em momento algum a Escola fechou as portas pra mim pra eu suprir essa deficiência. **É a cátedra da autojustificativa: que eu não preciso, isso não é necessário... e acabei me iludindo dessa forma**, até hoje eu tenho essa **deficiência ainda na área de informática, desenvolver relatório.**” (E14).

“Então tenho N perguntas, desenvolvimento nessa área de investigação, que ainda que eu tenha uma resposta elaborada com começo, meio e fim, **ainda tem situações adversas que vão mudar essa minha concepção pronta e acabada**. Então, é observar, se solidarizar, e ter uma noção básica, mas **o saber, na essência, vem com a experiência, vem com o dia a dia...**” (E14). “**Na Escola, ela abre a porta e a gente, no mercado de trabalho, aperfeiçoa.**” (E18).

4.1.1.6.1 Desafios (resultados da Oficina)

- Superação da resistência de entender o processo de implementação da ecologização.
- Mudar a concepção da agricultura convencional “corte e queima” e inserir o desenvolvimento de cadeias produtivas sustentáveis.
- Relacionamento pessoal com os produtores.
- Insegurança com relação aos conhecimentos técnicos.
- Entendimento do que é SAF (dúvida) – consórcio, adensado?
- Falta de material didático agroflorestal.
- Estrutura e logística insuficiente para o trabalho.
- Dificuldades para criar uma cooperativa dos técnicos.
- Atuar em outro município.
- Ilegalidade fundiária.

Pelo que foi falado, o profissional técnico é muito demandado, e em muitas temáticas diferentes. Há também a dificuldade encontrada frente à barreira, dos próprios agricultores, quanto ao trabalho com abordagem agroecológica, falta de incentivo/apoio da instituição onde o técnico trabalha. A partir da experiência profissional de uma técnica agroflorestal, percebe-se o preconceito contra a mulher, tanto em subestimar sua capacidade como profissional, desacreditando de sua competência como não valorizando o seu trabalho, já que o valor do pagamento pelo seu trabalho era menor que o dos colegas.

Os técnicos agroflorestais vêm percebendo, em sua atuação profissional, a necessidade de ter flexibilidade, observam que se envolvem emocionalmente com os agricultores, não atuando de forma distante (o que é rechaçado pelo instituído), e a importância do técnico colocar seu juízo crítico (o que não é estimulado nas instituições).

... a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 1995, p. 143).

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. [...] A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, sem consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

Percebe-se uma dialética bem claramente presente, colocada pelos técnicos agroflorestais e também apontada por Adorno: ao mesmo tempo em que há uma divergência essencial entre o instituinte (o que aprenderam na Escola da Floresta, principalmente no que se refere à postura, à metodologia e abordagem) e o instituído (preconiza o distanciamento entre técnico e agricultor, não estimula e nem valoriza o olhar crítico do profissional), sendo que a Escola da Floresta, por um lado, contribui para a formação de cidadãos que representarão uma força instituinte na sociedade, e por outro, de alguma forma, não preparou os jovens para lidarem com os desafios que encontrariam nas instituições, ao lidarem com o poder instituído. Penso que essa superação só viria com a práxis, durante os estágios, por exemplo, quando os educandos da Escola da Floresta, ao realizarem trabalhos nos órgãos do governo, percebessem essa contradição e desenvolvessem estratégias para trabalhar com ela. Certamente alguns técnicos perceberam isso e desenvolveram ajustamentos. O importante é que os ajustamentos ou adaptações não apaguem a chama do poder instituinte, o que significaria um trabalho contrário a tudo o que foi desenvolvido na Escola.

Aí entra a dialógica: como antídoto a esse forte poder instituído, de minar o poder instituinte dos jovens profissionais que levam consigo outras mentalidades, metodologias e posturas, a Escola da Floresta, como um instrumento instituído do governo, poderia desempenhar o papel de atuar junto às instituições para, aos poucos, ir abrindo espaço para os novos técnicos, promovendo círculos de debate sobre as temáticas conflituosas, e também promover encontros entre os técnicos formados pela Escola, para se fortalecerem e renovarem seus ideais, conhecimentos e pensarem estratégias para se posicionarem frente a esses desafios.

Com o exercício da práxis, o técnico agroflorestal desenvolveu maturidade ao perceber padrões importantes da sua mente, que ocorrem com as pessoas, em geral, citando sua experiência:

“É a cátedra da autojustificativa: que eu não preciso, isso não é necessário... e acabei me iludindo dessa forma, até hoje eu tenho essa deficiência ainda na área de informática, desenvolver relatório” (E14).

Tal armadilha é apontada também por Morin (2005):

... nossa tendência pra a autojustificação que sempre transfere para outro o erro ou falha... (MORIN, 2005, p. 94).

E só superada pela auto-observação e autoanálise.

A autoanálise, praticada em permanência, pode e deve ser concebida como estado de vigilância sobre si mesmo [...] ... e permite nos descentralizar em relação a nós mesmos, logo de

reconhecer o nosso egocentrismo e de medir o grau das nossas carências, lacunas, fraquezas (MORIN, 2005, p. 95).

E essa maturidade é observada em diversas outras falas dos técnicos agroflorestais ao compreenderem, por exemplo, que a competência está sempre se desenvolvendo, se aperfeiçoando, e ressaltam a importância de se organizarem como profissionais.

A organização dos profissionais também pode ser uma estratégia importante para promover o fortalecimento frente aos desafios com os quais se deparam em sua prática profissional. Tanto a estratégia da organização dos profissionais quanto a intervenção da Escola da Floresta e os encontros de egressos são oportunidades de exercitar a práxis, possibilitando a transformação da realidade mediante a reflexão sobre os reais problemas enfrentados.

4.1.1.7 O olhar externo sobre a atuação dos técnicos agroflorestais como profissionais

*“Eu acho até que a gente pode mensurar o quanto esse trabalho da Escola ganhou efetividade, sem perder, mantendo a concepção original, a gente pode medir isso por um lado vendo a **boa repercussão do desempenho dos egressos da Escola por onde eles têm passado**, onde eles estão neste momento. [...] Eu fico super feliz quando, por exemplo, uma pessoa da SEMA (Secretaria do Meio Ambiente) chega pra mim e diz: ‘olha, os dois meninos que saíram da Escola da Floresta que atuam na Reserva Extrativista Riozinho da Liberdade **dão um show de comprometimento, fazem um belíssimo trabalho de gestão, são pessoas bem resolvidas e que de fato conseguem gerenciar a unidade com um nível de excelência extraordinário**’, ou então quando eu recebo informação de que meninos que fizeram florestal ou agroflorestal do Seringal que fica em Epitaciolândia, uma pessoa falou: “olha, tem dois meninos que passaram pela Escola da Floresta que **só em ouvi-los numa reunião eu pude perceber que eram pessoas diferenciadas, que eram lideranças, que tinham uma visão extraordinária de mundo, que tinham um baita compromisso com a sua comunidade, que tinham uma abordagem muito sofisticada sobre os problemas e as soluções dos problemas que estavam discutindo na ocasião da reunião.**” Isso dá uma satisfação muito grande pra gente, isso mostra efetividade no trabalho realizado.” (G3).*

*“Se eu fosse dar uma opinião, **os técnicos são bons, alguns excelentes, alguns poucos excelente nível, melhores até que engenheiros formados na UFAC, dão um show, esses que são excelentes, antes de serem técnicos já eram pessoas com perfil muito bom, não podemos dizer que só a Escola fez isso acontecer, e tem técnicos também não tão bons.** Encontrei técnicos que se acomodaram totalmente, não se*

interessaram mais em estudar, em trabalhar na área, estão trabalhando com outras coisas, você vê nitidamente que ele está numa atividade que nem é aqueles valores, aquelas atitudes, aquelas posturas todas, nem aquela formação crítica, melhor dizendo, que foi proposto pela Escola, eles estão desenvolvendo, então têm todos esses perfis, mas **em geral aqueles que a gente encontra atuando na função para a qual tiveram aprovação, desempenham um papel profissional bom, tinham, acho que o mais importante: sonham com o futuro.**” (G1). “Os educandos que estão formados hoje dos cursos técnicos eu posso falar com propriedade de conhecimento, 80% da turma são bons profissionais, 10% da turma são excelentes profissionais, e 10% da turma não têm afinidade. [...] ... percebe-se que muitos educandos, dentro desses 80% que eu mencionei que são bons profissionais, porque eles **buscam fortalecer as relações que eles tiveram na Escola em fatias dentro das instituições nas quais eles estão atrelados**, nos processos aos quais eles estão ligados, 10% desses profissionais são excelentes porque eles migram para dentro das áreas, então **eles não apostam, por exemplo, em qualquer emprego, qualquer possibilidade de trabalho, eles fazem a seleção de onde eles querem trabalhar, para que linha eles querem atuar** e os outros, tanto faz, não estou nem aí mesmo, eu prefiro ficar no IDAF porque só trabalha 45 dias por ano (pico de campanha de vacinação)... Tem seu salário todo mês e não constrói nada. Por exemplo, se a gente pensar, puxa vida, eu me formei para buscar princípios da sustentabilidade, de estar discutindo com as comunidades, que é onde vai fazer a diferença.” (M1). “**Dos 25, assino embaixo que 15 ou 20 estão fazendo agrofloresta, plantando, semeando vida por aí, os meninos são bons mesmo. Tenho encontrado com alguns deles e tenho constatado isso.** [...] Então tenho certeza que eles estão, de um jeito ou de outro, botando na prática, não todos, mas a grande maioria.” (M5).

“... **a gente recebeu muitos elogios, pela atuação nos cursos nas comunidades rurais, e eu atribuo esse sucesso devido à formação dos nossos técnicos.** Se não fossem os nossos técnicos formados pela gente, para atuar nas escolas aí, nós tínhamos tido muitos problemas, que primeiro a gente não conseguiu ter todos os insumos necessários, (o E8 falou, ele tinha um copo de sementes de mucuna... o que ele vai fazer com 1 copo de sementes?), se não fosse essa experiência de nossos técnicos, nós não teríamos tido esse sucesso. É gostoso quando você ouve um relato, tipo E3, que trabalhou aqui próximo, que no Asas ficava um técnico e um professor da turma do ensino médio do lado,... [...] ...a gente fez capacitação de 5 dias com esse professor [da Secretaria de Educação], vivenciando cada atividade proposta, e a gente pensava, o que vai dar isso lá nas comunidades, aí quando foi já o primeiro retorno, tinha sido um sucesso, porque a gente falava em sustentabilidade, eles falavam: ‘vixe, os produtores nem querem nem saber disso, eles estão com raiva do IMAC, do IBAMA, que fica multando... eles não querem saber dessa

história de sustentabilidade não', a gente cuidadosamente elaborou propostas de atividades que primeira coisa, **essas atividades ouvem primeiro as pessoas envolvidas, bem participativas, era sempre na base do diagnóstico, da problematização**: o que é isso? O que causa isso? Essa forma de elaboração conquistou os educandos que são os filhos de produtores, e muitas vezes os educandos eram os próprios produtores, e todo mundo interessado na parte específica porque a Secretaria de Educação rotulou parte teórica e parte prática, e pra gente tudo é prática, tem ações práticas de sustentabilidade, e chegou a parte técnica na capacitação, a professora falou assim 'foi muito bom a parte de sustentabilidade e organização comunitária, a participação foi bacana, mas eu tenho dúvidas na parte técnica porque na área onde eu estou, é a cultura de roçar e queimar, não vai funcionar não'. Por nossa sorte o E3 foi pra lá, quando ele saiu, ele cresceu muito pela proximidade, com a experiência com o M6, ele vive esse processo todo, na minha opinião é o técnico mais top, pela vivência dele, e ela ficou tão satisfeita com esse E3, porque **o E3 conseguiu envolver a comunidade, até hoje ele estabeleceu uma relação de confiança com a comunidade, tanto que ele falou que a comunidade cuidou dele, ele não precisou dessas coisas, dinheiro, quando ele vinha pra cidade, tinha sempre alguém que tinha moto, trazia ele, levava ele, enfim, essa diferença dele acreditar, ir e fazer na prática, dele envolver o produtor rural, eu acredito que foram estratégias que fizeram com que ele ganhasse a confiança dessas pessoas. Eu acredito muito na formação dos nossos educandos...**" (CP1). "...veja o E3. Ele, **independente de estar ganhando dinheiro, ele ajuda, ele trabalha com uma amiga minha na escola Tiago Mendonça, ela falou "meu Deus, eu fiquei apaixonada por esse menino", porque aquilo é dele, primeiro está dentro dele pra depois dividir com o outro, ele acredita naquilo e ele vai divulgando aquilo que ele acredita, mas você pode notar numa turma quantos realmente saem com essa clareza dessa vontade de continuar fazendo?"** (G2).

"Trabalhando a educação, isso é uma transformação, você vê que **eles saem diferentes de que quando chegaram, como pessoas, com sua postura na sociedade, com uma visão crítica das coisas, tanto que alguns com quem eu tenho contato, todos continuaram os estudos, não pararam de estudar, estão muito aplicados em estar buscando sua formação, não ficaram só no técnico, então isso é uma grande transformação, tanto técnica como formação de pessoas, de atores sociais, que tiveram oportunidade de passar pela Escola.**" (M4) "... a gente dá a oportunidade para esses educandos de diversos lugares do estado, **eles saírem um bom profissional, eles saem críticos, eles saem questionadores, eles saem resolvendo problemas, quando eles entram às vezes eles chegam com toda aquela dificuldade, às vezes até de falar, de se posicionar, quando eles saem eles são outros. [...] eles são completamente outras pessoas em termos de conhecimento, de autoestima melhorada, ...**" (G2). "O processo

educativo por si só é muito lindo, da gente ver as pessoas como entram e como saem, **da diferença da água para o vinho dos educandos... em todos os sentidos, pessoas que eram mais difíceis, geniosas, mais teimosos, mais duros, chegavam no fim do processo muito mais maleáveis, muito mais amorosos, transformação de postura da pessoa mesmo conseguimos observar, além do que você está propiciando pra elas, de maneira geral, mudança de vida.** O processo educativo por si só já é mágico, já é lindo demais da gente participar.” (M8).

“Hoje acredito na proposta; eu acho que ela faz toda a diferença, é uma forma mais condizente de conduzir um processo formativo, ainda mais que a gente trabalha com jovens e adultos, então eu vejo a grande riqueza, e no processo **você vê o tanto que esses meninos crescem, o quanto eles se apropriam**, e isso torna-se uma mola para o crescimento, o desenvolvimento, aqueles mais inibidos que chegam, e daí a pouco, a própria condução do processo permite que eles cresçam, que **se tornem sujeitos mesmo, de tomar a frente da metodologia e faz muito mais sentido quando ele contribui com o processo e constrói junto o conhecimento.** Então eu vejo a grande diferença. Fico pensando assim... Quantos aprendizados tem nessa experiência...” (CP2). “Quem passou por lá [pela Escola da Floresta] acho que depois, quando sai, **é um profissional que faz a diferença, sabe pensar uma atividade, sabe planejar**, seja ela uma reunião pequena, ou um macroprograma de governo. Por essa prática, por esse diálogo, por essa construção muito coletiva, deixou essa marca em nós, essa característica de **pensar as coisas pra serem participativas, construtivas mesmo com as outras pessoas.**” (M8).

“...eu acho que **esses meninos que a gente forma na Escola da Floresta são excelentes propagadores do ideal da sustentabilidade, dos princípios da sustentabilidade, do compromisso ético sustentável,...**” (G3). “... realmente a gente formou pessoas para a sustentabilidade no Acre ou onde elas estiverem, elas vão pensar sustentabilidade daquela forma como a gente idealizou o funcionamento da Escola,...” (M3).

“Para mim, a Escola cumpriu bem aquilo para o qual ela foi pensada e que está hoje na declaração **‘formar jovens para o desenvolvimento do Acre que tenham o compromisso com a manutenção do equilíbrio dos nossos ecossistemas, formar jovens que tenham o compromisso ético com suas comunidades, que tenham um compromisso ético com a sua profissão e ser um bom profissional, fazer bem feito o seu trabalho, que tenham uma boa compreensão da base científica que precisa ser mobilizada permanentemente através da ação de seu trabalho, saber relacionar tudo isso com o compromisso ético maior, com uma nova economia, uma economia baseada em outros critérios que não esses critérios da economia produtivista liberal, de uma economia e de um modo de produção que tenham o compromisso de garantir**

as condições para que a Amazônia permaneça de pé’... Isso tudo não é fácil de fazer e a cultura da educação profissional é a cultura produtivista.” (G3).

Podemos perceber, pelas falas dos técnicos agroflorestais, que suas ideias são contextualizadas, e mostram engajamento, comprometimento, autonomia, que “sonham com o futuro”, como reforçam os depoimentos acima dos mediadores, coordenadores pedagógicos e gestores.

A pretensão de autonomia implica escrutínio crítico de todas as dependências, também perante o mercado, que pode tornar-se problema cada vez mais angustiante no futuro, à revelia da produtividade crescente. Saber pesquisar deve ajudar também a inserir-se no mercado, mas sobretudo a saber confrontar-se com ele, para que o bem comum seja referência principal (DEMO, 2002, p. 97).

Ou seja, a utopia não está morta. Para se construir um mundo sustentável, é preciso sonhar e viver a práxis, guiada pelo sonho. Talvez uma das coisas mais escassas em nossas sociedades seja sonhar, ter sonhos, algo que motive a vida, que seja bem diferente de dinheiro, poder e fama.

Deixando de lado os ‘jovens velhos’ dos grupinhos políticos ou dos ‘pacotes do poder e do saber’, a juventude, como na aurora da hominização, é o grupo mais capaz de gerar e desenvolver uma nova era radicalmente diferente da nossa, que há de varrer, como as vagas de uma represa rompida, nossas velhas moradas culturais (BARBIER, 1985, p. 270 - 1).

E a utopia é revivida por meio da Educação.

... educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa (GADOTTI, 2008, p. 18).

Podemos observar que as falas dos sujeitos estão carregadas de energia subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005). O prazer, a motivação, a paixão, o orgulho, a satisfação, estão presentes na fala dos implicados no processo de formação dos técnicos, por exemplo, quando M8 se expressa: “*O processo educativo por si só é muito lindo, da gente ver as pessoas como entram e como saem, [...] O processo educativo por si só já é mágico, já é lindo demais da gente participar*”; ou o gestor G3: “*Isso dá uma satisfação muito grande pra gente...*”.

Para Adorno (1995) vivemos em um mundo ainda sujeito à barbárie, e que, para que nunca mais a barbárie (que foi o nazismo) voltar a acontecer na história da humanidade (ousou dizer que a barbárie ainda está muito presente no mundo do século XXI, incluso a

escravidão, o tráfico de pessoas, a guerra, a violência contra a mulher, os indígenas, as crianças, a exploração dos trabalhadores... como exemplos), o caminho seria educar para formar seres humanos autônomos, emancipados, capazes de discernir e se posicionar frente a uma ordem ou situação, capazes de dizer não se uma ordem superior for contraditória à sua própria ética, sem ser conivente (ou oportunista) diante de uma situação injusta ou bárbara simplesmente para conservar seus interesses particulares ou ser obediente.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação [no ato absurdo] (ADORNO, 1995, p. 125).

A reflexividade é o substrato indispensável de todo comportamento competente em um mundo complexo, cambiante e incerto (PÉREZ GOMEZ, 2011, p. 86).

Ainda enquanto demanda de nosso tempo, para a construção de sociedades democráticas é preciso pessoas emancipadas.

A concepção inicial de educação não é a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é, uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141).

Embora o curso seja voltado para responder a um perfil de profissional traçado pela demanda da sociedade atual, percebemos, pelas falas a respeito da atuação dos técnicos agroflorestais, que tais profissionais atuam na construção de sociedades sustentáveis, com autonomia e corresponsabilidade, fruto da abordagem pedagógica que vivenciaram.

Ainda que represente uma escolha de saberes, de sentidos, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades, entre outras, a educação não pode preestabelecer de maneira restrita 'modelos de pessoas'. Não pode criar antecipadamente 'padrões de sujeitos' como atores sociais predefinidos e treinados para realizar, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada como prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens, em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos

progressivamente coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos e de construção das finalidades do próprio aprendizado. Prola mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas escolhas que, fruto do diálogo com educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles (BRANDÃO, 2003, p. 21 – 2).

4.1.1.8 O que é sustentabilidade na visão dos sujeitos implicados

Uma pessoa não pode fazer nada que prejudique o neto do seu neto (Antônio Alves).

O equilíbrio ecológico exige mudanças profundas do papel que o ser humano deve desempenhar no ecossistema planetário (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 32).

O desafio da sociedade sustentável de hoje é criar novas formas de ser e de estar neste mundo (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 33)

“Eu não sei nem o que dizer na verdade, essa palavrazinha aí pra mim...” (E10).
*“Sustentabilidade, eu acho que fica muito no papel, na prática ela não é executada, porque tem muita dificuldade”. (E15). “... acho que a sustentabilidade, a palavra, não deveria ficar só em propaganda, mas deveria ganhar algo mais concreto e chegar a mais pessoas, ganhar mais espaço...” (E2). “Até antes a palavra sustentabilidade para mim era muito vaga. E pessoas falando de sustentabilidade... a Escola abordou isso também... e eu tentando procurar, até o final do ano, discutindo com os colegas, realmente a definição, conceito, como ser sustentável? **Como caminhar com as próprias pernas? Como dar continuidade a algo?** A Escola foi fundamental nisso, agradeço muito à Escola por ter oportunizado isso, oportunizado pelo seguinte: **é possível produzir e é possível ser sustentável**, e diversificar. E a definição: acho que no final quando eu concluí, com outras experiências, a própria experiência dos mediadores também colocava isso pra nós. Mas **a sustentabilidade, no início eu via como uma utopia, eu digo, será que é possível isso, uma sociedade mais sustentável?**” (E8). “... sustentabilidade pra mim é uma utopia. Ela não me respondeu. Realmente é uma utopia, mas no sentido do Galeano, aquela que é uma coisa super interessante que é o que motiva você a caminhar, aquela coisa que você olha, isso aqui tem como mudar, temos como galgar algo se você lutar no dia a dia você tem como, **não uma utopia irrealizada**. Você dá passos, você sabe que tem um horizonte, não deixa você desistir dos seus ideais” (E17). “Essa palavra é muito complicada pra falar, é muito ampla, eu vejo que **tem que ter resiliência**, o processo de produção, não acho, eu tenho certeza, que **a gente tem que começar a se preocupar com o nosso sistema de produção, porque se a gente não focar muito na diversidade, numa coisa mais***

completa, a gente vai começar a ter problema de agora pra frente, e está todo mundo muito esperto, de olho aberto, pra essa questão do aquecimento global... Eu creio que **pra ser sustentável o nosso sistema tem que estar biodiverso, para que uma coisa possa ajudar a outra**, para que a praga não venha a atrapalhar, para que o vento não venha dificultar. (E3). “... acho que **a própria floresta é um exemplo de sustentabilidade.**” (E16).

“**É uma temática do nosso tempo.** Porque acho que é interessante, porque independentemente que a gente vê que é um tema, nossa, o enigma do ambientalismo está em todo o canto, aí se a gente for ver esse tema no sentido muito monolítico, só uma sustentabilidade de mercado que a gente está vendo crescer diariamente, pessoas dando viés totalmente antagônico ao orgânico, só trocando as facetas, perpetuando o mesmo sistema de exploração, de degradação, **só colocando um selo verde, eu não acredito nesse tipo de sustentabilidade**, sinceramente, que isso tem a ver com agricultura familiar, com os orgânicos, com o agronegócio. Tem fazenda de atores globais com essa dinâmica, mas a sustentabilidade no sentido ampliado, das pessoas, de movimentos, que inspirados pela contracultura dos anos 60 **olharam o viés depredador que o sistema mundo vinha causando na humanidade**, que as sociedades vinham sofrendo, que esse ecossistema, **esse planeta, Gaia, tem limites**, estava sofrendo com esse tipo, então, **é um tema contemporâneo do nosso cotidiano, pensar os limites da sobrevivência humana.**” (E17).

“Eu aposto nessa questão da sustentabilidade; **pra mim ser sustentável é você conciliar cinco fatores que são importantes, que nós chamamos os cinco eixos da estrela da sustentabilidade, que são o político, econômico, cultural, social e ambiental**, são esses que se você conciliar esses 5 fatores você consegue falar de sustentabilidade, se quebrar um desses eixos aí já não é mais tão sustentável. O meio ambiente é muito importante, mas não é suficiente, tem que ter o social; o econômico é importante, mas tem que ter o cultural...” (E12). “... a sustentabilidade é algo muito importante para o ser humano e para o meio ambiente. Porque **a sustentabilidade visa o lado econômico, o lado ambiental, cultural, até mesmo entra o lado político**, mas pra mim ainda é algo muito, não muito concreto, é concreto pra quem vive da agrofloresta, pra quem convive mais com esse meio da questão ambiental”. (E2). “Ser sustentável acredito que é se desenvolver sem, de uma maneira geral, degradar mais do que as coisas já estão acontecendo, **viver a sua vida bem, economicamente, socialmente e ecologicamente correto.** São os três elos, que eu acredito que isso vá acontecer”. (E9). “Sustentabilidade, da forma como a gente trabalhou ali, é algo que **não se desvincula das demais coisas da vida.** [...] eu acho que a Escola deu conta desse vasto conceito de sustentabilidade, que é pensar a vida de uma forma a integrar essas várias áreas (eu lembro que a gente discutia muito isso), **a questão política, econômica, a questão ambiental, da vida, tudo junto**

para que pudesse permitir uma vida melhor, um futuro para os que virão no futuro, e eu acho que a proposta realmente dava conta”. (M3) “... Porque a sustentabilidade para mim tem todos os eixos que organizam: o papel político, acho que isso as equipes trabalham muito bem, o econômico, nem tanto, o social eu acho que trabalham bem, o cultural nem tanto e o ambiental nem tanto também.” (G2).

“Na verdade a gente tem várias formas de ver a sustentabilidade, e cada um interpreta como queira, eu acredito muito que a gente está aqui não é à toa, é pra mudar as coisas, e que se eu não preparar o meu terreno, a minha área pro meu filho, quem que vai? Então sustentabilidade pra mim é isso, a gente tem que trabalhar aqui, mudar as coisas, estar pensando na geração que a gente está vendo crescer, como esse povo vai vir aí, estar bem, saber que o ar que nós respiramos hoje amanhã ou depois todo mundo tá aí, todo mundo tá tocando fogo nas suas áreas, tá poluindo tudo aí, tá desmatando o rio, sem pensar nas pessoas que vão vir aí. Então sustentabilidade pra mim é isso, estar pensando nas gerações que estão vindo aí, é estar trabalhando a cabeça delas, pra quando for amanhã ou depois... não temos tempo, é pra o que está acontecendo agora, se a gente não começar a trabalhar a nossa cabeça, a cabeça de quem está vindo, como vai ser?...” (E4). “Até quando eu vou usar água eu penso no meu filho, no meu neto...” (E2). “Sustentabilidade pra mim é você produzir hoje pensando nas futuras gerações, porque hoje o que acontece é que o homem não tem essa sensibilização para com a natureza, ele não tem noção de que a vida dele depende de tudo o que a natureza proporciona pra ele. Ou seja, hoje sou solteiro, aí futuramente vão vir os meus filhos, então o que eu fizer hoje em benefício para a natureza, vai servir também pros meus filhos e assim sucessivamente. Então sustentabilidade pra mim é isso, você produzir hoje com a noção de que tem uma geração vindoura por aí. Então penso bastante nessa questão.” (E13).

“A gente começou a trabalhar e a entender o que é sustentabilidade, o que é SAF, o que é desenvolvimento sustentável. Eu particularmente saí daqui com opinião formada com relação a isso. Eu não tenho dúvida do que a Escola colocou, do que o mundo está precisando em relação à preservação dos recursos naturais, à manutenção da flora, da fauna, da biodiversidade em si, e eu acredito que o caminho é esse...” (E5). “... [Ao conhecer uma parcela experimental de uma instituição de pesquisa...] Não usam químico, mas também não aproveitam a matéria orgânica vinda de um assapeixe, ou de um urtigão, uma ingazeira, eles cortam e jogam fora, acham que é uma sujeira, é uma coisa que tem que ser ensinada” (E12). “Quando eu vim, eu pensava muito na segurança alimentar do produtor, a comercialização é difícil, você não tem pra onde vender, não tem pra onde escoar, mas a qualidade de vida, você morar na zona rural e ter qualidade de vida, isso aí me marcou muito na Escola da Floresta, é possível num pequeno espaço de terra você

produzir e se autossustentar, eu via essa possibilidade, vi esse norte, isso foi essencial". (E8) "Sustentabilidade, eu só ouvia falar, mas o que eu penso hoje, um produtor pra ser autossustentável ele precisaria... porque hoje em dia é difícil ver alguém autossustentável. Esses dias eu fiquei muito feliz em ver um produtor dizendo que hoje ele está comendo da hortazinha dele, isso é difícil, comer do feijãozinho que ele está produzindo, ele falando que ele comprava dois litros de leite na Vila, ele é do ramal e comprava na Vila, e os meninos dele faziam aquela briga, ele tem parece que 6 ou é 7 meninos e não dava pra quem queria, ele hoje tem 10 vaczinhas leiteiras, e ele fala que hoje os meninos tomam leite que se esbanjam, até os cachorros estão tomando leite e faz queijo e dentro do lote dele tem um córrego e nessa época agora está subindo piau, curimatã, e ela pega peixe, assim, eu já nem penso naquele macro sustentável, mas **um produtorzinho desse, que dependia de tudo, que saía no final do mês pra comprar tudo na cidade, ele já não precisa mais comprar essas coisas, ele é autossuficiente, é isso que eu acho que é o ideal**, chega perto. O colégio se pudesse produzir ao menos 60% do que a gente consome aqui, daria quase tudo da gente ter aqui..." (E6). "Acho que sustentabilidade é isso, é a gente ter uma terra e essa **terra estar lotada de pessoas fazendo um trabalho com os mesmo princípios** e isso pode ser que, por exemplo, um cidadão tenha dificuldade que outro pode encarar." [...] "... talvez os meus sistemas produtivos não deem de encaixar tudo aquilo que eu preciso, então talvez eu precise lembrar que o meu vizinho tem alguma coisa que eu não tenho e assim **a gente vai fazendo essa troca**, eu consumo produtos do vizinho e eu forneço produtos pro vizinho, quando a gente trabalha dessa forma a gente não está comprando, a gente não está tirando do bolso, a gente troca alimentos, isso é sustentabilidade também..." (E3).

"... essa pedagogia desses cursos pautados na agroecologia caminha em trazer um bem estar pra quem já está em estado de degradação. E vindo dessas pessoas tentarem se equalizar no seu dia a dia, recuperar sua agricultura, seu modo de lidar com o meio ambiente e pensar em perpetuar essa dinâmica da vida para seus familiares que estão ao redor, tanto local, expandindo para o nacional, global, essa sustentabilidade que é interessante. Também ético moral, na política, não só o econômico, mas **você pensar a vida em primeiro lugar**, eu acho interessante isso aí, **pessoas que se preocuparam com esses padrões de consumo, de vida, e tentar romper com esse paradigma**". (E17). "Ah, se todo mundo plantasse 10 árvores por ano, salvaríamos o planeta? Não sei, mas seria menos um problema. Você está vendo as coisas acontecerem e você não está ajudando a fazer nada. "Ah, sei lá se vou estar vivo amanhã...". Você pouco está se lixando se São Paulo está debaixo d'água, se as geleiras estão derretendo, você não tá ligando pra isso. Isso é que o nosso curso nos fez acreditar, que **nós somos grande coisa a partir do momento em que nós acreditamos na gente mesmo.**" (E9).

“Bem complexo. [Sustentabilidade] é tudo que atura... (rsrs). Sendo mais sério, eu acho que nós, os seres humanos estamos muito longe, nessa atual situação, de ser sustentável. Com as condições que nos estão sendo colocadas, fica impossível de chegar à plenitude. A gente consegue ser mais ou menos sustentável, por exemplo, usar carro, se a gente for ver, tudo isso gera impacto. **Os seres humanos estão criando condições para que o planeta daqui a mais um tempo seja inóspito à vida,** não só aos seres humanos, a todos os seres. Hoje temos programa sustentável, baseado em quê? Primeiramente ter grana, secundamente que os caras da comunidade pouco são envolvidos e pouco recebem os benefícios que realmente deveriam ser pra eles. Para quem vai sustentável isso? Pro produtor, agricultor, seringueiro, índio, colono, isolado, ou para um grupo X, que está se beneficiando do desenvolvimento sustentável, principalmente o governo do estado? Tem cabra super rico, milionário, e até hoje tem caso de gente passando fome, eu cheguei num lugar que o povo não tinha o que comer. Eu levei uns pacotes de arroz com feijão e eles disseram, ainda bem que vocês vieram pra cá hoje senão a gente não ia comer nada (falou o comunitário no meio da floresta). Pra mim ainda nós estamos distantes, e no caminho que vai essa evolução da humanidade aí, **isso aqui é quase utopia, difícil.** Talvez comunidades Avatar, vamos fazer um Avatar aqui, uma comunidade no meio da mata aqui (tô falando sério...). Isso aqui é complexo. Pensando a questão teórica, **sustentável é termos os pilares: ambiental, econômico, político, cultural, social, espiritual e humano em mãos dadas em parceria,** mas é complexo também, sempre o econômico fala mais forte, então estão se enganando, enganando a si mesmos. Exemplo disso: projeto dos caras de recuperação de mata ciliar, cheguei lá, fui ver o projeto, falei: ‘vocês vão adubar a beira do rio? Então vamos fazer o seguinte, vamos pegar a mata, a terra, e acaba logo então com o rio, pra quê vai usar tanto adubo? vão fazer hidroponia dentro do rio, com vocês vão matar a mata com tanto adubo químico, coitado do rio S. Francisco...’ e aí **a sustentabilidade tão almejada está bem distante, complexa, mas é possível, se sonharmos todos juntos, fazer as coisas, se cada um fizer sua parte,** pode até que ser um dia a gente mude esse quadro, não quero ser tão pessimista, mas é complexo. O que os caras querem quando saírem daqui? Querem se formar, ir pra SEAPROF, e dirigir Hilux com ar condicionado. Vários deles falam isso: **quero mais é trabalhar no escritório. Esse tipo de gente não vai contribuir para a sustentabilidade, querem só mesmo ganhar dinheiro,** mentalidade muito do funcionalismo público, se acomoda, querem passar no MAPA, 7 mil reais o salário, ficar com o bucho maior, comprar um carro novo, colocar um monte de boi na minha fazenda... será isso que eu quero? O cara do IBAMA tem não sei quantos hectares derrubados, não sei quantas cabeças de boi. Que diabo está fazendo no IBAMA? Desgraça floresta... As pessoas que estão nas instituições, muitas delas falam: ‘você está com inveja porque não passou’, será que eu quero passar nisso mesmo? Se eu for ver pela minha

filosofia de vida, isso aí vai totalmente contra a sustentabilidade: primeiramente ganham demais, secundamente não fazem quase nada, e terceiro os caras não contribuem com nada, não digo todos, mas a maioria, 80%.” (M7).

“Eu considero que sustentabilidade, que é um tema tão interessante, mas tenho até medo de que ele comece a ficar desgastado, de tão mal usado que ele é, **tem sido usado para muita coisa que não faz muito sentido.** [...] uma compreensão de mundo sustentabilista implica em **enxergar a necessidade de uma mudança substantiva nos valores que orientam a convivência entre as pessoas,** entre as coletividades, entre as diferentes sociedades, nesse nosso pequeno espaço que a gente ocupa no mundo que é a biosfera. Se nós não migrarmos de uma abordagem da vida social em que **as pessoas enxergam umas às outras como concorrentes,** adversárias e que a cada momento você tem que vencer outras pessoas para você poder ser feliz na vida e se dar bem; em que as comunidades se enxergam como sendo concorrentes das outras comunidades; em que uma nação é concorrente da outra nação; hoje em dia um continente é concorrente de outro continente; **se a gente não sair dessa condição para uma condição em que a gente se enxergue como sendo portador de um destino comum e que ao invés de concorrer a gente tem que cooperar o tempo todo,** cooperar, traçar objetivos comuns, buscar da melhor forma possível a realização desses objetivos comuns, e não é objetivo meu e seu contra os outros que estão lá, mas é objetivo meu e seu e dos outros que estão por aí, se não houver isso, **de fato o nosso destino comum é um só, a ruína.** Como sociólogo eu vejo, para mim, se em algum momento da vida esteve mais presente entre nós a ideia de que o ser humano é naturalmente concorrente entre si, hoje mais do que nunca é preciso prevalecer a ideia de que **o ser humano precisa colaborar, cooperar mutuamente, confiar um no outro.** Então pra mim sustentabilidade, num sentido mais amplo, ela se realiza nisso. Então eu encaro que nossa geração, talvez mais do que qualquer outra desse planeta, está diante de fato da encruzilhada: ou como coletividade a gente encaminha no sentido de tomar as medidas necessárias para evitar a catástrofe, que é **esse planeta não aguentar os abusos que a gente vem cometendo** ou a outra opção é mesmo a gente seguir com essa vida consumista, com esse modelo econômico produtivista, com essa nossa visão de convivência social baseada na concorrência, com esse **ego superdimensionado** que nunca se satisfaz com nada, quer sempre mais e mais e mais, aí não tem como o planeta aguentar 9 bilhões (hoje são 7 bilhões) mas logo serão 9 bilhões, de seres egoístas buscando a qualquer custo a sua satisfação.” (G3).

“O professor Rego disse no final [do debate com os educandos]: ‘eu vou falar uma coisa pra vocês...’, tipo um desabafo, foi a última coisa que ele falou: **‘não tem como se pensar em desenvolvimento sustentável numa sociedade capitalista porque a velocidade de consumo, demanda, é sempre maior do que a natureza pode ofertar...’** e

ele terminou fazendo um questionamento do próprio modelo de desenvolvimento: 'a real é essa, o resto é papo furado... falar de manejo madeireiro num ritmo capitalista de consumo e de demanda, é inviável...'" (M6).

A partir das falas das pessoas podemos perceber que há o entendimento de que sustentabilidade é a temática do nosso tempo. Muito se tem falado de sustentabilidade e pouco se tem colocado em prática. Também se chamou a atenção para a reflexão da questão da sustentabilidade a partir dos movimentos de contracultura, ao perceber os impactos negativos das ações humanas sobre o Planeta e sobre a própria humanidade, de que os seres humanos estão criando condições para que o Planeta daqui a mais um tempo seja inóspito à vida, assim, é ressaltada a ideia dos limites do Planeta, e que essa abordagem necessariamente é bem diferente de meros ajustes no atual padrão de sociedade, de só colocar uma nova roupagem, como por exemplo, utilizar um selo verde, ou sistemas orgânicos de produção, sem modificar radicalmente a relação com a natureza e com as pessoas.

Chegamos a um ponto em que a biosfera está à mercê de nossa decisão. Se queremos continuar a viver, temos que querê-lo e garantir as condições adequadas (BOFF, 2003, p. 13).

Eis nosso pecado de origem que subjaz à crise ética de nossa civilização: nossa autocentração, nossa ruptura fatal (BOFF, 2003, 17).

E para Boff (2003), a cura para esse pecado de origem vem de um novo paradigma ético, o paradigma do cuidado, que coloca a vida no centro, vida compartilhada com outras. É preciso reconectarmos com nossa mãe Terra, Gaia.

... o ser humano precisa se reencantar com a natureza e o universo. Esse encantamento não irrompe por ele mesmo. Ele emerge a partir de uma nova experiência espiritual e um novo sentido de ser (BOFF, 2003, p. 18).

Foi apontada a incompatibilidade de se pensar em desenvolvimento sustentável em uma sociedade capitalista, na qual a ganância perpassa as necessidades para a vida dos seres humanos, e as desigualdades sociais são tão gritantes, fruto da exploração e da busca desenfreada pelo lucro. Sustentabilidade pode ser vista, segundo as falas, como uma utopia, porém algo alcançável, que seja orientadora de nossas ações cotidianas, as quais devem ser realizadas pensando-se nas gerações presentes e futuras. Também são ressaltadas as diferentes dimensões da sustentabilidade: política, social, cultural, econômica, ambiental, ético moral e espiritual. É preciso considerar a vida em primeiro lugar e pensar em outros sistemas de produção, que sigam a lógica da sustentabilidade. O ambiente, a natureza, é visto como uma questão de vida, de saúde. A floresta é tida como

um exemplo de sistema sustentável. Assim, para ser sustentável, o sistema de produção precisa ser biodiverso, e deve-se considerar a preservação dos recursos naturais, a manutenção da flora, da fauna, da biodiversidade e que tudo é reaproveitável, *“tudo entra no ciclo”*. Ainda, é dito que a agrofloresta traz uma aproximação entre ser humano e natureza *“dá esse sentido de ser mais humano, se aproximar mais da natureza e a gente aprende a aproveitar tudo...”*. É importante também pensar na segurança alimentar, na autossuficiência do produtor, já que é possível em um pequeno espaço de terra produzir e se autossustentar, ao mesmo tempo, há codependência entre as pessoas, e neste sentido, a cooperação é fundamental.

Também ressaltam que a sustentabilidade deve começar com cada um de nós, que temos responsabilidade sobre nossas ações com relação às gerações futuras, e podemos realizar coisas importantes nesse sentido desde que nós acreditemos em nós mesmos. Foi salientada a questão da contradição e incoerências a respeito da relação entre discurso e prática sustentável, deixando, no fundo, a dúvida se as pessoas estão dispostas a *“pagarem o preço”* da sustentabilidade, ou seja, abrir mão de alguns confortos e comodidades. Assim, é importante enxergar a necessidade de uma mudança substantiva nos valores que orientam a convivência entre as pessoas, mudar da visão de competição para a de cooperação (BOFF, 2003).

Valores fundamentais para a sustentabilidade, como respeitar todas as formas de vida e perceber a codependência da espécie humana com as outras espécies foram percebidos nas falas dos sujeitos implicados, como por exemplo, quando o técnico agroflorestal E12 diz: *“Eu aprendi a valorizar um escorpião, aprendi a valorizar uma formiga, aprendi a valorizar uma planta, qualquer tipo de planta, ela tem um valor dentro do ecossistema, do meio em que vivemos, [...] quando você vive em um local e não sabe conviver com os outros seres, você não vive, você sobrevive...”*. Em relação a mudanças de comportamento inerentes a sociedades sustentáveis, no viés social, foram também relatados o respeito e valorização ao trabalho do outro, à questão de gênero, à colaboração dos trabalhos em casa e na família, à proatividade e articulação (participação social), e o valor da alimentação.

Algumas falas explicitam uma firme convicção, um posicionamento forte o suficiente, preso em profundas raízes, que oriente o indivíduo em seu comportamento e possamos percebê-lo autêntico.

A ética da convicção e a ética da responsabilidade [...] completam-se e constituem juntas o homem autêntico (WEBER, 1959, citado por MORIN, 2005).

Por outro lado, o discurso não garante a coerência com a prática. Assim, os valores só vão existir mesmo se se refletirem na ação.

4.1.1.9 Valores / Ética que nasceram e prosperaram

A seguir foram categorizadas as falas que convergiam apontando para valores éticos construtivos, e a maioria delas expressam valores intrapessoais (WEIL, 1994).

*“... conversando com muitas pessoas que foram formadas também em outros cursos, sou testemunha, **mudaram muito sua forma de pensar e agir após passar pela Escola da Floresta...**” (E16).*

4.1.1.9.1 Coerência / Verdade Interior / Autenticidade / Idealismo

*“... eu saí da Escola da Floresta acreditando no processo, acreditando em métodos alternativos, que agrofloresta dá certo, que funciona, desde que você saiba a forma de fazer, então, só em eu acreditar acho que já tenho uma facilidade muito grande de repassar o conhecimento que eu tenho, porque **é difícil pras pessoas repassar um conhecimento quando se tem insegurança e quando não acredita naquilo que está falando**, é complicado, e tem pessoas que foram fazer isso, eles foram não pelo fato de acreditar na história, mas pelo fato de que sabiam que na capacitação tinha dinheiro, então eles iam porque sabiam que depois que concluíssem aquele curso, que eles iam ganhar uma grana” (E3). “Não basta eu ter um ideal, basta eu seguir aquilo que eu quero, não basta eu ter o ideal de ir atrás de ganhar dinheiro, **tenho que fazer o que eu acredito, no meu dia a dia**. Ah, vou ganhar 2 mil, vou, mas vou ganhar mil reais aqui e fazer aquilo que eu acredito. Isso não é pra todo mundo, essa capacidade de recuar e diminuir aquilo que você podia ganhar por causa dos ideais... Dou valor a todas as coisas que o ser humano tem de melhor, que é a pessoa, o respeito pelo ser humano [...]. Acho que você tem que ter a **essência**. E acima de tudo, a gente não vê isso. Você não vê uma pessoa plantando por amor, você vê poucas pessoas fazendo isso. Aquilo que você faz, de dentro do eu mesmo, eu tenho que fazer, eu tenho que fazer alguma coisa. [...] Quando você tem os ideais, tem coragem na vida. O ser humano é muito sedentário, é muito acomodado com as coisas” (E9). “Recebi proposta de emprego de várias instituições. Não gosto de chegar no horário e nem de fazer relatório. Estou na consultoria. Em dois meses, ganhei o que ganharia em dois anos de emprego. Quero vender aeromodelos (as crianças adoram) e ser conhecido no estado todo como o cara do aviãozinho. Eu acredito nos meus sonhos.” (E3).*

4.1.1.9.2 Autoestima / Autonomia / Ser x Ter

*“Me desarrumei: deixei de andar todo ‘engomadin’. Pensava que tinha que andar com roupa de marca para ser bem visto. Aprendi que **o importante é estar feliz comigo**”*

*mesmo. Eu sou um ator muito importante para Campinas, para o Acre, para o Planeta” (E6). “[Aprendi] a ser uma pessoa melhor. Melhorei minha visão sobre o mundo. Sou outra pessoa, outra ética” (E15). “Eu tinha muita insegurança (E12). [Antes eu tinha] muita timidez (E5) (E15). Agora estou sem vergonha” (E15). “Fortaleci meu espírito de **humildade e simplicidade**, assim **aprendi a me comunicar em público**, estabelecendo uma **rede de contatos** amigável em diversas instituições do estado. Saí daqui com pensamento diferente: não emprego a todo custo. **Quero ganhar meu dinheiro independente de emprego**, minha ideia é trabalhar com a minha família. Quero me preparar melhor (ainda estou nesse processo de formação)” (E3). “... **quando você é um bom profissional, você não precisa correr atrás de um emprego, o emprego corre atrás de você**. Hoje falta profissional no mercado de trabalho, porque as pessoas não querem trabalhar, as pessoas querem um emprego.” (E1).*

4.1.1.9.3 Respeito / Alteridade / Justiça / Solidariedade / Autoconhecimento

*“Antes eu pensava que ideias diferentes geram conflito. [Aprendi] que **só posso recusar um conhecimento quando provar que suas consequências prejudicam a sociedade**. O mundo não adianta ser bom pra mim se é mal pros outros” (E14). “Isso eu aprendi aqui na Escola, que temos que tirar o que é bom dos outros, aquilo que eu acho que é ruim, que é o ideal dele, às vezes o ideal de uma pessoa é tão cruel para outras pessoas que ele nem ache que é cruel pros outros, estou aprendendo a **tirar o que as pessoas têm de melhor**. O que é ruim não sou eu que vou ser o juiz e falar que ele está errado, não, só quero tirar o que é bom dele [...] Porque ser uma cabeça fechada a ponto de acreditar numa coisa sem ver os lados, é meio que puxar charrete, tem o tampão e vou seguir... Você tem que ter um ângulo maior, **ter a capacidade de visualizar o sistema**... é isso, não é... o que estou precisando? será se estou por fora de tudo? Não sei... você tem que se perguntar, porque talvez a ovelha negra é você, você acha que está certo, às vezes você acha que é a pessoa que vai resolver a situação, mas sendo que você não tem o ideal certo, tem que tentar adaptar as coisas. **Tudo é um processo de readaptação, não existe pacote pronto**” (E9). “[O caminho é] sensibilização, não forçar as pessoas a mudar” (E2). “[Aprendi que] **somos livres e presos ao mesmo tempo** (se não adquirimos o conhecimento somos presos – liberdade que traz o conhecimento).” (E11).*

4.1.1.9.4 Construção Coletiva

*“[Antes eu queria] **fazer para** as pessoas. Aprendi a **fazer com** as pessoas” (E16). “[Antes eu andava] sonhando sozinha. [Agora sei que] um sonho que se sonha só, é apenas*

um sonho, mas que se sonha em conjunto vira realidade” (E4). “[Eu tinha muita] arrogância. A convivência me fez mudar a forma de pensar. [Aprendi a] humildade”. (E1). “[Incorporei] espírito de equipe (sozinhos não somos nada, mas unidos somos a construção de base para o desenvolvimento)” (E13). “[Aprendi a] conviver no meio coletivo” (E8).

... tudo parece muito difícil e, em certo sentido é, se as coisas se fizerem para as pessoas e não pelas pessoas (SCHUMACHER, 1983, p. 192).

4.1.1.9.5 Ética Ecológica

*“Aprendi a ver o meio ambiente como parceiro, não como algo pra perturbar a vida.” (E12). “[Antes eu tinha a] cultura de corte e queima” (E2). “[Aprendi a] enxergar a natureza com outros olhos” (E13). “[Antes o meu] olhar sobre a natureza era plantar soja no Acre, usar trator...” (E8). “[Antes eu pensava no] modelo de produção de forma convencional”. [Aprendi] sistemas de produzir sem utilizar o fogo.” (E7). “[Antes eu] via a floresta como obstáculo. **Aprendi com a floresta que ela é completa.**” (E9). “[Eu acreditava na] teoria de que área de campo não produz.” (E11). **“Anulei o uso do fogo dentro de mim.” (E3). “...aprendi a valorizar um escorpião, aprendi a valorizar uma formiga, aprendi a valorizar uma planta, qualquer tipo de planta, ela tem um valor dentro do ecossistema, do meio em que vivemos, **significou um renascimento para a vida porque quando você vive em um local e não sabe conviver com os outros seres, você não vive, você sobrevive, e hoje eu vivo num mundo diferente...**”.** (E12).*

Essa postura com relação à natureza é fortalecida com as palavras de Weil (1994):

... o meio ambiente “exige” de nossa parte uma ética que consiste em respeitar as leis da biodiversidade, a integralidade da matéria e a programação da natureza. Toda interferência nossa tem o seu preço, suas consequências, entre as quais o fim eventual de nossa existência. Assim, a natureza exige do homem e da sociedade toda a gama de valores... ela nos dá segurança, prazer, poder, desde que lhe demos amor, nos deixemos levar pela inspiração que dela emana, procuremos as condições para conhecê-la cada vez melhor até que tenhamos a abertura suficiente para nos deixarmos embalar por sua luz e constatar que nunca fomos separados dela, isto é, que somos a luz do universo. Descobriremos então que somos os órgãos do sentido, de sentimento do pensamento do ser. Nosso pequeno ser é apenas o ser localizado num campo provisoriamente limitado (WEIL, 1994, p. 97)

As falas organizadas em valores éticos, acima, mostram o compromisso, um valor interior incorruptível, dificilmente encontrado hoje em dia neste mundo capitalista individualista. Também se percebe idealismo, a existência de sonhos, desejos, e a sensação de liberdade quando se é autônomo no uso do tempo e no poder de escolhas.

Valor é uma variável da mente que faz com que o ser humano decida ou escolha se comportar numa determinada direção e dentro de determinada importância (WEIL, 1994, p. 47).

A autoestima associada à habilidade de se expressar, de superar a timidez, possibilita à pessoa o poder para se colocar como cidadão e exercer sua autonomia.

Profundas são as ideias expostas acima pelos egressos da Escola da Floresta. A visão sistêmica, a relatividade dos pontos de vista, a importância do contexto, do não julgamento, de procurar se posicionar de uma maneira diplomática, de fazer com e não para [e nem pelas] pessoas, tudo isso podemos perceber nas breves palavras de algumas falas acima.

Conviver implica a aceitação do outro em seu legítimo outro. E isto requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiculturalidade e pressupõe a existência de amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações entre todos os seres (MORAES, 2003, p. 50).

Gutiérrez e Prado (2002) falam da importância de agir eticamente; que a vida deve ser um espaço ético e chamam a atenção para a diferença entre ética e moral. Enquanto a primeira não se baseia em exigências, mandamentos e leis externas, a ação moral procura cumprir com as normas sociais estabelecidas.

O moralismo é estático e rígido. Ele não evolui e não se adapta às situações peculiares. É um sistema fechado que deixa pouca margem a novas considerações. Sua aplicação é mecânica e automática, automatismo este que vem do condicionamento que leva ao cumprimento cego do dever e da obrigação (WEIL, 1994, p. 18).

... quando um homem dá pão a outro para ser caridoso, vive com uma mulher para ser fiel, come ao lado de um negro para não ter preconceitos e se nega a matar para ser pacífico, é frio como uma ostra. Não vê realmente a outra pessoa. Nada é realmente mais inumano que as relações humanas baseadas na moral (WATTS, citado por GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 100-1).

Para Boff (2003), a ética sempre tem a ver com a prática concreta, e é ela quem respalda as ações. Realizar ou não realizar algo condicionado pela ética, pelos valores que compõem a configuração subjetiva da pessoa, é bem diferente que agir em função de normas ou obrigações.

As normas não raro funcionam como imperativos, quais superegos castradores, mais do que inspiradores de comportamentos criativos (BOFF, 2003, p. 35).

Adorno (1995) considera

... ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. (p. 124). [Os compromissos] significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo (ADORNO, 1995, p. 124).

A ética tem a ver com a autonomia que falava Adorno (1995), visto que se trata do indivíduo movido por suas convicções internas, a partir de valores que estão fortemente enraizados e sustentam a sua prática. O sujeito autônomo, dono de si e senhor de seu caminhar, tem na ética construtiva, por um lado, sua bússola, que lhe mostra o caminho e a forma de caminhar, e por outro, a baliza para não cair nas armadilhas, por exemplo, da arrogância e da vaidade.

... a ética, como toda emergência, depende das condições sociais e históricas que a fazem emergir. Mas é no indivíduo que se situa a decisão ética; cabe a ele escolher os seus valores e as suas finalidades (MORIN, 2005, p. 29).

... ética e moral não são sinônimos. [...] Uma pessoa é moral quando age em conformidade com os costumes e valores consagrados. Estes podem, eventualmente, ser questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue os costumes até por conveniência), mas não necessariamente ética (obedece a convicções e princípios) (BOFF, 2003, p. 37).

Para Boff (2003),

... uma das razões, nada irrelevante, da grave crise atual, crise de valores, crise de uma visão mais humanitária e generosa da vida, crise de ótica que gera uma crise de ética (BOFF, 2003, p. 41)

Conforme já dito anteriormente, um dos pontos de vista sobre o entendimento da crise em que a humanidade se encontra atualmente, é que um dos motivos é a cisão na relação afetiva entre o ser humano e todos os outros seres, entre o ser humano e Gaia. O respeito e o amor incondicional por todos os seres vivos é a ética necessária para esta reconciliação (GÖTSCH¹³).

A ética é, para os indivíduos autônomos e responsáveis, a expressão do imperativo da religação. Todo ato ético é, na realidade, um ato de religação, com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade e, em última instância, inserção na religação cósmica (MORIN, 2005, p. 36).

¹³ Ernst Götsch (comunicação pessoal) apresenta como premissa fundamental, que orienta todo o seu trabalho com agrofloresta, vista não como simplesmente uma técnica ou um sistema de produção, mas como uma forma de estar no mundo, cumprindo nosso papel como ser biológico, participando beneficentemente dos processos de vida, e não agindo como um parasita do planeta.

O *ethos* que ama funda um novo sentido de viver. Amar o outro é dar-lhe razão de existir. Não há razão para existir. O existir é pura gratuidade. Amar o outro é querer que ele exista, porque o amor faz o outro importante (BOFF, 2003, p. 47).

Quando amamos, cuidamos e quando cuidamos, amamos. Por isso o *ethos* que ama se completa com o *ethos* que cuida. O cuidado constitui a categoria central do novo paradigma de civilização que forceja por emergir em todas as partes do mundo (BOFF, 2003, p. 48).

Boff (2003) apresenta um conjunto de atitudes/comportamentos, indicadores da ética para construção de um outro mundo, mais justo, solidário, mais cheio de vida: o *ethos* que procura, caracterizado pela dimensão da razão; o *ethos* que ama, manifestado pelo afeto e pela espiritualidade; o *ethos* que cuida, complementar ao *ethos* que ama; o *ethos* que se responsabiliza, que impõe a precaução e a cautela como comportamentos éticos básicos, complementado pelo *ethos* que solidariza. O *ethos* que compadece, o que exige liberdade, altruísmo e amor. E o *ethos* que integra todos os outros *ethos*, simbolizado por Francisco de Assis. Já Morin (2005) aborda a autoética (que pressupõe autoanálise, autocrítica ou recursão ética, ética da honra, tolerância, prática da recursão ética, resistência à moralina¹⁴, resistência à lei de talião¹⁵ e ao sacrifício do outro, ética da responsabilidade), destacando a ética da compreensão, da cordialidade (cortesia, civilidade), a ética da amizade, a ética do amor.

... o mundo que vivemos surge com nosso fazer em nosso viver e conviver cotidiano (MATURANA, 2009, p. 200).

Uma educação para a contemporaneidade (ou na era planetária, de acordo com Morin, 2000, 2005; ou ainda, na era ecozótica, segundo Berry, 1988, citado por O'Sullivan, 2004) pressupõe o desenvolvimento de valores, o que significa que o aprendizado deve se dar vinculado à própria vida, a um posicionamento de si no mundo.

A tarefa educacional essencial de nosso tempo é fazer a opção em favor de um habitat planetário sustentável para seres vivos interdependentes, além e contra o apelo disfuncional do mercado competitivo global. (O'SULLIVAN, 2004, p. 26).

¹⁴ A moralina (termo cunhado por Nietzsche) “é a simplificação e a rigidificação éticas que conduzem ao maniqueísmo e que ignoram compreensão, magnanimidade e perdão. Podemos reconhecer dois tipos de moralina: a moralina de indignação [(que conduz à desqualificação do outro)] e a moralina de redução [(que coloca o outro no mais baixo da escala, ao descontextualizar, reduz o indivíduo aos seus maus atos)] : uma alimenta a outra”. (Morin, 2005, p. 55) [...] “A moralina julga e condena com base em critérios exteriores ou superficiais de moralidade, apropria-se do Bem e transforma em oposição entre bem e mal aquilo que, na realidade, não passa de conflito de valores. A moralina substitui a purificação ética pela polêmica e evita o debate pela exclusão dos adversários julgados indignos de refutação.” (idem, p. 98).

¹⁵ A lei de talião diz: olho por olho, dente por dente. O mal deve ser pago pelo mal, incitando à vingança (MORIN, 2005).

Uma escola voltada para uma educação do passado que separa aprendizagem e vida produz indivíduos incapazes de se autoconhecerem, de se compreenderem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como construtores do conhecimento e autores de sua própria história (MORAES, 2003, p. 170).

Não apenas é importante a aprendizagem deste ou daquele ofício ou o desenvolvimento desta ou daquela habilidade e competência. Acima de tudo, temos que aprender a inventar o que necessitamos e aprender a nos orientarmos em momentos de tempestade e turbulências. Assim, uma maior clareza epistemológica nos ajudaria muito neste sentido, para que a história possa continuar aberta e o sonho e a utopia possam continuar alimentando o nosso fazer pedagógico (MORAES, 2003, p. 27).

Necessitamos de cidadãos que saibam perguntar, que estejam capacitados para pensar, que saibam expressar suas próprias respostas fruto da reflexão, da observação e da ação, e isto é também uma opção ética por um modelo de ser humano autônomo, crítico e, sobretudo, livre e capaz de enfrentar desafios para responder à alienação e às contradições de nosso tempo (BATALLOSO, 2010, p. 70-1).

Assim, no contexto das demandas da educação no século XXI, diremos que o que importa é desenvolver-se como ser autônomo, que saiba aprender a aprender.

[É fundamental desenvolver] o pensamento reflexivo para o questionamento e a solução de problemas, para o incremento de sua autonomia moral e intelectual, para o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade crítica (BATALLOSO, 2010, p. 159-160).

Este enfoque implica em mudança paradigmática e na busca de novas teorias que fundamentem o pensamento educacional para que possamos dar conta dessas novas demandas. Teorias que reconheçam que conhecimento, aprendizagem, autonomia e criatividade envolvem processos auto-organizacionais que se estendem à totalidade da corporeidade humana, sinalizando que a emergência de novas estruturas, de novos comportamentos e de novas intuições ocorre sempre a partir de regras internas aos sistemas vivos, pois dependem de suas estruturas, das relações entre os seus componentes em processo interativo com o meio (BATALLOSO, 2010, p. 160).

Aprender não significa adquirir e acumular conhecimentos, sobretudo em tempos em que 'tudo o que é solidamente conhecido desmancha no ar'. [...] aprender deverá ser um ampliar as interações de acesso e de diálogo com as fontes culturais dos saberes e de partilha de redes e teias de conhecimentos (BRANDÃO, 2003, p. 216).

É fundamental educar para a autonomia, já que

... autonomia é o modo de ser do homem. [...] a autonomia é o destino do homem, porque, presente, desde o início, ela constitui a história mais do que é constituído por ela (CASTORIADIS, 2010, p. 121).

É essa autonomia, impregnada de valores éticos endógenos, que é preciso construir na educação contemporânea, bem diferentes da ética moralista.

... os princípios pedagógicos da ética moralista são: i) o ser humano é visto como uma fita de gravar normas; visão mecanicista própria do paradigma newtoniano-cartesiano; ii) o ser humano só adquire um comportamento ético através da coação e da imposição; iii) a ética e seus valores são exógenos, isto é, vêm de fora; iv) para preservar o equilíbrio e a segurança da sociedade é preciso regras morais e de ética. Já os princípios pedagógicos da ética essencial são: i) o homem visto como um organismo vivo que contém os princípios do universo segundo a visão hologramática do paradigma holístico; ii) os valores da ética têm que ser despertados; iii) a ética e os seus valores são endógenos, isto é, vem de dentro; iv) uma vez despertados a sabedoria e o verdadeiro amor altruísta dentro do ser humano, as regras morais são dispensáveis. (WEIL, 1994, p. 25 – 6).

Moraes (2003) pergunta:

Como aprender a respeitar as exigências de sustentabilidade ecológica e os valores de dignidade humana? (p. 23)

E Moraes (2007) completa a questão:

Se o foco é a aprendizagem, o 'indivíduo coletivo', a mudança no conhecimento e no espaço por onde ele trafega, o seu manejo criativo e crítico, como desenvolver no indivíduo a capacidade de construir conhecimento? Como levá-lo a aprender a aprender, a aprender a pensar, a saber construir a sua própria linguagem e se comunicar, a dominar os instrumentos eletrônicos, a informação e o conhecimento para ser capaz de viver e conviver num mundo em transformação? Como preparar o indivíduo para conviver melhor consigo mesmo, com a sociedade e com a própria natureza? São questões cruciais que o novo paradigma educacional necessita responder (p. 197-8).

Constatamos que houve uma transformação substancial nos jovens profissionais implicados no processo educativo da Escola da Floresta, e estes mostraram elementos fundamentais, em sua configuração personológica (MÍTJÁNS MARTÍNEZ, 2005), para lidarem com os desafios colocados acima. Como se chegou a isso? Que métodos pedagógicos foram utilizados? Essa é uma questão que relaciona o “Prato” 1 com o “Prato” 2.

A autoética [consciência e decisão pessoal] forma-se no nível da autonomia individual... (MORIN, 2005, p. 92)

Como desenvolver então a autoética? Ouso responder que é pela práxis e pela convivência na coletividade, em comunhão, no relacionar afetivo.

4.2 REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

'O saber não nos torna melhores nem mais felizes' [(Kleist)]. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas (MORIN, 2010, p. 11).

4.2.1 PRATO 2

A essência do fazer pedagógico para a formação de indivíduos autônomos

Temperos (autores para o diálogo): ADORNO (1995), ARNT; GALASSO (2010), ARROYO (2009), BOFF (2004), BRANDÃO (2003; 1998), DEMO (2002), GADOTTI (2008, 2000), GONZÁLEZ REY (2005), GUTIÉRREZ; PRADO (2002), MORAES (2003), MORAES (2010), BATALLOSO (2010), NICOLESCU (1999), PAULO FREIRE (1983, 1987, 1996), RAMOS (2002b).



A essência do fazer pedagógico para a formação de indivíduos autônomos é o respeito ao outro enquanto legítimo outro, o diálogo que acontece a partir da leitura de mundo, problematização, superação de desafios, reflexão sobre a práxis. Tal método pedagógico contempla o aprender fazendo, vivenciando na realidade do agricultor (que colhe resultados como fruto de seu trabalho), lançando desafios, contextualizando, sempre considerando a realidade historicizada, problematizando, valorizando o conhecimento de cada um, praticando e teorizando, dialogando com a prática, construindo o conhecimento criticamente, envolvendo arte, fazendo com que a aprendizagem seja prazerosa e significativa, procurando sempre a coerência entre discurso e prática, abordando questões relevantes como gênero, espiritualidade. Nesse fazer educativo, o diálogo horizontal é ferramenta fundamental, onde o educador é educando e educando é educador, onde todos são educandos e educadores.

Educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana. (Francisco Gutiérrez)

Aprender é muito mais que compreender e conceitualizar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 67).

Educar não consiste em encher um cubo, mas sim acender uma chama. (David Hargreaves)



Figura 15 – Prato 2. A essência do fazer pedagógico para a formação de indivíduos autônomos. Quadro de Salvador Dalí. “Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem” (1943).

Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Crian%C3%A7a_geopol%C3%ADtica_observando_o_nascimento_do_homem_novo

De acordo com os egressos (resultados da Oficina), na Escola da Floresta, aprende-se a aprender; aprende-se fazendo; aprendem-se valores éticos; aprende-se a mediar conflitos; aprende-se muito a ouvir; aprende-se a improvisar; desenvolve-se a desinibição, a comunicação e o enfrentamento da timidez; aprende-se sobre relações humanas e sensibilização socioambiental; aprende-se o idealismo e comprometimento com a sustentabilidade; exercita-se a reflexão; desenvolve-se a consciência da importância do papel do profissional, o que reflete no prazer em atuar como profissional e frustração quando não se tem oportunidade de trabalhar como técnico agroflorestal. Ainda, segundo eles, a qualidade dos mediadores foi excelente; a construção do conhecimento se deu a partir do diálogo horizontal entre educandos e educadores (e todos exercem esses papéis).

“O mais importante que o método é a origem, de onde brota a Escola”. (M6). “Pra mim educação profissional é aprender fazendo, ir pra prática mesmo, mas uma prática embasada, com reflexão, com avaliação, organizada, aí proporciona aprendizagem, proporciona as trocas de conhecimentos, de experiências, aprendizagem é isso. Pra mim é onde faz a diferença, envolver a pessoa, ter afinidade, a gente cria laços com aquelas pessoas ali. É uma relação educador-educando, mas é uma relação também de parceria, de aprender junto, de estar ali no mesmo barco, tendo um compromisso, acho que isso faz muita diferença ... [...] ... qual é o melhor método pedagógico para se trabalhar? É aquele que você domina e tem facilidade de trabalhar com ele...” (M5).

“Pra mim a chave foi pensar na atividade, e **pensar de forma criativa na atividade, e o que essa atividade estava mobilizando de teorias, valores e atitudes.**” (M9). “... eles [os educandos] endoidaram, eles falavam: ‘você contaminaram nós’, se contaminaram com agrofloresta... a gente foi muito feliz na montagem do processo todo, tanto pedagogicamente, começando com **leitura da realidade, partindo dos conhecimentos deles, contextualizando, fazendo a leitura mesmo, o que acontece no cotidiano, na vida de cada um, por que buscar algo diferente, aí propostas, alternativas, sugestões, debates, visitas, diagnósticos,** vários nós fizemos, em vários lugares, a gente fez umas oito visitas em áreas de sistema agroflorestal, diferentes tipos e modelos, hortas, a gente primeiro saía pra campo pra diagnosticar pra ver, pra depois a gente **voltar e organizar e sistematizar as ideias, as ferramentas didáticas diversificadas, trabalhamos temas, pra ilustrar e fortalecer o conhecimento, várias dinâmicas,** exercícios do Arboreto que a gente fazia lá, foram agregadas várias outras coisas, enriqueceu muito o material, ficou muito bem montado, bem construído, o planejamento foi muito bom.” (M5).

“... a gente pegava o **Arco de Maguerez,** que tem os 5 passos e tentava desenhar macroatividades que contemplassem cada um, então **a leitura da realidade, levantamento de pontos-chave, hipótese e aplicação na realidade,** então a gente aproveitava também como uma ferramenta da educação libertadora e da aplicação dela pra essa área bem agrônômica mesmo...” (M8). “... a proposta era usar a **pedagogia do Arco: conhecer a realidade, discutir, propor, realizar ações práticas para depois propor soluções dentro daquela habilidade que você desenvolveu para aquele contexto...**” (M4). “... essa metodologia de ensino é legal, **essa metodologia diferente está preocupada com o ensino, a aprendizagem de cada um dos educandos**”. (E4) “... desde o primeiro momento até o último dia, foi uma coisa bastante trabalhada sem nem ninguém perceber, foi essa questão de você saber **identificar um problema e depois traçar propostas e soluções para a resolução do mesmo**”. (E12). “... a gente trabalhava sempre com perguntas para eles [os educandos] estarem discutindo, pensando, e **buscando também colocar o conhecimento num contexto de trabalho,** no caso o estado do Acre. [...] **Sempre foi colocado desafio** pra eles. [...] No momento da aprendizagem, que eles tinham que **fazer** essa **pesquisa,** sair a campo, entrevistar o produtor, fazer o questionário, eu dizia: ‘você têm que pensar que informação que vocês querem, vocês são os técnicos...’, eles estarem se envolvendo com a atividade, ninguém ficou fora, todos tiveram que se aplicar e aí eu via que isso ia despertando interesse, distribuir em grupo, responsabilidade deles, aí eu falava: ‘você vão ter que fazer uma apresentação’, muitos não sabiam, então eu falei: ‘você vão ter que aprender’, **sempre se deparavam com desafios,** não era uma turma homogênea, **difícilmente você vai ter uma resposta igual pra turma toda...**” (M4). “Acho que o fundamental foi que a Escola sempre bateu na tecla, e que eu tinha dificuldade e tenho

ainda hoje, é a **capacidade de estar conversando, de falar, de se expressar em público**, eu tinha, nossa, uma dificuldade imensa de estar me expressando em público, isso foi uma das superações que eu tive, e o conhecimento, que na Escola não é totalmente teórico, tem a prática também, que a gente vai praticando e vai aperfeiçoando novas ferramentas de trabalho.” (E18). “Em todos os momentos a gente percebe que aquele momento [de aprendizagem] está mudando algum educando dentro da turma.” (M1). “A gente viu que uns que diziam que não iam conseguir apresentar, fizeram até apresentações melhores do que aqueles que tinham já maior conhecimento, se empenharam mesmo, e isso foi em toda atividade. [...] ... para todos eles foi um momento novo de trabalhar e eu vi um interesse deles grande, como conseguiram plantar, cultivar, colher, **fizeram na prática**, não foi uma aula expositiva onde se falou sobre prática de agricultura orgânica, foi uma aula que **eles foram buscar a informação que eles necessitavam, tiveram acesso a materiais de apoio, orientação como seria o trabalho**, foi passado a eles, mas tudo num contexto que eles aplicaram isso, conhecendo não só aspectos técnicos, mas também do porquê daquilo, trabalhar horticultura [neste caso], e praticaram o conhecimento, as bases tecnológicas para saber onde eles tinham que aprofundar mais, onde faltou um conhecimento maior, e para todos atingirem a avaliação da competência que era conseguir ter a produção da horta lá, conseguir produzir”. (M4). “... os planos de ação, tudo o que foi executado, com carga horária e tudo mais, os lugares visitados. **Fizemos uma série de estudos dirigidos, pegamos textos de apoio**, trabalhamos muito a questão de hortaliças, e o potencial disso pra começar parcelas de SAFs ou mesmo de fazer a horta, mas **com técnicas permaculturais, diversificando, combinando as plantas**, a gente fez muitas coisas, foi muito interessante, foi bacana pra caramba, muito forte, uma baita experiência. A gente implantou 6 áreas, diferentes modelos e arranjos, mais duas áreas de roçado sem fogo, mais 0,5 ha de horta, quer dizer, a galera trabalhou, **fez na prática mesmo**”. (M5). “A melhor parte disso é a questão do **aprender fazendo**, tem a **teoria e tem a prática**”. (E2) “Na minha opinião é bastante louvável essa forma aí, você vai pra campo, faz uma atividade lá, discute aqui, depois retorna lá, **refletir sobre a prática**, então a gente fez muito isso, todos os três mediadores faziam isso...” (E5). “...a metodologia pedagógica utilizada pela Escola da Floresta foi de grande importância na construção de conhecimentos e formação profissional, visto que com o método de “**aprender fazendo**” **obteve-se contato com situações rotineiras e também inesperadas** da área de Educação Agroflorestal, permitindo-se desta forma um contato maior com a vida profissional, onde **a capacidade de construir valores e solucionar problemas através de diálogos foi sem dúvida os princípios mais relevantes na formação**.” (E13). “... o diferencial foi **a construção crítica do pensamento**.” (M9). “Sempre saem coisas que você não chegaria sozinho. **Quando você pensa num grupo, fica mais rico**, quando você consegue envolver. Essa questão de

você **ter as perguntas** é importante, **puxar deles as conclusões**, isso é interessante pedagogicamente, e a Escola desenvolvia isso.” (M4). “**A prática da agrofloresta não é reinventar a roda apenas, é você criar, é saber ter esse olhar do que tem na cultura, trazer um olhar questionador, o que você pode melhorar, o que funciona e o que não, e por que funciona? E onde a gente pode estar intervindo? Então é um momento que você cria, você gera conhecimento atrelado à realidade das pessoas.**” (M2). “... essa questão do **estímulo do diálogo**, toda a metodologia pensada é nesse viés dialógico mesmo, em que **leva o indivíduo a pensar sobre a ação, refletir a ação**, que isso fortaleceu muito o laço, você pensar as atividades, ver as implicações múltiplas que poderão acontecer, ver o que aquilo implica, que vai além, não só técnico e produtivo, mas que implicações sociais vai ter, político, emocional principalmente...” (E17).

Com as falas acima, reconhece-se a pesquisa e a práxis reflexiva como princípios pedagógicos importantes.

... todo conhecimento é ação. O aprender é inseparável do como aprendemos. (ARROYO, 2009, p. 115)

... a mente humana é uma extensão das tarefas que desenvolvemos, das ferramentas que usamos, das competências manuais que colocamos em ação, das coisas que se fazem na escola, independente da área do conhecimento em que sejam feitas (ARROYO, 2009, p. 116).

... é mister haver questionamento – atitude crítica diante da realidade, de tendência desconstrutiva e analítica, preocupada com desvendar os fenômenos para além da superfície; e é mister haver reconstrução – elaboração própria, individual e/ou coletiva, proposta dotada de alguma autonomia. (DEMO, 2002, p. 93).

... a elaboração própria é a base da aprendizagem ativa, através da qual o aluno tenta, sob orientação do professor, fazer-se autor, ter ideias próprias, argumentar com autonomia, entrar em polêmicas com capacidade de argumentar, propor projetos próprios (DEMO, 2002, p. 95).

Mas,

... o exercício da reflexão crítica não é suficiente, a reflexão e o pensamento devem traduzir uma atitude, uma maneira de ser, um engajamento, uma luta, uma presença efetiva e resoluta do mundo. É necessário, pois, que esta reflexão, que este pensamento resolvam habitar o mundo, viver neste mundo, encarnar-se, aceitando o risco de práxis, de caminhar verdadeiramente com os homens, o povo, e de fazer com ele e a favor dele a aventura da educação (GADOTTI, 2008, p. 38).

“... além da base do fundamento da Escola, que é sustentabilidade, essa **discussão bem política do que é sustentabilidade**, mostrava pros educandos que aquela coisa de professor, de passividade, de ficar numa carteira sentado escutando os professores falar, não ia existir, que **a postura deveria ser outra**, então que tudo era muito dinâmico, que

eles tinham que ter muita pró-atividade, muita pesquisa, que o processo era muito envolvente e trabalhoso pra eles e pros mediadores. Esse Momento 1 também serviu pra dar um choque, um convite à postura pró-ativa". (M8) [...] "... naquele processo ali, a pessoa começa a olhar pra ela, pra o que estou sentido e despertar, é realmente um momento de sensibilização, da pessoa questionar o que está colocado. [...] E aí, no processo eu fui descobrindo que era fundamental, que era o momento de sensibilizar, de questionar o que estava aí, de abrir a pessoa pra sensibilização mesmo, dessa diferença entre uma coisa e outra, [...] é do ser humano olhar pra ele mesmo, de utilizar os sentidos..." (CP2).

Podemos identificar a essência do fazer pedagógico realizado no caso tratado, que se baseia no diálogo horizontal, transdisciplinar, na parceria, no aprender junto (em comunhão),

Nosso papel não é falar ao povo [educandos] sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (FREIRE, 1987, p. 87).

A interlocução, a conversa, é a essência do ato educativo: a interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito, tolerância e reconhecimento das ideias e contribuições do outro... implica interação, comunicação, comunhão, amor (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 66).

Um verdadeiro diálogo só pode ser transdisciplinar baseado em pontes que ligam, em sua natureza mais profunda, os seres e as coisas (NICOLESCU, 1999, p. 102).

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (FREIRE, 1996, p. 95).

... na construção crítica do conhecimento a partir da leitura de mundo e da realidade das pessoas, na problematização e lançamento de desafios, no aprender fazendo, na práxis e na reflexão sobre a práxis,

... que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 1987, p. 92).

... todos estes, aspectos intrínsecos à Educação Popular.

A leitura do mundo, problematização da realidade, a visão sistêmica, inerentemente é transdisciplinar.

A abordagem transdisciplinar não opõe holismo e reducionismo, mas os considera como dois aspectos de um único e mesmo conhecimento da

Realidade. Ela integra o local no global e o global no local. Agindo sobre o local, modificamos o global e agindo sobre o global, modificamos o local. Holismo e reducionismo, global e local são dois aspectos de um único e mesmo mundo multidimensional e multirreferencial, o mundo da pluralidade complexa e da unidade aberta (NICOLESCU, 1999, p. 129).

As competências técnicas e comportamentais são desenvolvidas a partir da vivência reflexiva, da práxis, da procura em superar os desafios, resolver os problemas, procurando entendê-los e propor soluções. Fica claro, nessa experiência em estudo, que é na relação com o mundo e com o outro que o indivíduo reflete sobre si e se educa, em convergência com as ideias de Freire (1987), Moraes (2010) e Gadotti (2000):

... ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo... (FREIRE, 1987, p. 68).

... quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados [motivados] a responder ao desafio (FREIRE, 1987, p. 70).

O aprender acontece a partir das relações com o outro, mediante convivência social. Consequentemente, viver é aprender a relacionar-se. É compartilhar experiências no tempo e no espaço. É desenvolver-se em comunhão com o outro. Assim, toda individualidade de um sistema aprendente é sempre uma individualidade em comunhão, pois somos sujeitos coletivos em função do que acontece em nossas estruturas ecognitivo-emocionais [...] Todo processo formativo e de aprendizagem implica dinâmica de natureza autopoietica, ou seja, de natureza autoformadora, ecoformadora e heteroformadora, aberta, fundada na solidariedade, no questionamento constante e nas reflexões sobre as ações desenvolvidas (MORAES, 2010, p. 54).

Não aprendemos a amar a Terra lendo livros sobre isso, nem livros de ecologia integral. A experiência própria é o que conta. Plantar e seguir o crescimento de uma árvore ou de uma plantinha, caminhando pelas ruas da cidade ou aventurando-se numa floresta, sentindo o cantar dos pássaros... (GADOTTI, 2000, p. 86)

O método pedagógico utilizado, em consonância com os autores abaixo, é mais baseado em interrogativas que em afirmativas, mais na reflexão que na transmissão de informações.

As afirmações tornam-se problemáticas aumentando as interrogações e as inquietações... (GADOTTI, 2008, p. 43).

O ato educativo é decisão, ação, práxis [...] ... uma práxis coletiva (GADOTTI, 2008, p. 89).

Torna-se premente assumir, definitivamente, que a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob orientação do professor (DEMO, 2002, p. 85).

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 121).

Porém, o fato da educação ser reflexiva não significa necessariamente que contribuirá para formar sujeitos éticos. Para tanto, as reflexões devem se dar orientadas a fins transparentes e humanos, como sugere Adorno, em conversa com Becker:

... a reflexão pode servir tanto à dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana (ADORNO, 1995, p. 161).

Adorno (1995) evidencia a importância do desafio para o desenvolvimento do potencial humano:

... o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada um a “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação (ADORNO, 1995, p. 170)

Considerando que

... todos os problemas reais são problemas complexos... (GADOTTI, 2008, p. 49)

e

... ao trabalhar com projetos de aprendizagem ou com situações-problema nas escolas, por exemplo, estamos, na realidade, direcionando a nossa energia psíquica em busca de soluções de problemas, ao mesmo tempo em que estamos imersos e concentrados num processo de construção do conhecimento.” (MORAES, 2003, p. 64)

Assim, com a leitura de mundo e a busca de compreensão e solução de problemas reais, os aprendizados significativos acontecem imersos numa abordagem transdisciplinar.

“...foi o diferencial que eu gostei da Escola. O carinho também, a dedicação que os mediadores tinham, em repassar o conhecimento, a forma de lidar com os educandos, se sentir parte da Escola da Floresta, isso criou um sentimento de carinho, e eu comecei a gostar. A partir desse momento tudo mudou. Eu me senti com a obrigação de aprender mais, de querer mais, eu achava que se eu me dedicasse com muito carinho eu seria uma semente daqueles mediadores, eles estavam formando pessoas pra fazer o diferencial, esse fato deles quererem mostrar que a gente seria o diferencial foi o que me empolgou, porque digo assim, nossa, uma vez na vida eu vou ser o diferencial no estado, vou ser uma pessoa que vai fazer grandes mudanças, isso

foi forte, foi uma energia que me passaram que marcou pra mim,...” (E3). “... essa questão do estímulo do diálogo, toda a metodologia pensada é nesse viés dialógico mesmo, em que leva o indivíduo a pensar sobre a ação, refletir a ação, que isso fortaleceu muito o laço, você pensar as atividades, ver as implicações múltiplas que poderão acontecer, ver o que aquilo implica, que vai além, não só técnico e produtivo, mas que implicações sociais vai ter, político, **emocional principalmente...**” (E17). “Pra mim é onde faz a diferença, **envolver a pessoa, ter afinidade, a gente cria laços com aquelas pessoas ali. É uma relação educador-educando, mas é uma relação também de parceria, de aprender junto, de estar ali no mesmo barco, tendo um compromisso, acho que isso faz muita diferença ...**” (M5). “... **realmente eles [os mediadores] davam um apoio a você, lhe deixavam lá por cima mesmo,...**” (E10).

As falas acima denotam a presença de um sentimento amoroso, afetuoso, na relação entre mediadores e educandos. Essa amorosidade está presente em várias falas, embora muitas vezes não explicitamente, e, sem dúvida, proporcionou um maior envolvimento e entusiasmo das pessoas implicadas.

... considerar os processos de ensino-aprendizagem como processo de auto-eco-organização significa em termos didáticos criar as condições e realizar as gestões e mediações necessárias para que estes sejam ativos, dinâmicos, reconstrutivos, recriadores, abertos a todas as possibilidades, mas também humanos, afetivos, motivadores, vinculados e configurados em redes de relações, e definitivamente amorosos, porque somente as relações amorosas e/ou afetivas têm a capacidade de criar vida, alegria e entusiasmo. Dito em termos muito simples: sem carinho, sem afetos, sem amor, sem coragem, sem paixão e sem entusiasmo (levar um deus dentro), não se podem gerar processos auto-eco-organizativos nem desenvolver-se processos de ensino-aprendizagem plenamente humanos e enriquecedores (BATALLOSO, 2010, p. 96-7).

Outro aspecto importante a se considerar é que o erro faz parte do processo de aprendizagem, como ressalta a fala do mediador abaixo.

*“Às vezes a gente tem que fazer, testar, observar ver que é errado, porque **o erro é visto como uma coisa negativa, numa abordagem educadora libertária o erro é parte importantíssima do aprendizado.**”* (M5).

A percepção do erro, ou de energias desequilibradoras, ocorre de forma diferente para cada tipo de sistema. Enquanto nos sistemas fechados, que operam sob a perspectiva linear, de causa-efeito, o erro ou as energias desequilibradoras são vistos como descentralizadores, como ruídos, indesejáveis, tendo que ser eliminados o quanto antes, nos sistemas abertos, que funciona com interações, retroações, dissipações, essas perturbações são importantes para a evolução do sistema, pois são criadoras e generativas. Nos currículos abertos, sua estrutura de avaliação, por exemplo, “não será em termos de desvios em relação a uma norma ou padrão – um conceito de déficit -, mas em termos da qualidade do que foi

gerado – um conceito heurístico, mas mais difícil de mensurar (DOLL JR., 1997, p. 30).

Reconhecer o próprio erro, aprender a dialogar, a divertir-se e a crescer com ele facilita o processo de aprendizagem individual e coletivo, e tornam ainda mais relevantes e significativos os processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento humano. (ARNT; GALASSO, 2010, p. 193)

... S. de La Torre (2004) entende o erro como um fato natural que acompanha a aprendizagem, do mesmo modo que as crises e as tensões impulsionam os processos de desenvolvimento individual e social. Assim compreendido e trabalhado, ele se revela de outra forma, como sinalizador de uma etapa ou de um possível desajuste entre o esperado e o obtido, sem comportar qualquer atitude sancionadora ou punitiva... (ARNT; GALASSO, 2010, p. 194).

Dessa forma, o erro faz parte do aprendizado, principalmente numa abordagem em que se tem a pesquisa como princípio educativo.

No método pedagógico utilizado, o importante é oportunizar um espaço de aprendizagem para promover o “aprender a aprender”, tendo a pesquisa como um dos princípios pedagógicos, para que os educandos possam ser autônomos e capazes de seguir seu processo de aprendizagem. Tal assertiva é reforçada pelas falas que seguem:

*“A gente chega e abre portas. E eu sempre falo pra turma: galera, **estamos abrindo a porta e vocês fecham no caixão**. A porta está aberta, entre na casa e conheça os cômodos, se vocês quiserem se aprofundar, para onde vocês quiserem se aprofundar tem repartições, tem sala, tem cozinha, tem banheiro, tem biblioteca, entrem na casa e escolham, aqui é só isso...” (M1).*

Conforme Brandão (1998), ao citar Piaget (1948):

A Educação deve permitir ‘a abertura de múltiplas portas laterais a fim de possibilitar aos alunos a livre transferência de uma seção para outra, com possibilidade de escolha para múltiplas combinações’ (PIAGET, 1948). Aquele que experiênciava a aprendizagem deve poder realizar sua própria síntese criativa, de modo a poder se inserir nos valores sociais de forma autônoma e inteira, destinando a totalidade de seu ser à construção social e coletiva (BRANDÃO, 1998, p. 21).

*“...a nossa maior função lá é **oportunizar um espaço de aprendizagem** pra eles poderem dizer: ‘opa, gostei, vou me aprofundar nisso...’. **Mais importante que oportunizar é questionar modelos, ninguém está querendo vender pacote nenhum...**” (M2). **“Aprender a aprender foi fundamental porque ela [a Escola] deu o pontapé inicial, e sempre eles colocavam, foram sempre bem claros, bem sinceros com a gente, nós estamos plantando uma semente, vocês têm que buscar também, pesquisa, sejam um técnico pesquisador...” (E8) “Aprender a aprender não é ser competente... No final interessa saber isso.” (M6).***

E “... a forma de fazer, o cuidado, o zelo, para pensar a atividade, se empenhar pra aquilo, registrar aquilo, fazer a coisa com amor, com cuidado, pra ficar, a Escola imprime essa marca.” (M8)

A leitura do mundo, a problematização, os desafios, a pesquisa, a motivação, o entusiasmo, exercitam a reflexão, a imaginação, a criatividade, a flexibilidade, promovendo uma intrínseca relação entre a teoria e a prática, preparando o sujeito para os desafios do mundo profissional.

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência... (ADORNO, 1995, p. 148) [...] O que acontece, e o que poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências? (ADORNO, 1995, p. 149).

Para Becker, em conversa com Adorno (1995),

... esta questão da inaptidão à experiência tem uma vinculação bastante imediata à relação perturbada entre teoria e prática.” (p. 149) [...] ... sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão. [...] Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que [Adorno] designou como “pressão do mundo administrado” (p. 150) [...] E antes de tudo, a educação para a experiência é idêntica à educação para a imaginação (ADORNO, 1995, p. 151).

... a tarefa escolar, sob o ponto de vista autopoietico “é criar as condições que levem o aprendiz a ampliar sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive, de modo a contribuir para a sua conservação e transformação de maneira responsável, em coerência com a comunidade e o entorno natural a que pertence (MATURANA; NISIS, 1997:18, citados por MORAES, 2003, p. 126).

Assim como pressupõe Freire (1983), que o mundo não é dado, é passível de transformação, também Maturana (1999), citado por Moraes (2003), parte da ideia de que o mundo não é predeterminado, independente do sujeito. Enquanto o primeiro aborda a problemática da relação mundo (realidade) / ser humano sob uma perspectiva histórica, sociológica, o segundo autor envereda pela compreensão biológica da relação mundo/ser humano, e desenvolve a teoria de que o mundo, a realidade, é

... gerado[a] por um organismo no próprio processo de viver/conviver e que sempre dependerá da estrutura do seu organismo, das experiências vividas, das interações possibilitadas por essas experiências. Isto nos leva a compreender mais facilmente que ensinar não é instruir, não é fornecer dados e informações. ‘Ensinar é proporcionar um âmbito experiencial’ (Maturana, 1999:115). É criar circunstâncias para que a aprendizagem aconteça (MORAES, 2003, p. 106).

E essas circunstâncias, na Escola da Floresta, foram as mais variadas e contextualizadas possíveis, criadas pelos mediadores por meio de seus Planos de Ação pensados para realizar atividades em determinados Momentos de Aprendizagem que abarcavam competências variadas, as quais eram desenvolvidas simultaneamente, e em diferentes Momentos, como estratégia para desenvolver um currículo transdisciplinar, complexo.

Como exemplo, para se ter uma ideia do teor das atividades, segue uma breve descrição da atividade de sensibilização desenvolvida no início do curso da primeira turma:

*“Na primeira semana teve a sala de sensibilização, a ideia era já iniciar a discussão sobre estar na Escola, estar aberto para o questionamento, para ouvir coisas que não estava preocupado em ouvir, se abrir pro novo. Criamos três espaços: um **para filme (Janelas da Alma)**, onde eu fiquei; uma **sala de teatro** (pra se desinibir), onde a M3 ficou; e a M9 e [outra mediadora] ficaram na **sala de sensibilização** – entravam de olhos fechados e era em espiral e no final sentavam, tiravam a venda, **se olhavam no espelho: quem é você, o que você está fazendo aqui? Era uma coisa profunda... Era individual.** Tinha o acordo para não falarem pros outros. Nossa, essa sala ficou muito legal. O [mateiro] trouxe uma riqueza de materiais da mata, era uma riqueza de estímulos, demorava um tempão o educando lá dentro... Tinha todo um caminho feito com carteiras e uma linha, tinha materiais pendurados, coisas nas carteiras, no chão (diferentes texturas, colchão com água, areia, folhas), cheiros, sabores... tinha lugares que provavam azedo, doce, fruta azeda... eram **sensações**, tinha muita coisa na sala, e aí ficava uma musiquinha de fundo... não trabalhamos contraste de som, poderia também... e no final, um espelho na frente da pessoa, tirava a venda e tinha a pergunta: quem é você? O que você faz aqui? Na outra sala era **o filme do cego, que fala sobre perder a vista e passa a enxergar o mundo de outra forma, que é o contrário, fecha os olhos e começa a enxergar, perceber coisas que antes não se percebia, estar aberto para ver outras coisas** e a terceira era trabalhar textos de **teatro em grupo, se expor, pra desinibir**. Os grupos passavam por essas 3 salas nessa semana. Tinham que escrever um texto na sala do espelho. No filme era um debate depois do filme. No de teatro era ler o texto e elaborar a peça. E assistia quem estava na sala de teatro. O palco era do lado de fora. Todo mundo passava por todas as salas. [...] Foi elaborado em pouco tempo antes da Escola começar... Tinha que acalmar a M9 e o G1, que às vezes nossa... foi muito engraçado... mas saiu... A outra semana foi o **estudo da história do Acre: na primeira semana foi o segundo ciclo da borracha, na outra foi década de 60 (Chico Mendes, questão do gado), e a última semana foi sobre desenvolvimento sustentável (Governo da Floresta).** Era sempre igual, a gente trabalhava com um vídeo sobre a época, depois a gente já tinha estabelecido algumas palavras-chaves (temas pra serem aprofundados em grupos), e ao final da semana tinha um debate com*

peças que vivenciaram a época. Seringueiro e Índios no primeiro momento, no segundo foi o Macedo, que é indigenista, que acompanhou esses conflitos, e aquele repórter Élcio Martins (ele participou do Varadouro) e no terceiro momento para discutir florestania foi o professor Rego. Assistiam ao vídeo, íamos pra sala discutir o vídeo (grupos divididos, com as turmas ainda misturadas), cada mediador pegava uma sala, a gente trazia os temas e passávamos os textos, como não tinha internet, não tinha biblioteca (procuramos muitos textos, xerocamos e distribuimos pros grupos, deu muito trabalho). Os mediadores liam os textos antes. As pessoas que tinham mais vivência (eu, M3 e M9 a gente puxou bastante esse momento, separamos os textos), mas todos puxavam nas salas... A gente debatia junto, depois **passávamos texto pra eles estudarem e apresentarem pro grupo a ideia do texto, da forma que quisesse, e tinham que elaborar perguntas com base no que viram na semana, para o debate**. Foi tanta coisa bonita de pintura, desenhos (pirantes, sobre os Índios na correria, os seringueiros), fizeram até uma televisãozinha de caixa de papelão (sobre o empate, Marina Silva...), enquetes teatrais, fizeram músicas com letra por cima... fizeram muita coisa, achei super legal, foi super bonito.” (M6).

Pela atividade descrita acima, percebemos que muitos aspectos são tratados na complexidade das atividades desenvolvidas, que, em seu âmago, estão contidos informações, conteúdos, emoções, percepções dos sentidos, imaginação, memória, reflexão sobre si e sobre o mundo... Sobre a metáfora do espelho, utilizado na atividade de sensibilização, Nicolescu (1999) diz que

... a palavra ‘espelho’ vem do latim *mirare* que quer dizer ‘olhar com espanto’. A ação do ‘olhar’ pressupõe dois elementos: o que olha e o que é olhado. De onde vem o espanto, senão da inclusão do terceiro? E cita que na obra “A Conferência dos Pássaros, Attar – poeta persa do século XII – descreve-nos a longa viagem dos pássaros em busca de seu verdadeiro rei, o Simorg. Os pássaros atravessam sete vales, cheios de perigos e de maravilhas. O sexto vale é o do “espanto”. Lá é dia e noite ao mesmo tempo, vê-se e não se vê, existe-se e não se existe, as coisas são ao mesmo tempo vazias e cheias. No fim de sua viagem de provas, os pássaros encontram um espelho, onde eles podem enfim ser vistos e reconhecidos (p. 76).

Uma noção mais fina de objetividade caracteriza o mundo quântico. A ‘objetividade’ depende do nível de Realidade considerado (NICOLESCU, 1999, p. 70).

Essa atividade de sensibilização traz em seu bojo a ligação da mente com o ser (corpo, sensações), o mundo (o que nos rodeia), o espírito (quem é você? O que faz aqui?). Possibilita uma viagem interna e uma conexão com o que há de mais profundo no indivíduo, acordando-o para um mundo vivo, de sensações e sentimentos, finalizando numa questão filosófica, acessando a configuração subjetiva do educando.

Percebemos que a atuação dos mediadores reflete a humana docência, de que nos fala Miguel Arroyo (2009), voltada para a formação integral do ser humano, “do ensinar e aprender a sermos humanos” (p. 53).

... educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. [...] É nossa humana docência (ARROYO, 2009, p. 67).

Formar pessoas reflexivas e críticas implica, logicamente, em comprometer os estudantes com tarefas que os obriguem a levar à prática capacidades superiores à mera lembrança e memorização. Uma prática educacional com esta filosofia pressupõe que as aprendizagens significativas ocorrem quando tentamos dar sentido a novas informações ou novos conceitos criando vínculos com os atuais conjuntos de teorias, conceitos, conhecimentos factuais e experiências prévias (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 253).

Também é possível identificar no fazer pedagógico dos mediadores a Maiêutica (método pedagógico de Sócrates, “parto” dos espíritos), que, por meio do diálogo reflexivo, se chega a conclusões, ainda que temporárias (LEROY; PACHECO, 2005). Com essa prática reflexiva, desde que com uma visão crítica, questionadora, exercita-se “a cabeça bem feita”, o saber pensar, a lógica argumentativa, as relações intersubjetivas e o posicionamento - aspectos fundamentais para se desenvolver a autonomia. Além disso, promove a competência democrática.

Sócrates esforça-se por criar já uma ‘microdemocracia da desalienação’. Este é o sentido profundo da pedagogia socrática, da maiêutica (LAPASSADE, 1989, p. 294).

A ironia socrática ataca os biombos que impedem a reflexão, as barreiras que impedem a verdadeira comunicação, os falsos prestígios, as velhas certezas, as desigualdades. Ela permite igualar o grupo na descoberta de uma ignorância comum; ela é o caminho da amizade, ao mesmo tempo que o da dialética. A dialética é o diálogo. Não é possível dialogar, no entanto, se nos contentamos com palavras vazias, se cada um conversa a máscara de seu estatuto social e de seu papel, e se recusa a colocar-se em questão (LAPASSADE, 1989, p. 293).

A abordagem pedagógica da Escola da Floresta apresenta total coerência com o paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente do qual nos fala Moraes (2007) que, segundo a autora, deve fundamentar a educação nos tempos atuais. Não há um modelo ou regra a seguir, mas sim uma base epistemológica e paradigmática que respalde uma educação crítica, libertadora, que possibilite o aprender a aprender, aprender a viver e a conviver, desenvolva a autonomia, a responsabilidade, a ética do cuidado, que potencialize as relações.

Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão. (MORAES, 2007, p. 27) [...] ... um paradigma educacional capaz de nos levar a uma questão central, epistemológica, sistêmica, e, portanto, muito mais ampla, que envolve o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento, associados à necessidade de desenvolvimento de uma nova visão de mundo, capaz de colaborar para um novo reposicionamento do homem e da mulher neste mundo (MORAES, 2007, p. 69). [...] [e que leve a] uma compreensão do mundo mais adequada à sobrevivência humana... (MORAES, 2007, p. 70).

Despertar para a observação do meio, estimular a conexão entre a cognição, a emoção, a memória, o corpo, a percepção, a ética, é promover intensas transformações nas configurações subjetivas dos indivíduos que passam por essa experiência de vida, o processo educativo. Tal proposição é respaldada pela teoria autopoietica de Maturana (1999), citado por Moraes (2003), que chama a atenção para o entendimento de que

... as interações instrutivas não existem. O organismo não reage a estímulos ambientais por meio de uma cadeia linear de causa e efeito. Qualquer ação física ou mental envolve interações entre o indivíduo e o meio ambiente e este somente seleciona as mudanças estruturais do organismo, mas não as específicas. Portanto, o agente externo com o qual nos relacionamos não determina o que se passa com o indivíduo. O que se passa conosco depende de nossa estrutura e o agente externo somente pode desencadear uma mudança estrutural se a estrutura do ser vivo permite. O que realmente vale é a dinâmica interacional entre os dois. Portanto o ser vivo e as circunstâncias mudam sempre juntos (MORAES, 2003, p. 114).

Tal constatação aponta para a complexidade do processo educativo, que apresenta as propriedades dos sistemas complexos, como os princípios da retroatividade, o recursivo, o de auto-eco-organização. E a experiência da Escola da Floresta ilustra essa complexidade. Como o processo de sucessão natural, que ocorre em uma floresta, por exemplo, em que as plantas, para se desenvolverem, dependem das condições do lugar, o qual, por sua vez, é modificado por elas, que, por sua vez, passa a favorecer outras espécies, e assim o sistema evolui em complexidade, se desenvolvendo na codependência entre todos os seres, assim também ocorre com a educação, que é influenciada por n condicionantes variáveis que interagem e retroagem, transmutando o contexto e os sujeitos implicados.

4.2.1.1 Educador era educando, educando era educador

O diálogo horizontal, a abertura para aprender, o respeito à experiência do outro, a construção do conhecimento considerando que ninguém é superior a ninguém, promoveram aprendizagem para todos os implicados. O papel do educador como mediador da aprendizagem, com a postura de que se está aprendendo junto foi

fundamental neste processo. Todos aprenderam na convivência, na prática e na reflexão sobre a prática, ao considerar a contribuição de todos.

O educar ocorre de maneira recíproca e contínua. [...] ... é um processo de transformação na convivência... (MORAES, 2003, p. 122).

*“Uma coisa que eu achei bonito na escola é a palavra mediação, **aquela questão de professor e aluno aqui foi quebrada, a hierarquia não existe, a questão de mediar o conhecimento**, foi algo que o M5 falava de forma tão envolvente pra gente que isso eu levo até hoje no meu trabalho...” (E2). **“A formação aqui na Escola da Floresta contribuiu na maneira de agir, de ver os agricultores de outra forma, porque o que acontece muitas vezes é que na área de assistência técnica, ainda vivemos na época do assistencialismo. O que seria o assistencialismo? O técnico chega na comunidade, com projetos prontos, e executa da maneira que ele quer. A metodologia da Escola da Floresta já é diferente, visa envolver todos na construção de processos, por menor que seja a sua experiência, você sempre tem algo a contribuir, e isso pra mim foi muito gratificante.** Essa formação que eu tive na Escola da Floresta, de enxergar as pessoas como a construção de base, porque sem a comunidade, sem o fortalecimento comunitário, nós não fazemos nada, então esse método técnico-pedagógico que a Escola da Floresta passou, de que **não existe aluno nem professor, existe educando e mediador, e o conhecimento é construído através desses dois eixos, ou seja, ninguém é superior a ninguém, todos são a construção de base**, e todos fazem algo em prol do desenvolvimento, mas que envolve todos, sem acepção de pessoas, sem acepção de conhecimento. Esse método técnico-pedagógico foi um dos marcos da Escola da Floresta que eu levo onde eu vou e tento passar isso pras pessoas, que o fortalecimento, a união delas é fundamental”. (E13). “... o mediador deixa de ser, por exemplo, a referência dentro da turma; a referência passa a ser [em alguns momentos] outros educandos.” (M1). “... **aprendia junto, sem a menor vergonha de falar não sei: estamos aprendendo junto [...].** A gente pegou na enxada junto com eles...” (M2). “E aí essa coisa do **mediador colocar a mão na massa com eles**, não adianta o mediador ficar de fora falando, olha, planta ali, 2 por 2, planta aquela coisa ali, chegando lá e fazer junto com eles, como é que é... discutir porque estou podendo isso aqui, colocando essa semente, **fazer junto** como está na proposta **fazendo e aprendendo, aprendendo e fazendo**, fazer para aprender, a gente fez tudo isso, inclusive com eles também. **Se falar que só eu ensinei aqui é mentira porque eu aprendi muito**, coisa que eu não sabia lá da região deles, das plantas, cada um que vem trazia um pouquinho do seu conhecimento do cotidiano, isso ajudou muito.” (M7). “...eles viam que a gente estava ali, que tinha um compromisso com aquela turma, vamos fazer com essa turma um trabalho*

*legal, e eles sentiram isso, que a gente fez com dedicação porque a gente gosta, estava acreditando, botando fé, e estava aprendendo também junto com eles, então a gente se identificou com eles e eles com a gente.” (M5) “... pra mim foi um momento que eu tive que rever um monte de coisa que eu trouxe do meu processo de ensino, de formação. [...] Pra minha surpresa, era uma atividade de sensibilização, era montar toda aquela sala. No processo eu estava vivenciando a mesma dinâmica dos educandos. **Junto com os educandos eu também estava me sensibilizando. Foi muito rico.** Eu cheguei em casa e eu ficava pensando... nossa, que escola diferente... Porque eu pensava que era uma escola técnica, com professores dentro da sala, com atividades práticas, com outro tipo de metodologia, com outro tipo de proposta. Cada dia era uma surpresa, um aprendizado. Isso foi me sensibilizando para outros olhares, essa questão da educação, esse viés mais ambiental, então acaba que na própria faculdade, na escola, hoje isso é acrescido, essa discussão, mas é muito abaixo do necessário, deixa muito a desejar.” (CP2).*

Educa-se pelo exemplo. Se é importante que, na atuação do técnico agroflorestal, este construa o conhecimento juntamente com os agricultores, que problematize e busque soluções em conjunto, para que os agricultores sejam autônomos, saibam o que estão fazendo e porque estão fazendo, é fundamental que, na formação desse técnico, se desenvolva essa competência de mediar. Para tanto, isso só é factível se os educandos se depararem com situações de construção do conhecimento, de mediação, e então aprenderem vivenciando, fazendo. As tônicas nas falas acima foram: o diálogo horizontal; o respeito ao outro, ao conhecimento que o outro já carrega; que *“ninguém é superior a ninguém”*; e a postura de aprender junto, problematizando junto, fazendo junto, refletindo junto, educadores e mediadores, interessados em construir o conhecimento, compartilhando seus conhecimentos, pesquisando. O mediador, sem abrir mão da intencionalidade educativa, sem deixar de se posicionar, tem o papel de instigar, problematizar, mediar o processo de aprendizagem. E nesse processo, a aprendizagem é vivenciada por todos, aprendizados não homogêneos, mas construídos na complexidade das configurações subjetivas de cada sujeito.

... o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (FREIRE, 1987, p. 69).

... a educação é um processo de transformação na convivência, em que o aprendiz se transforma junto com os professores e com os demais companheiros com os quais convive em seu espaço educacional... (Moraes, 2010, p. 41) [...] “O educar ocorre de maneira recíproca e continuamente (FREIRE, 1987, p. 42).

O conhecimento é uma apreciação de um observador sobre a conduta do outro, que pode ser ele mesmo. No momento em que se vê isto desta forma, por um lado, descobre-se que o conhecimento é sempre adquirido na convivência. Descobre-se que se aprende a ser de uma ou outra maneira na convivência com outros seres humanos. Por outro lado, descobre-se que o conhecimento tem a ver com as ações. Tem a ver com ações consideradas adequadas em um domínio particular (MATURANA, 2006, p. 123 - 4).

A equipe de mediação vivenciou um processo de aprendizagem coletiva, com a interação entre seus membros, com mesmos ideais, e que vinham de diferentes regiões do país, com diferentes bagagens de experiências.

*“Lá na Escola da Floresta, fora o espaço, as pessoas com quem me relacionei, que eram pessoas que tinham a mesma história, os mesmos ideais, a mesma vontade de desenvolver esse trabalho com agrofloresta, agroecologia, reunir esse grupo de pessoas, jovens, na mesma faixa etária, foi um momento muito rico de aprendizado, de discussões, de você interagir com outras áreas do conhecimento... [...] Foi uma coisa que marcou o trabalho, ter que interagir, ter que se integrar, estar buscando processos de aprendizagem coletivos. Cada um também, convivência diferente, agregou pessoas que vieram de outros lugares, de outras escolas, formadas em Santa Catarina, na Bahia, em São Paulo, em outras regiões e isso também é rico, ter essa **diversidade de pessoas de regiões diferentes do Brasil reunidas pra estar trabalhando.**” (M4).*

A equipe de mediadores era uma comunidade aprendente no sentido de que, além de aprenderem com os educandos, na prática educativa, também aprendiam uns com os outros, ao planejarem os momentos de aprendizagem e refletirem sobre sua prática. A diversidade de olhares, de “bagagem de experiência”, de diferentes formações e locais de origem possibilitaram condições propícias para aprendizados ricos e significativos.

4.2.1.2 Numa escola, todos são educandos e educadores

...educar é impregnar de sentido cada ato do cotidiano... (BRANDÃO, 2003, p. 216).

*“... é processo, não está e nunca vai estar [pronto], se não mexer vai definir. Essa coisa do constante, que a gente sentia muita resistência neles (nos educandos, mediadores e nos funcionários) e que é isso, um processo de educação, pra ser verdadeiro tem que ter isso. Os funcionários... **Tinha um problema muito sério de diálogo, os funcionários todos são totalmente tradicionais. Nunca houve preocupação em envolver eles dentro do processo de ensino aprendizagem, pra eles trazerem também***

as experiências deles, eles são educadores. O processo de educação perpassa por toda a estrutura de uma escola. [...] ... o [funcionário] deu uma aula fantástica, fantástica, um tremendo de um educador, um tremendo de um educador. Numa escola todo mundo tem que ser educador. Você rouba a oportunidade. Rouba tanto a oportunidade do indivíduo de crescer, evoluir, se comprometer com os processos, com a realização daquilo ali. Porque aquilo ali, o pessoal não percebe, mas é a vida de muitos. [...] Você roubar essa possibilidade deles fazerem essa contribuição chega a ser vilania, é menosprezar a capacidade de contribuição das pessoas. E isso aconteceu muito. Acontece em tudo quanto é canto. [É importante] aproveitar a potencialidade das pessoas". (M2). "...o produtor também sabe de muita coisa, que nem o intercâmbio que a gente fez com o [agricultor], passamos um dia lá ele ensinando como planta, como é que faz, e outros sistemas agroflorestais de outros produtores, rapaz, os caras são profissionais, e a gente pode aprender muito com eles, isso foi excelente". (E6). "... ele [o agricultor] deu praticamente uma aula pra gente, demonstrou na prática, que era possível produzir sem queimar... O produtor ensinou muita coisa pra gente. Pra mostrar que a gente pode aprender com eles também. Não só a gente pode levar o conhecimento pra eles, mas como eles também podem passar o conhecimento pra gente". (E15) "...fomos na propriedade do Sr. lá [...] tinha dois filhos dele já esperando, com as mudinhas, com os terçados, vamos entrar pra floresta, fazer o enriquecimento, e ele puxando a história, desde a época de seringueiro, do pai dele, ele mostrando as estradas de seringa, e falando pros educandos, olha, eu (ele já tinha seus 60 anos de idade), poderia hoje não ter nenhuma árvore aqui, eu poderia estar criando gado, e eu escolhi preservar a floresta, tirar o suficiente para a minha forma de vida, para a minha sobrevivência; ele tem um SAF, banana, essas coisas, e dali ele tira o suficiente para ele viver... [...] ... ele passou aquilo pros educandos, que enriquecedor, a própria comunidade, as pessoas, sentem-se importantes nesse processo de educação, elas também aprendem e também ensinam, elas trocam experiências,..." (CP1).

Nas falas acima fica evidente a concepção de que todos são educadores, todos têm algum conhecimento, embora, em nossa sociedade, muitas vezes são silenciados, vistos como 'quem nada sabe'. Quando realmente se dá valor à pessoa, quando é vista como sujeito que sabe, que tem conhecimento e há oportunidade para a pessoa interagir com outras pessoas da comunidade, expor o que sabe, ela se sente valorizada, se sente vista e ouvida, e podem contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem de outras pessoas, e também de si própria. Assim se deu com um funcionário da Escola e também com agricultores, que interagiram com os educandos e mediadores, compartilhando seus conhecimentos. Ao enxergar os funcionários como educadores e educandos, envolvendo-os

nas atividades de ensino-aprendizagem na Escola, estes provavelmente se sentirão mais motivados e partícipes do objetivo maior da Escola, que é promover a educação.

Na abordagem da humana docência, de Arroyo (2009),

Essa concepção de educação como formação humana que se dá em uma pluralidade de espaços sociais amplia a visão dos processos educativos e conseqüentemente amplia o leque de educadores. Todo ser humano seria educador, pode participar na humana docência (p. 68)

Suanno (2010) lembra que numa escola todos participam do processo de aprendizagem do outro.

O contexto educacional deve ser compreendido sob diferentes dimensões, levando-se em conta os olhares de cada participante desse processo de ensino e aprendizagem que ocorre também em diversas dimensões; todos aqueles que dele participam contribuem para a aprendizagem do outro, não se excluindo ninguém das interferências exercidas mutuamente nesse momento (SUANNO, 2010, p. 212).

Quando os educandos percebem que todos detêm algum conhecimento, inclusive o funcionário e o agricultor (geralmente não vistos como detentores de saberes), que o conhecimento não é privilégio de uma elite, formada academicamente, quebra-se o preconceito e possibilita a abertura maior para o diálogo e a construção do conhecimento de forma horizontal, não hierárquica, e imprime essa marca no educando, que leva consigo esse valor.

4.2.1.3 Visitas a áreas representativas, pedagogicamente estratégicas

As visitas a campo foram uma estratégia pedagógica importante, pois os educandos puderam perceber, na realidade do agricultor (quem vive da atividade produtiva), que utilizar métodos agroecológicos funciona, é possível fazer diferente.

“Eles viram, o [agricultor] deu depoimento, fizemos avaliação final, viram que a batalha é grande, mas é possível, viram um agricultor igual eles, de agricultor pra agricultor. A linguagem, o jeito, a pessoa se reconhece no outro, e fazer, ver e fazer na prática, por isso que eu me encantei pela educação profissional, é o que faz a diferença, a teoria vem pra consolidar, vem pra aprofundar alguns temas, vem pra gerar discussão, vem pra justificar algumas coisas, vem como parte do processo de ensino-aprendizagem, mas o conhecimento parte da realidade, da vivência de cada um, do contexto onde você está, esse é o gerador, a leitura do mundo, daquele lugar, daquela situação, daquele contexto, a partir daí que vêm as outras coisas, eu acredito nisso, essa

turma mostrou muito claramente isso. [...] ... saíram doidinhos dali naquele dia, aquele dia mudou a vida deles, porque eles **viram na prática** que dava. Quando eu entrei na aula, na sala, no dia seguinte eles estavam pegados na discussão, discutindo, deixei a discussão comer, o líder da sala falou, professor a gente conversou aqui e a gente quer fazer uma proposta: 'a gente quer plantar um roçado sem fogo, um não, dois ou três pra gente fazer comparação'. Aí foi um na capoeira e um na puerária, caímos dentro, a turma inteira, pegamos o funcionário da Escola, que é plantador de feijão e acostumado a plantar feijão a lanço, jogando, esse cara, a gente quer ele, pra ver a questão de como jogar e a densidade do plantio na hora de jogar. Aí veio o [mateiro], disse 'também quero participar', aí o M1 chegou, junto comigo, M7 e o M2. Vamos plantar. Fizemos uma área de milho e feijão na puerária e feijão na capoeira. Colhemos feijão depois, o pessoal comeu lá no refeitório da Escola, produziu mesmo. **A partir dali, eles falavam pra gente (batia assim no braço) 'agrofloreteiro de sangue'. Foi muito legal.**" (M5) "... a gente teve o exemplo prático para esse processo de transformação. A visita às áreas dos agricultores me deu mais segurança, **vendo o que funciona na realidade do agricultor**". (E14) "Pra mim, o dia que mudou a vida de todo mundo... foi o dia que **a gente implantou algumas parcelas de SAFs na Escola e depois fizemos algumas visitas**, mas eles não tinham visto ainda uma área de agricultor produzindo mesmo num sistema mais orgânico, sem fogo". (M5) "Logo no início eu tive um impacto com a forma de plantar, quando eles falaram nada de fogo. Eu acho que a maioria dos meus colegas que nem eu, pensei: "isso não dá certo, eu não acredito, enquanto eu não ver eu não acredito que você consegue plantar sem tocar fogo", é uma coisa que eu tinha na cabeça, não adianta que eu não consigo, porque meu pai lá ele trabalhava só na roça e pra você plantar roça lá, brocava e queimava mesmo, não acredito nisso, aí começavam a bater na tecla, que dava, eu digo no dia que eu ver eu acredito. Foi até aquela viagem [...] que a gente fez, quando a gente chegou lá **eu vi que dava certo daí eu comecei a mudar o meu pensamento. Se não fosse essa visita...** O bom dessa Escola é essa prática, realmente, porque faculdade você só tem teórica, um curso deste daqui eu acredito que ele é melhor mesmo que a faculdade, porque **você tem prática, você vê tudo e sabe como é que faz**, é show de bola". (E10) "Como a gente tinha sempre uma resposta (no primeiro momento a gente não acreditava) aí ia passando os períodos, e nós estávamos com aquela coisa que sempre azucrinava a gente, e passou um ano, **depois de fazermos várias visitas**, Sítio M, sítio orgânico, horta orgânica, e vai pra um município, e vai pra outro, e começa a ver, começa a implantar na Escola, que é um momento muito grande e valioso, aí sim, você começou a aderir às discussões, você começou a pensar que aquilo é viável." (E9). "... o produtor também sabe de muita coisa, que nem o intercâmbio que a gente fez com o Sr. Valdir, passamos um dia lá ele ensinando como planta, como é que faz, e outros sistemas agroflorestais de outros produtores, rapaz, **os caras são profissionais, e a gente pode**

aprender muito com eles, isso foi excelente". (E6). "[durante visita a um] produtor... ele falou que a maior dificuldade dele, acho que marcou muito para a avaliação da turma, foi falar que não encontra profissionais competentes com conhecimentos técnicos para tocar uma suinocultura. .Ele quer um técnico mais completo que saiba fazer tudo, ali foi um momento marcante porque ali ele chamou na responsabilidade de dizer assim: não adianta fazer de conta que você aprendeu porque na hora que você for contratado profissionalmente, você tem que realmente saber... e a turma desse dia para frente, em toda atividade que a gente vinha fazendo, o empenho era outro... foi marcante **um produtor chamar na responsabilidade...**" (M1).

As visitas foram estratégias bastante motivadoras e esclarecedoras para os educandos. Ao vivenciarem alternativas agroecológicas na realidade do agricultor, se entusiasmarão a experimentar na prática, por si mesmos. E contaram com o apoio dos mediadores (e outros funcionários da Escola, também sabedores de práticas de agricultura), que se juntaram aos educandos para compartilharem seus conhecimentos e aprenderem juntos.

Foi fundamental já haver agricultores vivendo de agrofloresta na região, trabalhando a partir de princípios agroecológicos, pois quando os educandos podem ver que a pessoa vive da operação, a ideia sai do discurso, do mundo abstrato, e passa para a vida concreta, tornando-se viável, acessível.

No caso da Escola da Floresta, essa questão foi favorecida pelo fato de que alguns mediadores eram oriundos do Arboreto/PZ/UFAC, e desenvolviam trabalhos de pesquisa e educação agroflorestral junto a colonos e indígenas. Além disso, participaram da formação de técnicos extensionistas do Estado do Acre. Assim, havia a facilidade de interlocução com agricultores e organizações, bem como o conhecimento acerca de experiências com potencial pedagógico.

Os agricultores, que ao vivenciarem processos de pesquisa-ação, também eram agricultores-pesquisadores e educadores. Tidos como profissionais com grande experiência e com trabalhos concretos para mostrar, foram sujeitos estratégicos, muito importantes no processo de formação dos técnicos agroflorestais.

Assim, as visitas mostram que é fundamental a escola estar aberta à comunidade, à sociedade, ter vínculos com outras instituições e movimentos sociais, não se bastando em si própria.

Fica claro que o espaço de aprendizagem não é necessariamente a sala de aula, também pode ser, mas é prioritariamente a própria realidade, o espaço pedagógico proporcionado pelas visitas, por exemplo. O espaço de aprendizagem é o próprio mundo.

Ambiente de aprendizagem [...] são espaços relacionais, vivos, criativos, por onde fluem e confluem informações, emoções, sentimentos, intuições, desejos, linguagens de diferentes natureza e procedências, materializadas de diferentes formas (MORAES, 2010, p. 55).

4.2.1.4 Aprendizagem contextualizada e significativa

O que não se faz sentir, não se entende, e o que não se entende, não interessa (Simón Rodríguez, citado por GUTIERREZ; PRADO, 2002, p. 64).

O que nos cerca nos socializa, tomar consciência e posição sobre o que nos rodeia nos educa (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 81).



Vivenciar o mundo real, as dificuldades, geram grandes aprendizados. Lançar o desafio, tratar os problemas com transparência, buscando coletivamente as soluções foi o método que funcionou: motivou os educandos e potencializou a aprendizagem.

“Eles aprenderam as duas coisas, aprenderam o idealismo nosso, muitos são idealistas e aprenderam também a realidade da burocracia, de Estado, como funcionam as coisas na real. Uma parte é o que você sonha, a outra é o que é o dia a dia... então acho que esse aprendizado é inerente. Pra mim, eu acho que é a vivência da realidade lá daquela Escola o grande aprendizado”. (M6) “O momento que mais produziram foi quando faltava mais recurso. O momento mais intenso... [...] ... sem nada, a gente conseguiu executar coisas fabulosas, fabulosas... [...] Quando tem muito recurso fica longe da realidade do agricultor. Isso a gente vê na Agronomia, é só ter um pouquinho mais de cabeça aberta. A viabilização da pequena produção, as rédeas têm que estar nas mãos do produtor rural, ele tem que ser capaz de se gerir, isso é autonomia, a partir do momento que você rompe isso ferrou, entendeu? [...] ... não precisa de uma estrutura estratosférica pra trazer a dignidade, a viabilização da produção. E a gente teve educandos que fizeram, que participaram desse momento que estavam quase abandonando o curso, de não se verem como parte do processo, de não estarem contemplados, interagiram, foram grandes revelações, hoje são ótimos profissionais, uma oportunidade de inclusão no processo de planejamento, tomada de decisão, simples.” (M2) “E uma facilidade que eu tive bastante aqui também é o improvisado, a gente sabe a hora de improvisar, que a gente teve metodologias de ter vários planos, plano A, B e C, o tempo todo”. (E18) “Então levamos essa situação para os educandos, planejamento da propriedade, gestão, resolvemos falar: a gente podia sair pra passear pra um monte de lugares, não temos carro, e temos um monte de coisa que podemos fazer aqui. Vocês reclamam que vocês nunca são chamados para participar, pra fazer qualquer tipo de

planejamento. Nós temos uma situação aqui que é preciso planejar. Pra gente saber o que vai produzir numa propriedade a gente tem que conhecer como é que funciona. Ninguém até agora olhou aqui. Vocês estão dispostos? Dá um trabalhão muito grande e vocês podem fazer... Aí que foi legal, o **lançar o desafio**, abrir a situação, jogar com franqueza, e lançar um desafio pra eles... a gente encara essa situação de frente como uma oportunidade.” (M2).

“... como fazer horta sem ter sementes, palha, sombrite, e tudo, isso foi muito importante, muito legal. Porque ali diziam “rapaz, nunca vi horta sem sementes não”. Então, é assim, se não tem semente não tem horta, se não tem água não tem peixe, e assim vai. Esse foi um momento importante, que eu não posso dizer muito, embora eu estava na fase de despedida deles, então a questão do planejamento, pegou ali. Quando chegou o momento de usar a semente, **a Escola não tinha dinheiro, aí uma burocracia, 20 dias para liberar licitação**, quando chegaram as sementes chegou o inverno, então tchau horta porque era tudo no aberto, então vamos fazer na estufa, aí a discussão, como é que é, custo-benefício, uma loucura, muito legal [(irônico)].” (M7) “O momento de horta que foi muito legal também. Foi muito interessante por conta disso, a gente via, nunca tinha salada, nunca tinha verdura, o próprio Instituto não comprava, puta estrutura que a gente tem aqui: tem ar, tem água, tem tudo, vamos fazer horta. **A gente lançou o desafio pra eles**, em um mês a gente vai ter verdura aqui e até o final do curso a gente não vai ter mais, e vocês vão deixar plantados, se vocês tiverem responsabilidade, vocês vão deixar plantados pra próxima turma também estar consumindo. Num mês a gente estava com salada. Começamos a vender produto da horta e gerando receita, com todas as dificuldades, pra ser investido na própria Escola. Os próprios educandos, olha que mais legal, iam fazer a venda. **Não precisamos de nada**: o pedido de semente, já do planejamento do ano anterior, veio chegar pra duas turmas depois. **Com nada, com boa vontade**. Não foi horta mandala, não foi nada, não foi plantar na lua (irônico)... Inclusive cada um tinha uma leira pra plantar. Eles mesmos vendo, “opa, assim dá mais certo. Eu sempre plantei isso em casa”, foi e começaram a reproduzir. Nesse meio tempo a gente conseguiu arrumar uma tobata. Primeiro os caras reviraram na mão e na segunda fizeram um curso de tobata. Todo mundo ficou apaixonado, aí deu puta efeito legal. [...] **Você contextualiza, problematiza, o que vai fazer, eles têm que estar envolvidos**. Autonomia, a iniciativa, tem que ver com eles...” [...] “Foi muito legal esse ponto da **transparência**” (M2). “... **tinha meio que essa turbulência toda que acabava fortalecendo as relações humanas**, fortalecendo os apoios às atividades de uma equipe com a outra, dos educandos com a equipe, agora isso está se perdendo, isso não existe dentro de uma unanimidade.” (M1).

Percebe-se, claramente pelas falas acima que os problemas com os quais mediadores e educandos se depararam transformaram-se em oportunidades, desafios, estímulos para

aprendizados contextualizados. Mergulhados na realidade, aprendem com a leitura do mundo, com os desafios concretos e desenvolvem competências ao buscar soluções para os problemas concretos. Tal situação converge com as ideias dos autores abaixo:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987, p. 70).

... o ensino e a aprendizagem devem levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos e ações – voluntários ou compulsórios – de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais. Essa perspectiva não admite que o ensino limite-se ao uso instrumental dos conteúdos (RAMOS, 2002b, p. 154).

Na medida em que incorpora relações tacitamente percebidas, a contextualização enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento (MACHADO, 2002, p. 150).

A experiência relatada nos leva à seguinte pergunta: conflitos e contradições são fundamentais para gerar aprendizados ou mais atrapalham a aprendizagem pelo desgaste, perda de tempo e energia?

Ou seja,

Em que condições a perturbação se torna um fator positivo no processo auto-organizador? (DOLL JR., 1997, p. 180).

Essa questão que surgiu apresenta claramente um pensamento dialético: por um lado, os desafios, as dificuldades, os conflitos, as contradições com que nos deparamos no cotidiano são matéria-prima valiosa para gerar aprendizado a partir da problematização, compreensão do problema, busca de soluções, prática e reflexão sobre a prática. Por outro lado, se gasta energia e tempo para resolver questões que, se não fossem problemas, tal energia e tempo poderiam ser gastos com outras atividades, eventualmente mais eficientes para promover aprendizagem. Por exemplo, o fato de não ter transporte para visitar experiências fora da Escola fez com que encarassem o desafio de planejar a área da Escola. A falta de disponibilidade de sementes atrasou o momento de aprendizagem sobre horta, mobilizou educandos e mediadores para providenciarem as sementes. Com a falta de recursos, educandos e mediadores precisaram se mobilizar e buscar alternativa para superar o desafio. Isso é muito recorrente no dia a dia, na realidade do profissional.

Assim, essas condições desfavoráveis na Escola deram oportunidade para que desenvolvessem a criatividade, aprendessem a improvisar, se organizar, buscarem uma solução coletivamente.

A ideia básica de formação a partir da abordagem por problemas é confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no trabalho e construir saberes a partir dessas situações, que ressaltam ao mesmo tempo a pertinência e a falta de alguns recursos (PERRENOUD, 2002, p. 22).

Entretanto, os conflitos desgastaram relações, pois a expectativa de que a Escola deveria fornecer os recursos básicos para as atividades pedagógicas, gerou frustração e estresse tanto na equipe de profissionais quanto nos educandos. Aqui podemos refletir o seguinte: é estratégico cobrar do governo os direitos dos cidadãos ou resolver com as redes e recursos locais? Parece-me que por trás dessa questão aparentemente simples, emerge um problema complexo, dialético, de fundo, que diz respeito à pró-atividade e autonomia dos cidadãos, significa liberalismo (se virem, já que o Estado é ausente?) ou significa não dependência, desburocratização? Ainda essa questão se relaciona com outro aspecto, em que está em oposição, do lado contrário [e por isso **X** (*versus*)] exercer a cidadania, cobrando seus direitos, ter o retorno dos impostos pagos?

A primeira postura levaria a um acomodamento do Estado e à pró-atividade e organização social para solucionar os problemas cotidianos. A segunda postura levaria ao maior comprometimento do Estado a cumprir o seu papel, porém incentivaria uma postura de acomodamento dos agricultores/educandos/mediadores. Como sair desse impasse?

Talvez se os desafios aparecessem, por exemplo, em um trabalho na realidade de agricultores familiares, em uma situação real de trabalho dos técnicos agroflorestais, teriam que entender onde está o problema, qual o papel do Estado e dos agricultores nessa questão, se organizariam para resolver, e não brigariam internamente na Escola com os gestores. Assim, a equipe da Escola poderia não ficar tão desgastada, poderia estar mais coesa para ajudar a resolver os problemas da comunidade em questão.

Parece estar claro com as falas acima que, quando se tem um desafio concreto para superar, a motivação, a vontade, é a mola propulsora do aprendizado, o estímulo, já que os sujeitos implicados estarão receptivos, querendo aprender para transpor os obstáculos encontrados, o que reitera a assertiva de Gutierrez e Prado (2002):

Estamos em atitude de aprendizagem quando estamos abertos, receptivos, em busca, à espreita, ou seja, quando agimos como sujeitos conscientes do processo [...] ... a aprendizagem constitui um estado de ânimo que leva aquele que aprende a constituir-se em sujeito consciente do processo. Essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade a cada dia, é viver permanentemente um riquíssimo processo educativo (p. 64-5).

Se não há vontade de aprender, perde o sentido ensinar (ARROYO, 2009, p. 55).


Para Doll Jr. (1997),

A perturbação só vai desencadear a auto-organização quando o meio ambiente for suficientemente rico e aberto para que múltiplos usos, interpretações e perspectivas entrem em cena (p. 180).

... parece plausível postular que as perturbações podem operar como uma força positiva quando a atmosfera, ou estrutura em que elas são percebidas, é suficientemente confortável para que o sujeito não se sinta pressionado a “ter sucesso” rapidamente, [...] e quando o tempo (como um fator desenvolvimental) é suficientemente longo para permitir a emergência de uma nova estrutura (DOLL JR.,1997, p. 182).

Certamente a impossibilidade de realizar o planejado (principalmente por falta de recursos materiais ou divergências com a equipe de gestão) foi um fator de estresse, tanto para os mediadores quanto para os educandos, e conseqüentemente para os gestores. A pressão do pouco tempo (14 meses de curso) para desenvolver tantas competências previstas no currículo da formação profissional foi um limitante. Apesar disso tudo, a equipe de profissionais comprometidos, juntamente com os educandos, corajosamente, encararam os desafios e aprenderam com eles.

4.2.1.5 Reflexão sobre a realidade incluindo a perspectiva histórica



Para promover a aprendizagem significativa e contextualizada foi fundamental realizar ações nas quais se exercitou o olhar sobre a própria realidade, numa perspectiva histórica, possibilitando ao educando se identificar com a problemática e se perceber incluído no problema enquanto seres que vivem numa sociedade e participam da construção/transformação do mundo em que vivem.

... a realidade caracteriza-se pela não-fragmentação, já que a separação é produto da mente humana e distorção da realidade. Esta possui um padrão funcional em rede, pressupondo, assim, a existência de interdependência entre fenômenos, eventos e processos. Daí a importância da frase de Edgar Morin ao nos ensinar que ‘tudo que isola um objeto destrói sua realidade’ (Morin, 1996, p. 187), ratificando a importância do contexto na maneira como a realidade se apresenta, como as competências evoluem e como os comportamentos humanos se revelam (MORAES, 2010, p. 33).

“...Difícil, eu não saberia dizer um momento de aprendizagem [que tenha proporcionado um salto de qualidade na formação do educando]. Até porque na verdade **é todo um processo**, não é numa atividade em si que... Acho que na verdade é muito mais pela forma... não é nem pela atividade em si... a atividade é importante também... [Por exemplo,] a gente preparava o palco, 150 educandos, os convidados apresentavam a história, contavam sobre o período, e aí abria pro **debate**. A parte dos seringueiros, eles adoraram, era a história deles, ‘meu avô’, **a ideia era eles fazerem as conexões com eles mesmos, pra a partir daí discutir agroecologia, o desenvolvimento sustentável, ‘eu me aproprio da história e eu quero interferir nela’**. Adoraram, se identificaram. (M6) “... eram alunos todos daqui do Acre, então ter um processo pedagógico que te permite **conhecer a história de vida deles**, conhecer esse contexto que eles vivem e as suas expectativas, foi muito rico também, porque você tinha uma aprendizagem do contexto que eles traziam no foco que eles visualizavam no que a gente vinha discutindo...” (M4). “Não começamos falando nada de sustentabilidade, **fomos construindo a partir de uma perspectiva histórica**. Um dos textos básicos para esse momento foi o texto do Diegues: “Desenvolvimento Sustentável ou Sociedades Sustentáveis”. O professor [Rego, que participava na mesa redonda] percebeu que eles estavam por dentro, instigando... Ele falou assim: “olha só, eu já tenho uma certa idade, não estou aqui pra enganar ninguém, vocês querem saber mesmo? Desenvolvimento sustentável no capitalismo não existe”. Conseguiu fechar a atividade como a gente queria, um conceito crítico (quais são os limites... é possível? existe? Nesse modelo de sociedade que a gente vive...). Então eles conseguiram captar essa essência do que era sustentabilidade. Então o Momento 1 foi bem marcante e pelo que a gente percebeu de turmas que não tiveram esse momento, fez toda a diferença na formação (a terceira turma de florestal não teve, quando turmas não entraram juntas), a postura deles perante o curso, o entendimento mesmo do que a Escola é... faz toda a diferença na formação de quem teve o Momento 1 e quem não teve (esse foi o depoimento da CP1)” (M8). “O diferencial do curso... tinha um diferencial nisso: **tentar um olhar crítico, criativo, sensível**, foi impactante eu acho.” (M9). “Você começa a tratar de um tema, seja ele produtivo, econômico, mas você começa a **fazer toda a inter-relação com as demais dimensões (cultural, social, ambiental), sempre do ponto de vista histórico, do que isso tem a ver com você**, com a sua ligação, onde o seu pé está fincado. Alimentação, é também questão cultural, então você trabalha a segurança alimentar a partir do local”. (M8). “No caso do [curso técnico] agroflorestal, não era a prática do plantar, não era só isso, **era a postura dele [do educando], da relação dele com a vida, com as pessoas, com o entorno**, avaliava não só as habilidades, mas também a postura dele enquanto pessoa, enquanto indivíduo de uma sociedade, enquanto integrante de uma escola que tinha uma proposta diferente.” (M3). “... os meninos brincavam que eles teriam que ser super técnicos,

porque os **desafios que a gente colocava para eles eram para o super técnico** e que eles não iam dar conta (rsrs). A gente tem que dar todas as condições pra eles, se eles vão ser capazes de usar não só pelas limitações próprias deles ou pelas limitações externas, aí... mas eles têm o que usar, na bagagem deles eles tem tudo o que a gente pode oferecer pra eles, inclusive a tentativa de **visão do contexto**, onde vocês estão? **Desde o início... quem eu sou? pra onde eu vou?** Que é o que eu continuo falando pros meus alunos aqui [na UFAC de Cruzeiro do Sul]... **Qual a minha responsabilidade social** nesse sentido, da minha formação? **Como eu vou atuar, onde eu vou atuar, e o que eu tenho na minha bagagem para atuar dessa forma?** Na verdade, assustava eles, claro, todas essas questões atuais socioambientais acabavam assustando um pouco os meninos e o como fazer isso..." (M9). "Além das **reflexões sobre as áreas, reflexões que envolviam o eu, como você está de manhã, semanalmente, quase cotidianamente no salão geral, e isso era interessante, a gente recuperar energia, a psique da gente, que estava abalada lá dentro.**" (E17).

X

"... a primeira prática [Momento 1] que foi construída foi a mais errada de todas, e foi a que mais mexeu com as pessoas. Porque nós criamos um currículo que tem um defeito, na minha opinião hoje. **Criar uma competência chamada sustentabilidade, eu hoje percebo que ela é transversal, não deveria ter uma competência específica, foi uma falha que causou um defeito enorme, que foi sentido logo na primeira atividade, que foi o Momento de Integração e Sustentabilidade [Momento 1], foi um momento muito custoso, passou seis meses planejando só um momento, quando terminou o momento não tinha planejamento do segundo momento dos cursos, cada curso era diferente, o segundo momento era diferente de cada curso, só o primeiro momento que era igual. Foi muito custoso e trabalhoso porque não tinha um planejamento daquilo e a gente dedicou muita energia para fazer aquele momento acontecer, foi um momento riquíssimo, maravilhoso se ele findasse em si próprio, mas não era, era só o início, só a faísca de algo maior que teria que ser consolidado, não foi, e aí causou problemas, tanto que em 2005 começou, o Momento de Integração e Sustentabilidade, que durou duas semanas, quando terminou a gente teve que dar uma pausa de uma semana e meia para que os mediadores conseguirem planejar o momento seguinte que não tinham conseguido planejar. Vou dar um exemplo, pensa num confeitiro passando horas e horas fazendo docinhos desse tamanhinho, pequenininho, põe na mesa do cliente e o cliente, com uma colher só bota na boca e come, o que levou horas e horas, aí o cliente come e se delicia, fica encantado, e fala, quero mais. Diz pro cliente, segura aí um pouquinho, aí na**

hora de fazer mais vem a pressa, o tempo é curto, e aí começam os atropelos, eu gastei muito tempo e o cliente começa a reclamar e quer mais e mais e mais, e a equipe não conseguia dar conta. Tivemos que criar um Momento Paliativo, um momento alternativo, criamos um intervalo para estudos de língua portuguesa, matemática, umas duas semanas **pra dar tempo pros mediadores.**” (G1).

“... sempre eles falam: ‘eu sei, mas não tenho muita confiança, porque eu nunca fiz o processo como um todo, mas eu sei fazer o processo como um todo’, mas se vai dar certo ou não, só quando acontecer a primeira vez, aquela insegurança no que eles sabem, e a Escola deveria se preocupar com isso, mas a gente sabe que uma hora ou outra vai se ajustando. [...] **“Nós poderíamos duas ou três vezes por semana [ir] botando os educandos em todas aquelas chácaras do Polo para eles estarem atuando mesmo como profissionais que vão fazer a diferença, aí traz um amadurecimento para a turma. E teria a discussão forte dos princípios da sustentabilidade, porque os caras aplicavam na prática, com famílias reais, sem ser simulados dentro sala com grupinhos, e você faria várias repetições ao longo da formação, o ideal seria isso, se a gente prezasse pela qualidade.”** (M1) **“E acho que pode até a gente ainda ampliar isso mais [projetos nas comunidades, com os moradores, creches, asilos...]. Já pensou se isso vira um projeto, pra cada espaço parado, dentro de uma casa, que pode ter uma oportunidade de uma horta, porque não levar horta para dentro das comunidades, mesmo urbanas?”** (G2).

“Eu fiz uma capacitação da Embrapa, em um dia eu aprendi mais do que eu aprendi em duas semanas aqui [na Escola da Floresta], um curso de bovino, porque **era diretamente o que precisava, não tinha enrolação, e aqui ficou meio vago, fazia visita e discutia, então demorou muito tempo pra aprender pouca coisa,** e como aqui o tempo era pequeno, eu acho que na parte da produção animal ficou muito deficiente também por causa disso, foi um momento muito pequeno pra muita coisa, pra uma área tão grande, e o tempo era curto, aí agora vou ter a oportunidade de aprofundar mais em determinadas áreas e acho que vai me ajudar muito lá fora. [...] Eu tô no início ainda [do curso de agronomia na UFAC], mas eu percebi que **aqui [na Escola da Floresta] ficava muito vago, como aqui a gente não fazia prova o pessoal não se esforçava muito pra ler material das culturas, essas coisas, e lá, como é muito puxado, a gente tem que ler muito, eu acho que isso ajuda porque quanto mais a gente lê mais aprende, eu até cobrava aqui, e aprende mais rápido, em pouco tempo, estudar muito aprende mais rápido. Aqui tinha coisa que ficavam enrolando muito tempo, uma coisa que dava de fazer em pouco tempo.**” (E15).

Pelas falas do primeiro bloco desta subcategoria, fica clara a estratégia de envolvimento dos educandos pela sua história de vida, contexto histórico, regional, possibilitando que eles se vissem, sentissem que o assunto dizia respeito a eles também, à sua família, ao seu lugar.

Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos (ARROYO, 2009, p. 14).

Moraes (2003) ressalta

... a importância do autoconhecimento, do reconhecimento de suas emoções, de seus sentimentos e afetos, já que o autoconhecimento e o conhecimento de sua história, de seu corpo, de suas emoções são inseparáveis do conhecimento de sua realidade e de seu contexto. Sentimento, emoção, percepção e pensamento são elementos inseparáveis em uma organização viva (p. 158).

e essa prerrogativa foi especialmente trabalhada no Momento Zero, de sensibilização e no Momento de Aprendizagem 1 (**anexo 3a**), mas também esteve presente em praticamente todas as atividades de ensino-aprendizagem.

Continuando a leitura crítica, os últimos três blocos de falas mostram contradição com o primeiro bloco desta categoria que trata do processo educativo ser contextualizado, ser feito a partir de uma leitura histórica. Não que os três blocos finais sejam contrários à ideia de se contextualizar e historicizar a educação, mas apontam para algumas fragilidades do processo. A abordagem dialógica nos permite perceber que os antagonismos podem ser complementares. Assim, os três blocos finais apontam para a importância de se cuidar de todo o processo educativo, e não somente de uma parte. Por outro lado, era a primeira turma da Escola. Os mediadores estavam criando todos os momentos de ensino-aprendizagem, não havia ainda um caminho percorrido (não havia sequer biblioteca, então os mediadores produziram ou organizaram todos os textos). Uma vez o Momento tendo sido elaborado e preparado para a primeira turma, em um segundo momento, junto às outras turmas, não se gastaria o mesmo tempo e energia necessários para o processo de criação do Momento 1. Isso nos remete à frase citada antes mesmo que a Escola começasse a funcionar, pelo consultor, visionário, Bordenave, que focalizou a capacitação da equipe de profissionais da Escola da Floresta: *'Cabe aqui lembrar o perigo que representa matar a galinha dos ovos de ouro para aproveitar de modo imediatista os primeiros ovos'* (BORDENAVE, 2005, p. 3). Não é porque houve certo contratempo (gasto de tempo e energia, atrasando as atividades subsequentes), condicionado pela necessidade de se criar as atividades, os materiais (uma vez que a Escola ia receber sua primeira turma), que o Momento 1 em si deveria ser excluído.

Outra ideia importante a se considerar é que a Escola poderia ter trabalhado mais por meio da metodologia de projetos e aproveitar melhor as comunidades dos arredores da Escola como espaço pedagógico.

Outro aspecto apontado, dessa vez por um egresso, é que ele sentia que em algumas atividades havia perda de tempo, levando muito tempo para se aprender pouca coisa. Essa fala remete a alguns aspectos: ou realmente a atividade não tenha sido bem pensada e/ou o mediador não teve competência suficiente para desenvolver a atividade com os educandos de forma eficiente, ou não tenha sido devidamente explicitado o que se pretendia atingir com a atividade, que é para muito além de conteúdos. Assim, apresentar a proposta no início de cada atividade e a avaliação ao final de cada uma delas, é muito importante para que o próprio educando perceba o que se aprendeu com o processo. Um ponto também relevante evidenciado na fala desse técnico agroflorestal é que o fato dos educandos não terem cobrança (por prova), não se dedicavam muito à leitura, então não aprendiam tanto quanto poderiam (principalmente conteúdo). Essa observação nos remete a pensar que poderia ser mais trabalhado o estímulo à leitura, talvez mais estudos dirigidos em grupo e trabalhos de estudo individuais. O acesso à biblioteca e internet também deve ser muito bem planejado, para que os educandos tenham facilidade em entrar em contato com as informações.

Ainda dentro da categoria de contextualização do processo educativo, emergiu a seguinte subcategoria (ou aprendizado, ou tese):

4.2.1.6 Atividade de mediação deve se dar em relação com as especificidades dos educandos

A atuação do mediador deve se dar em função da natureza do grupo de educandos e também na relação com a equipe mediadora. Uma turma nunca é igual à outra, por isso nunca haverá dois cursos iguais.

Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio
(Heráclito, Fragment 91, citado por DOLL JR,
1997)

É importante que se saiba, para melhor compreensão do leitor, que a fala de M1 como parte deste próximo bloco se deu no contexto de diálogo entre mediadores.

*“... era o nosso primeiro Plano de Ação... A [colega mediadora] olhou pra mim e disse ‘onde estamos e pra onde vamos?’. Eu disse, não sei, vamos ler as competências, vamos ler as habilidades, vamos tentar construir encima disso. Ela me disse: ‘cara, **esse é o maior desafio da minha vida**’. Nós começamos a fazer esse Plano de Ação, montamos ele bacaninha, com exceção da avaliação, que avaliação nós não fizemos. Separamos material, estudamos o ciclo da água, ciclagem de nutrientes, sucessão natural, o que acontece, para discutir, para construir um conceito de sustentabilidade com eles. Entramos na sala, era das 8 às 12h, nós começamos a trabalhar com a turma, com tarjetas, papel, dinâmicas,*

conforme a gente tinha planejado. No final da manhã, encerrou, os educandos saíram, aí ela disse: 'o que tu achou da aula?' Eu gostei, acho que deve ter ficado muita coisa interessante para eles ficarem remoendo, digerindo. Ela disse: 'se eu falar uma coisa você não acredita, eu não compreendi nada da aula que eu dei, se você não estivesse aqui dentro eu não tinha conseguido dar esse passo. **Agora eu sei o quanto que eu preciso estudar, o quanto que eu preciso me capacitar para isso daqui**'. [...] ... eu percebia que quanto mais eu puxava pro lado dos agricultores, menos ela compreendia, porque a relação dela era mais acadêmica, mais faculdade, tinha uma distância muito grande. No final do segundo dia, ela me disse: 'a gente precisa sentar e fazer uma avaliação, porque se nós estivéssemos numa carroça de dois bois, a gente estava morrendo, eu não consigo compreender ou construir conhecimentos para onde você está indo, e nós precisamos achar um meio termo'. [...] Isso pra mim foi uma aprendizagem. Quando chegou sexta-feira ela disse: 'muito obrigada (os educandos poucos agradeceram), essa semana eu aprendi com você o que eu não aprendi em 6 meses na faculdade'. Isso pra mim me desmontou e eu pensando que, poxa, ela tem um nível superior, tem uma graduação, uma especialização, ela está mais além, só que num outro caminho, **eu não considere o conhecimento das outras pessoas..., isso pra mim foi um marco**, naquele momento, essa semana com a [mediadora] me direcionou na Escola, eu parei com as minhas acelerações, **parei para ver os processos que eu achava que porque eu domino todo mundo está igual... [...] ... eu não tinha parado para refletir que a nossa mediação de ensino-aprendizagem estava respaldada no que a gente estava ensinando e no que a gente estava aprendendo, mas no grupo, no coletivo como um todo, então eu não tinha olhado pro lado e visto ainda as deficiências e dificuldades que as pessoas tinham.** [...] ... hoje eu não acelero para cumprir o que está no Plano, eu acelero pra compreensão, se a turma está compreendendo, avança, se a turma não está compreendendo, dá uma pisada no freio, dá uma segurada. [...] **Que adianta se eu estou planejando um aulão, se quiser aprender que aprenda, se quiser interagir que interaja...**" (M1) "...**Uma turma nunca é igual a outra, não é 100% igual, eu acho que nunca vai existir dois cursos exatamente iguais, pelo menos eu não acredito que seja possível isso,...**" (M5). "Eu elaborei mais ou menos um roteiro do processo, mas o recheio se deu no momento do debate, visitas de campo, tiveram algumas dinâmicas pensadas, mas de uma forma muito mais solta, sem necessariamente ficar naquilo, mas sem pensar que competências estou tratando... **fica muito preso nos detalhes.**" (M6).

Embora diferentes, todos os domínios de realidade são válidos e legítimos. Para a educação, isto é fundamental e tem consequências metodológicas importantes, pois não podemos determinar que cada aluno interprete a realidade da mesma maneira que eu a interpreto (MORAES, 2010, p. 36).

Dessas falas podemos ressaltar alguns aprendizados: que o Plano de Ação (planejamento de cada atividade) não pode ser amarrado, pois a atividade, baseada na problematização e no diálogo deve considerar cada turma, que é única, pois os educandos carregam trajetórias de vida, subjetividades e interesses ímpares. Assim, um currículo rígido, com competências fragmentadas em habilidades, com suas respectivas bases tecnológicas, e as atividades pensadas previamente, detalhadamente, não funcionam se se considerar a complexidade da turma e do processo educativo.

Tal pensamento converge com o pensamento de Gutierrez e Prado (2002), que nos falam da “pedagogia da demanda”, a qual,

... por partir dos protagonistas, busca, em primeira instância, a satisfação das necessidades não-satisfeitas, desencadeando, em consequência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções. [...] O discurso da demanda, em seu acontecer vivencial, é muito mais frágil, mais flexível, menos estruturado e necessariamente processual, por depender de tantas circunstâncias derivadas da própria sustentabilidade e da imensa gama de cotidianidades (p. 50).

E também com Bataloso (2010):

O princípio da re-introdução do sujeito cognoscente nos processos de ensino-aprendizagem resulta especialmente fundamentador naquelas ações dirigidas a construir um currículo aberto à complexidade a partir de problemas reais de caráter social, político, ecológico e psicológico descobertos pelos sujeitos que aprendem e ensinam e não sob o tradicional e burocrático enfoque baseado nos conteúdos disciplinares (p. 99).

... o que sucede na aula, o que vivemos na realidade é sempre algo completamente diferente ao que planejamos e ao que cremos que obteremos. Nos espaços de complexidade, o mapa nunca é o território e portanto se reintroduzimos o sujeito no processo estamos implicitamente admitindo que existem distintos níveis de realidade em todas as experiências de vida (GAVANI, 2008, citado por BATALOSO, 2010, p. 99).

Para que o processo de aprendizado se efetue e a educação seja contextualizada, a aula expositiva não faz sentido, na qual os educandos exercem uma postura passiva, ou seja, o processo pedagógico deve ter mais o caráter de um encontro ou círculo de cultura que Paulo Freire falava, onde o diálogo aconteça e seja estimulado. Por mais aparentemente didática venha a ser a atuação do mediador, por mais conhecedor seja do tema, não significa que o aprendizado vá se processar.

4.2.1.7 Coerência na educação

A coerência e o testemunho do educador/mediador em sua prática de vida são de suma importância, pois o exemplo educa. O mediador é referência para o técnico agroflorestal quando este vai realizar seu trabalho como educador ao atuar profissionalmente.

Minha vida é minha mensagem (Gandhi citado por GADOTTI, 2008, p. 81).

“... o M5 e o M7 têm as suas propriedades, quantos fins de semana esses meninos iam pras propriedades deles... **então se o mediador está ensinando é porque acredita, porque ele faz isso na propriedade dele; hoje é diferente, hoje os mediadores falam, mas nenhum tem a raça de agrofloresteiro...**” (CP1). “M6 é um ex-mediador da Escola da Floresta, é um biólogo especialista em agroecologia, **um cara que eu admiro muito pela competência do trabalho dele, porque ele vive o que fala, não é aquele facilitador profissional que só fala e não vive, então é uma pessoa que eu admiro muito**” (E3). “...**a gente, mediador, ter que dar o exemplo, pra poder falar de habilidade, eu tenho que ter habilidade, como é que vou fazer uma poda, vou ficar falando ‘poda assim ó’, isso não existe, ‘planta assim ó’, não, vamos lá, pega o facão, tem que fazer, mostra e aí diz pro educando, ‘agora faz você aí’, isso pra mim é o que é gerar uma habilidade ou competência, agora ficar lá numa sala de aula... [...] O mediador é o principal catalisador de que gera competência ou habilidade; se ele não tem competência ou habilidade nem deveria estar aqui, tinha uns que não tinham isso, como é que eu quero que façam se eu não sei fazer...**” (M7). “**Meu papel era esse [na atividade sobre diagnóstico rural participativo]: instrumentalizar, acompanhar, discutir... mas quem estava puxando a atividade eram eles [os educandos]**”. (M8).

Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo (ADORNO, 1995, p. 177).

As falas apresentadas neste primeiro bloco apontam para a importância do exemplo do educador, da coerência, da importância de ter competência (saber fazer, ter conhecimentos e saber conviver/atitudes/valores) para ensinar algo.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar

com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (FREIRE, 1996, p. 95).

... todo professor, ainda que não queira assumir essa responsabilidade, é também professor de vida e de ética (BATALLOSO, 2010, p. 81).

*“Os alunos não queriam ir embora da escola, eles gostavam da Escola e eles acreditavam em nós [mediadores]. **A gente era na verdade referência para eles na Escola, a ponto de que se a gente encampasse alguma proposta nova, eles ficavam com a gente para levar aquela proposta para exigir que aquilo fosse realmente possível.**” (M3). “... **os educandos se espelham e se assemelham ao mediador, às pessoas que estão conduzindo os processos com eles, pela experiência que eu tenho de mediação, a turma fica exatamente a cara dos mediadores, sem sombra de dúvida, os mediadores são o referencial, não a razão absoluta, mas o referencial para construir uma razão com os caras, para construir um sentido, para construir conceito... estamos perdendo isso, pra mim é a grande essência... [...] ... não é à toa que os egressos hoje falam que eles lembram dos mediadores, a gente conseguiu transmitir uma energia positiva de que eles poderiam fazer o mesmo, ser igual, ninguém é melhor que ninguém, o educando e o educador estão numa via horizontal onde todo mundo está aprendendo, aqui foi isso.**” (M7).*

A ideia central presente nas falas acima, que remetem ao mediador como referência para o educando, é endossada, abaixo, por um depoimento de um técnico agroflorestal, que fala sobre sua experiência ao atuar como educador, depois de formado, no Programa Asas da Florestania, da Secretaria de Estado de Educação do Acre:

*“... no momento eu lembrava muito do trabalho que a gente fez ali na horta, com a [mediadora], com o M5, **realmente eles [os mediadores] davam um apoio a você, lhe deixavam lá por cima mesmo, aí eu lembrava daquele momento e tocava, eu nem toquei em apostila, em nada, eu fui só no pensamento como é que a gente tinha feito e taquei...**” (E10). “... **antes de ir pra sala de aula eu começava a lembrar como o M7 fazia no campo e como o M5 fazia em sala de aula. Eu digo, vou me espelhar neles e levar isso pra dentro de sala de aula...**” (E2).*

Os professores passam a se converter no elemento motivador de processos de ensino aprendizagem; em profissionais que levem meninos e meninas a pensar, a questionar suas ideias, que lhes dão confiança em suas próprias capacidades demonstrando continuamente um interesse real por todo o trabalho que realizam (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 253 - 4).

Na fala seguinte, um egresso, ao refletir sobre sua experiência, evidencia a importância da coerência entre discurso e prática:

*“**Cometi outro erro também que foi de sempre falar, exatamente por acreditar na questão e se tratando de SAF, por exemplo, levei muito tempo dizendo pras pessoas que***

era interessante, que a gente ganharia com isso e tal, mas como os meus exemplos não deram certo, eu não tinha base, então as pessoas não acreditaram na minha proposta, eu falei muito e a apropriação foi muito pouco, acho que essa foi a principal razão pela qual as pessoas não acreditaram, até porque pra mudar a cultura é muito difícil.” (E16).

Paulo Freire (1996) reforça que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (p. 34), negando o ditado “faço o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. A coerência entre o discurso e a prática leva à confiabilidade, idoneidade, uma vez que não se fala no vazio, mas com conhecimento de causa, a partir da vivência. Além disso, a ação fala mais do que o discurso, já que é no resultado da prática cotidiana que o discurso se materializa.

... educamos na medida em que abrimos espaços [...] de construção criativa pela ruptura das aparências, e pela autenticidade em tudo o que façamos (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 94).

Esses processos educativos que devemos impulsionar [a partir da cotidianidade] terão sentido na medida em que auxiliem a conservar, promover e fomentar a vida. [...] As ações para promover a vida serão consequência dessa congruência. Se vivermos a vida tentando ser congruentes, gerando entusiasmo, a vida gerará vida, e o entusiasmo gerará entusiasmo (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 99).

4.2.1.8 A arte como estratégia educativa

A arte é uma estratégia importante para gerar e consolidar a aprendizagem.

Produzir arte é se aventurar ao descontrole. A dissonância da arte dialoga com a diversidade, com a intimidade. (William James)

... raciocinar é repetir, enquanto imaginar é criar (GUTIÉRREZ, 1990, p. 7, citado por GADOTTI, 2000, p. 190)

A arte existe porque a vida não basta (Ferreira Gullar).

“Cada vez que a gente se utilizava da arte, da poesia, da pintura, diversas formas da arte mesmo, para o aprendizado e para a avaliação, acho que era sempre um momento impar...”. (M3). “Foi tanta coisa bonita de pintura, desenhos (pirantes, sobre os índios na correria, os seringueiros...), fizeram até uma televisãozinha de caixa de papelão (sobre o empate, Marina Silva...), enquetes teatrais, fizeram músicas com letra por cima... fizeram muita coisa, achei super legal, foi super bonito.” (M6). “... que é o que eu acredito, acho que pela arte a gente aprende mais, aprende sempre através da música, da poesia,

*e isso era muito presente em toda avaliação no período em que participei, depois não sei como caminhou, mas naquele momento em que eu estava na Escola, **a arte era muito presente e ela era ponto de aprendizado, era também para avaliar**, e era de fato algo diferencial, de como você ensinava diferentes áreas através da arte [...] E observei com os alunos, como eles optavam por mostrar através da arte. **A arte estava presente nos resultados que eles procuravam apresentar.**” (M3). “O momento 1 também foi muito rico em atividades artísticas, porque outra característica marcante [...] que pude observar é a criatividade do povo acreano. Qualquer atividade que a gente propusesse pra eles rapidamente virava uma coisa super legal: ou uma **música, cartazes, poemas, teatros...** teve de tudo, então o Momento 1 foi riquíssimo por isso... fizeram encenações sobre os empates, a vida de Chico Mendes, os debates que fizeram encenando os movimentos socioambientais como se fosse telejornal, desenhos, poesias, até música saiu...” (M8).*

A partir das falas acima se percebe que a arte foi utilizada na Escola da Floresta como estratégia de aprendizagem e avaliação. A partir da arte emerge o olhar transdisciplinar, uma vez que emergem compreensões que transcendem o racional, o mental. A arte expõe a subjetividade em sua complexidade, emerge o conhecimento não fragmentado, com as emoções, os sentidos de significados, a essência de um aprendizado significativo. O ato de criar traz prazer e autoestima para o criador.

A arte abre um campo de expressão e, metodologicamente, nos possibilita o desenvolvimento de habilidades para a comunicação do que conhecemos, por meio de diferentes linguagens. A arte, aliada à ciência, permite a expressão em diferentes perspectivas, não fragmentando o saber científico na impessoalidade, mas conectando-o à integralidade humana, incluindo os sentimentos, as emoções envolvidas na própria pesquisa científica. A arte permite dizer o indizível, tocar o inatingível, expressar o incompreensível, deixando marcas e sensações que nos permitem nutrir dimensões que vão além do racional (ARNT, 2009, citado por ARNT; GALASSO, 2010, p. 169).

Numa educação em que a arte está presente como uma estratégia importante no fazer pedagógico,

O fazer integra-se ao sentir, o que estimula o pensar, e uma inteireza na ação do aprender se estabelece. A construção através da arte dá-se da mesma maneira como o indivíduo constrói sua aprendizagem ao longo da vida (BRANDÃO *et al.*, 1998, p. 26),

promovendo significativas transformações na configuração subjetiva dos sujeitos envolvidos.

Os processos criativos permitem redescobrir significados na vida e possibilitam a expansão da consciência. É um fenômeno que rompe barreiras... como abrir portões da mente (BRANDÃO *et al.*, 1998, p. 13).

[No processo criativo] À medida que o indivíduo reconecta em aprendizagem, há um trabalho cognitivo sendo processado. Ele não só resgata e restaura relações que foram perdidas ou que estavam adormecidas, como também cria possibilidades de relações que nunca aconteceram e que antes eram inimagináveis e impossíveis. Ações que esse sujeito não sabia que tinha condição de realizar e que inaugura (BRANDÃO *et al.*, 1998, p. 30).

Demo (2002) ressalta a arte como

... parte do saber pensar e cuidar, [...] principalmente para abrir o horizonte da estética da vida. [...] Arte e cultura são, em si mesmas, provas definitivas da mudança, da capacidade de aprender, mas não se descolam da história, do lugar, do contexto (p. 62).

Para Vieira (2010),

A arte manifesta a mudança de pensamento em nosso século porque é emergência primordial da transdisciplinaridade (p. 238).

4.2.1.9 A educação pode ser séria e ao mesmo tempo divertida

Numa sociedade equilibrada, a fronteira entre tempo de lazer e tempo de aprendizagem vai se apagar progressivamente (NICOLESCU, 1999, p. 151).

*“A forma como eu consegui dialogar com eles, foi sempre na brincadeira, procurando fazer com que a Escola fosse uma vida de felicidade. Eu sempre brincava com eles: a gente tem que ser feliz aqui, ninguém está aqui porque a mãe mandou, está aqui porque quer, então um pouco desse astral, da busca pela felicidade, e de como trabalhar brincando. Eu acredito que **você pode fazer coisas sérias, de forma prazerosa**. Foi assim que eu fiz, brincando um trabalho sério.” (M3) “... Eu gosto de brincar com todo mundo, gosto de brincar com todo mundo, **gosto de alegria, gosto de risadas, mas eu sou sério. Vamos fazer um trabalho sério, de responsabilidade, vamos, não quer dizer que não tem nenhuma brincadeira durante o trabalho, mas a seriedade tem que ter, e o respeito**, e outra coisa, se eu não respeito, eu não tenho que te cobrar respeito, nem brincar eu consigo, eu estou envelhecendo muito nesse período, porque a gente acaba ficando muito ranzinza, e você leva essa carga toda com você...” (M1).*

Os dois mediadores acima trazem a ideia de que se pode fazer um trabalho sério, com leveza, com bom humor, ao mesmo tempo com prazer e compromisso. Um processo educativo não precisa ser necessariamente árido, pesado, um fardo, pelo contrário, pode ser cheio de vida, de esperança, de curiosidade, com o sentimento quase infantil de espanto diante da descoberta do novo, do belo, do artista que cria.

Para Doll Jr. (1997), o currículo que pressupõe uma formação voltada para sermos ativos criadores, deve "... ser multifacetado, misturando o tecnológico com o humano, o provado com o inovador, e o sério com o divertido" (p. 24).

4.2.1.10 Questão de gênero: homens e mulheres interagindo e aprendendo juntos

Entramos já no paradigma solidário, em que os "valores" patriarcais estão dando lugar à reafirmação do matrístico pela atualização e crescimento de formas de vida mais participativas, mais igualitárias e mais espirituais (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 84).

*"Em relação ao aprendizado, isso nos ajudou muito porque essa forma de trabalhar com homens e mulheres ao mesmo tempo desenvolvendo a mesma atividade, e opiniões diferentes, modo de pensar diferente, porque **até hoje ainda existe um grande preconceito em relação à mulher**, como agrônoma, como técnica, até nas próprias comunidades, quando chega, tem esse preconceito ainda, infelizmente ainda existe, infelizmente o produtor não sei o porquê, mas ainda existe essa desconfiança ainda, porque a gente sabe muito bem, não tem mais porque provar, que **a mulher é tão competente quanto o homem** ou mais ainda porque ela tem mais cuidado no que faz, mais capricho, e no geral o homem é mais relaxado. **Isso foi uma grande experiência pra gente aqui, como aluno e como profissional, lá fora, nos ajudou muito.**" (E5). "[Uma conquista foi] ter superado o preconceito sobre a atuação da mulher como profissional." (E1).*

A sociedade patriarcal caracteriza-se por ser rígida e hierárquica, onde a obediência e a submissão – das mulheres aos homens e dos fracos aos poderosos – constituem os 'valores-chaves' para seu eficiente funcionamento (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 85).

Vale frisar a importância da abordagem de gênero para a construção de sociedades sustentáveis, com equidade e justiça social. E o aprendizado citado na fala acima se deu com a práxis, na relação entre educandos e educandas, e no fazer profissional de uma das técnicas agroflorestais formada na Escola da Floresta.

4.2.1.11 Atividades que remetem à espiritualidade

O Espírito dorme na pedra, sonha na flor, acorda no animal e sabe que está acordado no ser humano (provérbio oriental, citado por BOFF, 2004)

Fluem unidas uma consciência ecológica e uma consciência espiritual profunda (Capra, citado por GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 123).

A espiritualidade pertence ao humano e não é monopólio das religiões (BOFF, 2004, p. 116).

“... esses momentos ecumênicos, que não são ecumênicos, mas que teve bastante lá, esse lado da religião eu sou meio assim, mas um momento de **levar à reflexão de religiosidade, que isso vai além de religião, de fortalecer laços, gerar amizade, de você dar o ombro para o outro, essa parte da metodologia foi ótimo, foi algo que contribuiu. Isso era antes de fazer atividade de campo.**” (E17). “Depois que o Divino passou, que ele é evangélico, ele falou que o motivo dele ser evangélico não fazia nenhuma diferença, não era religião nenhuma, que a gente poderia rezar o pai nosso, que é uma oração universal, depois que a gente começou, logo que a gente chegou no colégio teve um momento quase todo com ele, silvipastoril, tinha uma capoeira pra gente dar uma manejada aí rapidinho encontrei uma casa de caba... tudo isso **o DDS (diálogo diário de segurança), vamos orar a Deus**, o diálogo seria com Deus, **pedir proteção**, pra o que você crê, você tem a devoção, todo o dia você ter contato com Deus e pedir segurança, aí depois disso a gente ia pra atividade, fazia. O M7 fazia, a M5, [outra mediadora], todo mundo começou, a gente puxava, tinha o Adão que era crente, ele gostava muito, uma pessoa muito de Deus, e ninguém nunca esquecia, alguém sempre lembrava. Cada qual fazia o seu pedido pra Deus”. (E6). [O que foi inesquecível foi] **o momento DDS**. A princípio era uma curiosidade porque eu não sabia o que significava. Cheguei lá era uma capineira, [...] o Divino disse espera aí, vamos fazer o DDS. Digo: O que que é isso? Um aluno explicou pra gente que estava chegando o que era o DDS, em seguida a gente fez a oração universal, o Pai Nosso, e ele explicou que DDS seria, na hora lá, fez o pedido para que as pessoas não brincassem com ferramentas, não desrespeitassem os outros, se visse um obstáculo, avisasse, enfim... Eu disse: isso é legal. Mesmo assim, como eu não conhecia, [saí cortando] tudo o que [via pela] frente, [...] eu cheguei na touceira de capim napier e não sabia o que era, já cheguei [...]pondo tudo pelo chão... O Divino disse: isso aqui serve pra potencializar a ração do gado de leite, deu toda aquela explicação. **Qual foi o aprendizado: Chegar nos locais, em qualquer canto que eu chegar, tem que observar como que os espaços funcionam para poder desenvolver a minha ação, mas primeiro chegar e observar tudo.**” (E12).

A atividade (DDS) que remetia à espiritualidade, ao imaginário, traduzia um respeito, como que um “pedir licença” para interagir no lugar, com os outros seres. Ao mesmo tempo em que se pedia proteção, o grupo se concentrava, prestava atenção no que estava fazendo. Também, em momentos “ecumênicos”, para iniciar o dia ou a semana, se conectando com o sagrado, também fortalecia os laços entre as pessoas, a solidariedade, a

compaixão. A conexão com o sagrado é fundamental numa educação voltada para a construção de sujeitos autônomos e sensíveis, capazes de contribuir efetivamente para a construção de sociedades sustentáveis.

No termo, espiritualidade não é pensar Deus, mas sentir Deus como o elo que perpassa todos os seres, interconectando-os e nos constituindo, a nós e ao cosmos. Ele é percebido como entusiasmo (em grego significa ter “um deus dentro”), que nos toma e nos dá a vontade de viver e de criar continuamente sentindo. É o espírito vivificando nosso espírito (BOFF, 2004, p. 125).

A realidade engloba o sujeito, o objeto e o sagrado. [...] ... o sagrado não se opõe à razão: na medida em que ele assegura a harmonia entre o Sujeito e o Objeto, o sagrado faz parte integrante da nova racionalidade (NICOLESCU, p. 82).

O sagrado é aquilo que liga. [...] O sagrado não implica na crença em Deus, em deuses ou espíritos. É [...] “a experiência de uma realidade e a origem da consciência de existir no mundo” escreve Mircea Eliade. Sendo o sagrado, antes de mais nada, uma experiência, ele se traduz por um sentimento – o sentimento ‘religioso’ – daquilo que une os seres e as coisas e, conseqüentemente, ele induz, nas profundezas do ser humano o absoluto respeito pelas diferentes alteridades unidas pela vida comum numa única e mesma Terra (NICOLESCU, 1999, p. 137).

4.2.1.12 Valorizar o conhecimento de cada um e instigar pensar / “dar” voz aos educandos e ouvi-los, valorizar o que eles têm a dizer

*“O que a gente fez com a turma 2007 – 2008 não foi convencer ninguém a nada, foi sensibilizar e despertar o conhecimento que estava lá dentro da cabeça deles guardado ou mesmo realçar o que já sabiam”. (M7) “... a gente cuidadosamente elaborou propostas de atividades que primeira coisa, **essas atividades ouvem primeiro as pessoas envolvidas, bem participativa, era sempre na base do diagnóstico, da problematização, o que é isso? O que causa isso? Essa forma de elaboração conquistou os educandos que são os filhos de produtores, e muitas vezes os educandos eram os próprios produtores... [...]** [Quando fomos tratar do tema educação, iniciamos os trabalhos, de propósito, utilizando a metodologia tradicional, expositiva. Logo os educandos questionaram:] “...A gente não consegue mais trabalhar dessa forma, a gente **sempre começa com os mediadores perguntando o que a gente sabe**, e vocês estão trazendo o que é educação por escrito, tudo diferente do que os nossos mediadores trabalharam até aqui.” (CP1). “... eu perdia aula, cada encontro desses que eu perdia, eu perdia muita coisa, porque num dia de aula **não era só o conhecimento de um mediador que eu ia perder, mas era toda aquela experiência de cada pessoa que estava naquela sala, porque cada cidadão da minha turma tinha conhecimento e experiência com alguma coisa que era discutida em sala de aula, acho que a polêmica que gerava em cada mediação era super importante e***

*fundamental pro aprendizado da gente...” (E3). “Eu acho que foi uma proposta e uma tentativa acertada da Escola da Floresta de trabalhar com um novo modelo de educação, de formação profissional, **tendo em vista o respeito pelos conhecimentos tradicionais, também por acreditar nas pessoas**, acreditar no potencial de cada educando e trabalhar de maneira que leve a pensar e até a tomar posição, decidir, que cada um é capaz de fazer o diferencial dentro da comunidade, do local onde trabalha. [...] ... destaco essa oportunidade dessas **metodologias de fazer realmente as pessoas pensarem e descobrirem que são atores e como atores podem contribuir** muito também, ou pro bem ou pro mal da comunidade, falo no sentido figurado, mas cada um passa a compreender a responsabilidade que tem pra comunidade e pra si como pessoa, como profissional.” (E16). “Acho que o **poder de argumentação** da Escola da Floresta, **deixar você fluir, você falar, se expressar, isso foi fundamental.**” (E8). “Eles induziam a nós mesmos que fazíamos a pergunta, nós mesmos ter a resposta, ela **não vai te dar a resposta pronta, tentavam tirar de mim...**” (E4).*

“No início foi um impacto, porque a gente estava acostumado com o tradicional, professor lá na frente, sempre eu buscava na minha vida também ler alguns livros, quando eu cheguei aqui na escola eu percebi que algumas coisas que eu já tinha lido sobre educação por competência, já tinha alguma pré-informação sobre isso, mas de certa forma causou impacto, porque **o mediador procurava olhar o educando e despertar nele um potencial, o mediador não era o detentor do saber aqui. É diferente por causa disso. Lá na escola do segundo grau, não, o professor estava lá na frente, ele era o dono do saber, e aqui foi totalmente diferente, foi um processo de construção, acho que isso foi fundamental, o mediador lançava a ideia, problematizava junto com os educandos, tanto nos espaços didáticos quanto na Escola. Despertar essa expressão do próprio educando, de poder falar, de poder questionar, isso é fundamental, esse questionamento em todos os processos de construção, dos nossos momentos, que a gente construía junto, a gente ia pro planejamento, definia, criava algumas metas para aquele momento, avaliava, acho que esse momento de avaliação foi fundamental. Ver o que deu errado, o que poderia ter sido melhor.**” (E8).

Com as falas acima podemos perceber que os educandos, na Escola da Floresta, tinham voz, eram estimulados a se expressar, a participarem da construção do conhecimento. A pessoa só desenvolverá sua capacidade de se comunicar se se comunicar. Só desenvolverá a autoconfiança e o poder de argumentação se expor suas ideias, dialogar. Os mediadores problematizavam junto com os educandos, respeitavam seus conhecimentos, consideravam seus pontos de vista, todos argumentavam e construía juntos os conhecimentos. Nesse aspecto, o mediador, com humildade, não se

coloca como o “dono da verdade”, mas como catalisador de processos de aprendizagem. Assim, fica a percepção de que todos aprendem com todos.

O educador não vê o educando como uma “tábula rasa”, como uma “cabeça vazia que deve ser preenchida com conhecimentos”, mas como sujeito pensante, que tem concepções acerca do mundo, interesses e afinidades, ou seja, com uma configuração subjetiva própria, que, ao conviver e ler o mundo, reconfigurará seu universo subjetivo, aprendendo, ampliando sua percepção e visão de mundo.

Paulo Freire (1983) nos ensina que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, todos nós sabemos algumas coisas, todos nós ignoramos algumas coisas, por isso aprendemos sempre.

Nas escolas, em geral, como bem nos lembra Moraes (2003),

Nossos aprendizes estão impossibilitados de expressarem o que pensam, estão castrados em suas falas, limitados em seus afetos e presos em uma mente objetiva e racional que estanca as lágrimas e que os impede de alçar novos vôos e conquistarem novos espaços (p. 169).

E é isso, justamente o educando como sujeito pensante, com voz, que Moraes (2003) sugere que muda na escola viva:

... se observarmos o que muda nesta nova escola é a possibilidade do aprendiz se colocar, se apresentar, de ser ouvido e não mais de ser o sujeito objeto da fala do professor (MORAES, 2003, p. 14).

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem, como aponta Bataloso (2010), “ocorre em função de condições ambientais de caráter psicossocial, psicoafetivo e relativas ao conteúdo material, que fazem possíveis interações ricas, motivadoras e sugestivas” (p. 92), criar um ambiente propício para que o aprendizado ocorra é fundamental. Assim, a abertura ao diálogo é o primeiro passo para que o educando se sinta como sujeito pensante e não como objeto que armazenará informações. Além disso, para que o técnico agroflorestal venha a atuar como um educador, de modo a construir o conhecimento junto com as pessoas com as quais interage, é importante que exercite, em sua formação, essa competência, que pressupõe saber ouvir, dialogar, problematizar, refletir sobre a realidade, propor soluções, lidar com ideias divergentes, argumentar.

... ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver como esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 118 - 9).

Além disso, ao participar do planejamento, da avaliação e refletir sobre o processo vivido, o educando desenvolve a pró-atividade, a capacidade de reflexão, a corresponsabilidade no processo de formação.

4.2.1.13 A complexidade presente no processo de formação transdisciplinar

A complexidade presente no processo de formação transdisciplinar aponta para a formação do ser humano integral, com suas emoções, percepções, cognições, desejos e imaginários.

Os momentos mais marcantes, vividos na Escola, apresentados pelos egressos durante a Oficina, foram aqueles relacionados com:

4.2.1.13.1 Afetividade, emoções: amizades, saída do mediador

*A saída do M7, eternas amizades, visita na CPI, com toda a turma, incluindo o amigo que faleceu logo após. (E1). “... momento de chegada, os **amigos...**” (E2) “... momento de conflitos... na reta final do curso, em que o nosso **coordenador de curso foi demitido**”. (E14) “**Amizades eternas, rodas de conversas...**” (E8). “... a única coisa importante, além do estudo, foram os **amigos** que eu construí” (E9). “... sentimento de família... os vários erros que cometemos pela força da **união de um grupo** que entra no consenso até na hora de errar” (E14). Relação com atividades de tradição familiar (horta, a **mãe** já trabalhava) (E1). **Prazer:** Campeonato de futebol (E2).*

4.2.1.13.2 Significância para sua vida, valorização do eu, superação, identidade

*“... [os mediadores] falavam da semente que estavam plantando na gente, a questão da agrofloresta, essa questão **da gente estar plantando essas sementes em outros lugares...** [...] Essa questão da agrofloresta que, levo muito do M7, a agrofloresta... a questão de **estar no sangue da gente, na veia da gente** [...] ... é difícil a gente trabalhar com agrofloresta como na verdade é, mas que **é gratificante**, é muito bom trabalhar com as matas, com as plantas, **a gente sabe que vai dar frutos, a gente hoje está dando frutos**”. “Estamos formando uma **teia da agrofloresta**.” (E2) “... o dia da formatura foi o dia de **assumir uma identidade**. Momento marcante porque **criamos uma família aqui dentro**. Queira ou não queira, **nossa turma é unidade**.” (E9). “...transição de produtor rural para técnico: ...[antes] eu tremia na frente do computador, aí SAF, formatura, diploma, foi muito marcante, atuação na área em produção sustentável, sistema agroflorestal. A coisa mais*

*difícil do mundo é estudar. O que tu tinha, no passado, que era o limite teu ali, 90% submerso e 10% de criatividade. Agora tenho quase 100% de criatividade, podendo saber os caminhos de recorrer, que são os cursos. Se não fosse o curso técnico ou então a oportunidade profissional [...] estaria na propriedade limitado lá, sem essa oportunidade... então essa é a transição que todo mundo tem que pedir pra acontecer na vida.” (E11). “... desenhei o arco-íris que significa **despertando os horizontes**. Os guerreiros agrofloretais, a **família agroflorestral** foi um processo importante na minha formação.” (E13) “... aprendi aqui na Escola a viver cada momento, aqui na Escola e durante o decorrer da minha vida, como se fosse o último. **Tudo foi superação**, tudo tinha condições... [...] ...você conseguiu realizar uma determinada etapa, não cruze os braços, não tem nada pronto, amanhã tem outro desafio a ser superado, isso na verdade fez parte do meu aprendizado. [...] ... será que realmente eu consegui **conquistar a confiança** dos colegas?” (E16).*

4.2.1.13.3 Momentos que trouxeram aprendizados significativos / vivências

*Durante **manejo de áreas de agrofloresta** (aprendizados): SAF Fabiana (importância de se conhecer e identificar as espécies) (E3); SAF Zero (em frente à agroindústria) “... eu relacionei esse SAF que a gente estava implantando com a palavra que ele [prof. Rego] tinha colocado lá de utopia, e a lição que tirei: “acreditar que a coisa não é uma utopia, é uma realidade, que com forças, com superação, entendimento, a gente consegue construir.” (E5). “...trabalhar no SAF Zero foi uma provação (E7) ...SAF café, que depois foi chamado de SAF Telec, trabalho que mostrou resultados...” (E7). “Estágio com sementes.” (E3). Conhecer o **senhor de idade lutando por um ideal** (proteger os quelônios): lição que ficou: “a gente estar correndo atrás do que a gente realmente quer...” (E4). **Visitas às áreas de agricultores:** “... frase que o mediador M5 sempre fala: ‘um bom agrofloreteiro nunca chupa uma fruta e joga a semente fora, sempre guarda e leva pra plantar na sua propriedade.’ (E7). “... ele [o agricultor] deu praticamente uma aula pra gente, demonstrou na prática, que era possível produzir sem queimar... O produtor ensinou muita coisa pra gente. Pra mostrar que a gente pode aprender com eles também. Não só a gente pode levar o conhecimento pra eles, mas como eles também podem passar o conhecimento pra gente.” (E15).” **As lições dos mediadores:** “eu falei: ‘eu sei que toda planta no inverno se adapta muito bem, só que no período seco, no verão, muitas delas morrem’. Ele disse assim: ‘você viu algum veado, algum porco, alguma cotia, alguma paca, com um balde de água nas costas?’ (rsrsrs) Isso me chamou muita atenção. Estou sensibilizado, que realmente tem sentido.” (E7). “... curso de tratorista que a gente fez... quando não estava encima do trator, ficávamos numa roda já passando algumas instruções, sobre o que ia acontecer, o que era pra fazer, e assim aquelas conversazinhas ali se tornava ao mesmo*

tempo **uma união do grupo.**” (E10). “... [durante] a prática de quando a gente vai fazer manejo de pastagem ou limpeza de campo: [aprendi a] chegar nos locais, em qualquer canto que eu chegar, tem que **observar como que os espaços funcionam** para poder desenvolver a minha ação, mas primeiro chegar e observar tudo.” (E12).

4.2.1.13.4 Momentos que tocaram a dimensão espiritual

DDS (diálogo diário de segurança): “... e sempre você colocar **Deus em todas as coisas**, fazer mesmo quem não é crente ou católico, sempre Deus é bem vindo”. (E6) e (E12).

4.2.1.13.5 Momentos reflexivos

“... o que deu certo, o que deu errado, fazer uma **reflexão sobre os seus atos também**, foi muito importante pra minha formação profissional. E **silenciar no momento certo e falar na hora adequada** foi muito importante”. (E8). “Uma das frases que o M7 me disse nesse período marcante [de dúvida sobre se continuava o curso] disse foi assim: “... **nós vivemos numa democracia. Nós temos o direito de ir e vir, mas eu tenho a última frase pra te dizer: você é uma semente importante pra essa sociedade, reflita, a Amazônia pede socorro. [...] ...aí eu vi o meu papel... [...] ... ver agricultura com outros olhos. Eu tinha a agricultura apenas como uma atividade de subsistência. Eu não enxergava a agricultura como saúde, mudança de vida. A contribuição que os mediadores (M5 e M7) tiveram nessa questão: você enxergar o sistema como um todo, de ver o mundo como um todo, na parte social, ambiental, cultural, de ver que nós somos disseminadores de propostas agroecológicas, cada um tem um papel a contribuir nessa mudança. Essa metodologia agroflorestal está na veia...**” (E13).

As falas acima, as quais retratam os momentos mais marcantes vivenciados no período em que estavam estudando na Escola da Floresta (indicados pelos técnicos agroflorestais durante a Oficina), remetem a configurações subjetivas dos educandos, nas quais os aspectos emocionais, afetivos, imaginativos, espirituais, estão bastante em evidência.

Mas apenas a práxis, o refletir sobre a prática, a partir de uma abordagem racionalista, não seria suficiente para a formação de pessoas sensíveis e autônomas. É preciso considerar que na convivência cotidiana, no exercício da práxis reflexiva, estão também entrelaçados na complexidade do viver-conviver-aprender sentidos relacionados às emoções, da imaginação, da sacralidade, que fazem parte da configuração subjetiva do indivíduo na relação com o pensamento e os significados, gerando o sentido subjetivo

(GONZÁLEZ REY, 2005) para a compreensão do mundo e o agir nele. Assim, reforça-se o entendimento de que

...uma nova proposta educacional deve ir além de uma proposta reflexiva voltada para a ação-reflexão, devendo também incluir a dimensão que envolve o coração, o sentipensamento (MORAES, 2003, p. 126).

... no ato de conhecer a realidade, pensamentos, sentimentos, emoções e ações estão entrelaçados com os nossos desejos e afetos, gerando uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana (MORAES; TORRE, 2002, citados por MORAES, 2003, p. 117).

A afetividade está fortemente presente nas relações entre educandos, e educandos e mediadores, em acordo com o pensamento de que

... educar não é um ato transmissivo, mas criativo, construtivo e transformador como nos afirma Torre (1998). [...] É a integração entre o sentir e o pensar que permitirá ao professor educar visando à restauração da inteireza no sentido de colaborar para a construção do ser humano como templo da inteireza, onde pensamentos, emoções e sentimentos estejam em constante diálogo (MORAES, 2003, p. 126).

Para Moraes (2003),

... o aprendiz é um sujeito ativo no processo de observação de sua realidade e construtor, desconstrutor e reconstrutor do conhecimento, ao mesmo tempo, um aprendiz autônomo em relação ao meio, o que significa um aprendiz/aprendente que é auto-organizador, autoprodutor e autodeterminado em relação ao seu entorno. (p. 157). Tais aspectos requerem uma visão interacionista, socioafetiva na compreensão dos fenômenos educacionais, onde a interação é a condição necessária para todo processo de construção do conhecimento, tanto a interação com os objetos como com os demais sujeitos. Pressupõe a existência de processos dialógicos e cooperativos que permitem a troca intelectual que atua como fator necessário ao desenvolvimento do pensamento (MORAES, 2003, p. 158).

Podemos perceber, com as falas acerca do método utilizado, que a abordagem pedagógica adotada nos cursos técnicos agroflorestais em questão faz uso dessa visão interacionista, socioafetiva citada por Moraes (2003), tendo vivenciado tal referencial teórico na prática do fazer pedagógico.

O processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva complexa, tal qual a da Escola da Floresta,

... exige a construção de estratégias metodológicas nas quais o sujeito não está separado do objeto, o que significa que o desenvolvimento da subjetividade e as transformações que se produzem como consequência da aprendizagem estão indissociavelmente unidas aos contextos significativos em que estão os objetos de aprendizagem, objetos que unicamente

adquirem sentido pleno se são relevantes para a vida, o crescimento e a maturidade do sujeito no seio das dinâmicas de transformação dos contextos (BATALLOSO, 2010, p. 86).

...afirmativa esta que podemos remeter às falas acima dos sujeitos implicados. Como consequência disso, o autor conclui que

... as estratégias metodológicas e as técnicas didáticas resultantes desta unidade entre sujeito e objeto nos evidenciam não só a sua natureza provisória e a necessidade de que sejam permanentemente revisadas e avaliadas, mas também o caráter do próprio currículo, no sentido de que sua função não pode continuar consistindo em satisfazer as exigências burocráticas de um sistema credencialista e meritocrático... (BATALLOSO, 2010, p. 86).

Afinal de contas, concordando com Brandão (2003),

A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente – novamente no singular e no plural – de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Sendo assim, seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há nelas de instrumental e utilitário é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser (p. 21).

Embora esse “prato” diga respeito à questão de ensino-aprendizagem, porque a aprendizagem se dá em um contexto onde atividades intencionais são realizadas visando a aprendizagem, ousar dizer que só o que há é aprendizagem, pois ninguém ensina nada a alguém se esse alguém não está disposto a aprender e fazer essa conexão entre o mundo interno (configuração subjetiva) com o mundo externo (ambiente e as outras pessoas), e o que há, quando há aprendizado, é uma reedição, uma recriação do que foi abordado. E nesse processo, o mediador, bem como todos os interlocutores podem dizer que

... o que vocês escutam do que digo tem a ver com vocês e não comigo. Eu sou maravilhosamente irresponsável sobre o que vocês escutam, mas sou totalmente responsável sobre o que eu digo (MATURANA, 2006, p. 75).

... todo aquele que vai *ensinar* algo a outro está negando o outro. É diferente se ele vem, e se na convivência acontecer de ele ser capaz de fazer certas coisas que os outros consideram satisfatórias e as incorporam – isso é completamente diferente (MATURANA, 2006, p. 120).

4.2.1.14 Seleção dos educandos: um condicionante importante a ser considerado?

“Essa turma 1 era bem diferente da turma 2. Na seleção: turma 1 do agroflorestal veio mais da cidade; na seleção da Tuma 2 fizemos questões direcionadas e pegou

mais gente da zona rural, com perfil bem diferente, em todos os aspectos, inclusive de relacionamento com a gente. Foi marcante pra mim e pra eles também". (M8). "...a primeira seleção foi muito urbana." (M1). "Os educandos da primeira turma, como foi aberto um processo de seleção para a zona urbana e rural, tem aqueles que se destacaram (por exemplo o E17 não é da zona rural, é da zona urbana e é agrofloresteiro, então não é uma regra que tem que ser da zona rural). O segundo processo seletivo, que o instrumento foi com questões que quem tivesse a vivência na zona rural, vinha com atestados das Secretarias (SEAPROF, sindicatos), ajudaram na vinda das pessoas, então de 26 educandos, a gente tinha 23 que eram **envolvidos na organização social de suas comunidades, com práticas mesmo, acredito que isso também é um fator que contribuiu, mas acredito mais na qualidade técnica dos mediadores, acho que é o diferencial**. [...] Por exemplo, essa terceira turma PRONERA, pra mim é a turma que **mais tem envolvimento com a zona rural, aquelas pessoas que são boas individualmente, não precisam de estímulo externo, se destacaram porque já chegaram com a postura, uma coisa dele, mas se essa turma tivesse caído nas mãos do M5, M7, seria outra turma, mais aproveitada, com certeza**." (CP1). "Se você pegar uma **turma comprometida**, está ali porque está afim... O Pingo (educador daqui do Acre) fala: **não adianta, você pode ser o melhor professor do mundo, ter o método mais fantástico do mundo, mas se não tiver querência, ninguém aprende nada**. "tem que ter querência". Pode ter a melhor escola do mundo... 'Se colocar educando que não tem querência, não adianta, você não tira leite de pedra'. A maioria estava lá porque estava a fim de aprender mesmo. [...] O processo seletivo foi dolorido, complicado. Normas demais ferem o princípio da universalidade. Você quer direcionar para o cara da zona rural. Tem que apresentar um documento. E se eu não sou da zona rural, sou da cidade, não posso ir pra Escola da Floresta? Que democracia é essa? Esse ponto precisa discutir melhor, o processo seletivo é fundamental." (M5).

A origem do educando faz diferença? Ou o diferencial tem mais a ver com a qualidade dos mediadores? Pelas falas acima fica claro que trabalhar com uma turma com perfil mais adequado, geralmente proveniente da zona rural, que tenha compromisso, interesse, envolvimento, que trazem um rico repertório no tema do curso técnico, é muito mais fácil, pois os processos poderão fluir mais, o diálogo pode ser mais rico em experiências, entretanto, não é possível generalizar, há educandos muito interessados e comprometidos tanto se oriundo da zona urbana quanto da zona rural. É feito o questionamento se é justo direcionar a seleção para um público determinado, no que concerne à questão da justiça a respeito da acessibilidade ao curso. Esse é um assunto polêmico, mas, se formos refletir, os jovens da zona rural, em comparação com os da zona urbana, têm muito menos oportunidades, a começar pela dificuldade para estudar, por geralmente começarem seus estudos com mais idade, ou pela necessidade de fazer supletivos, por terem que trabalhar

enquanto estudam, então nada mais justo que tenham oportunidade de continuar seus estudos e se tornarem profissionais, ainda mais de uma área com a qual se identificam, podendo, eventualmente, atuar profissionalmente em benefício de sua família e comunidade.

4.2.2 PRATO 3

O currículo por competência

Temperos (autores para o diálogo): ADORNO (1995), ARNT; GALASSO (2010), BRANDÃO (2003; 1998), DOLL JR. (1997), GADOTTI (2008), GIMENO SACRISTÁN (2000), MACHADO (2002), MORAES (2003), MORAES; VALENTE (2008), MENDEZ (2011), BATALLOSO (2010), PÉREZ GÓMEZ (2011), RAMOS (2002b), WEIL (1994).

O currículo por competência da Escola da Floresta tem o educando no centro, com foco em sua aprendizagem, e procurou formar um profissional proativo e generalista, que tem uma visão de processo. Tal currículo não é baseado em disciplinas, não fica preso a conteúdos. Trata-se de proporcionar condições para o educando aprender a aprender, aprender fazendo e refletindo sobre o porquê e como se faz, em que contexto, com que objetivos, articulando habilidades, conhecimentos e valores/attitudes. Tendo a característica de um currículo aberto, procura aplicar, trabalhar a transdisciplinaridade no sentido mais radical, utilizando-se das disciplinas de forma contextualizada e integrada, incluindo as emoções, e possibilitar um processo educativo que seja contextualizado, sistêmico, com intencionalidade clara. Trata-se de um currículo integrador, onde vários conhecimentos se comunicam ao mesmo tempo diante de uma mesma ação, voltado para a construção do conhecimento e a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

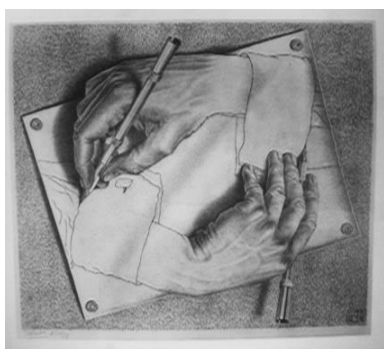


Figura 16 – Prato 3. O currículo por competência. Desenho de Escher: “Mãos desenhando”.
Fonte:
<http://arsturmundrang.blogspot.com.br/2009/01/mos-desenhando-escher.html>

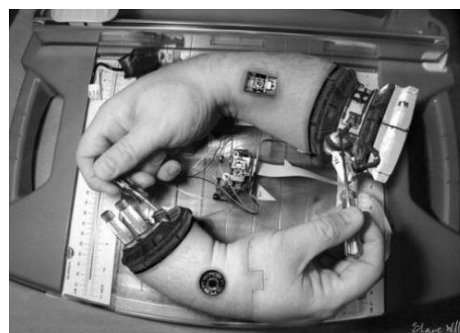


Figura 17 – Prato 3. O currículo por competência. “Mãos consertando”.

Fonte:
<http://oglobo.globo.com/blogs/largman/posts/2007/11/19/escher-revisitado-maos-desenhando-maos-consertando-81030.asp>

“Esse é o único currículo por competências que eu vi no Brasil inteiro, já transitei pra todo o lado, já conversei com tudo quanto é pessoa em tudo quanto é estado, devido ao trabalho com o Brasil Profissionalizado principalmente, **eu não vi nenhum currículo por competência no país inteiro, até hoje, 2010.**” (G1). “Sem dúvida, sem dúvida nenhuma, [...] **currículo por competências na área ambiental, num currículo de curso técnico trabalhando agrofloresta sucessional te digo, sem medo de errar, que é o único**”. (M5)

“... a educação é fascinante porque ela já é um instrumento de poder.” [...] “**Currículo é um instrumento de poder, necessariamente, educação é política.**” (G1).

O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele (GADOTTI, 2008, p. 57).

“...a visão de profissional que eles querem que seja formado pela Escola da Floresta, que não é um especialista, é um **generalista que tem uma visão de processo.**” (M2).

“...**os educandos que são o eixo central, o coração disso tudo**, que sem eles não existe nada, pode existir prédios, edificações abandonados, se não tivesse os educandos, toda essa estrutura se tornaria um cemitério de Escola da Floresta abandonada, porque tirou os educandos perdeu o sentido,...” (M1) “... a proposta pedagógica da Escola, pra trabalhar uma educação diferenciada, **onde os educandos pudessem participar e serem proativos...**” (M4).

“Educação por **competência surgiu no meio industrial**. O trabalhador é um ‘fazista’, sabe executar, porque é um prático, mas ele não sabe o porquê nem o contexto. Então **o que a gente faz é muito diferente.**” (M5). “...**essa discussão de competências surge dentro dessa ideia neoliberal**. Quem quiser subverter subverte, eu posso subverter para uma coisa interessante; até no início, com as pessoas que vieram, **a proposta era anticapitalista.**” (M6). “...**a gente mobilizou uma proposta pedagógica que em geral é utilizada no contexto dessa cultura capitalista produtivista**, de uma economia que não pode, de forma alguma, perder ritmo, que tem que produzir cada vez mais... [...] ...a gente mobilizou uma proposta pedagógica **pegando aquilo de mais interessante nela para atender às nossas necessidades de trabalhar com outro paradigma**. Na proposta pedagógica por competência como sendo importante para que a gente pudesse ter conseguido avançar o que avançou: 1) é uma abordagem pedagógica que **possibilita a desconstituição da educação fragmentada em disciplinas, organizada em conteúdos**, isso é uma coisa pra mim é extraordinária, a abordagem por competência da forma como a gente faz possibilita isso, **desconstituir as velhas caixinhas de saberes consolidados e**

engessados; 2) quando a gente lida com várias dimensões do processo de aprendizagem, com todas as dimensões que precisam de fato ser trabalhadas para uma abordagem pedagógica correta, que é a dimensão cognitiva, a psicomotora, a relacional, a atitudinal, quando a gente lida com tudo isso ao mesmo tempo no processo do desenvolvimento da aprendizagem, a gente está fazendo uma educação moderna e a aí **a gente faz uma educação que pode fornecer ao sujeito principal dela, que é o educando, um olhar sobre si mesmo, sobre a vida e sobre o mundo que não seja um olhar fragmentado e fragmentador, que não seja um olhar a partir do pedaço, mas enxerga o todo, e as relações do todo,...** [...] ...a gente está permitindo a ele **enxergar o processo educacional de uma maneira sistêmica**. Isso é muito legal, isso é fundamental para **uma educação que se pretende libertadora**. [...] Para mim o valor das competências está nisso. In suma, duas grandes coisas: **aplicar, trabalhar a transdisciplinaridade no sentido mais radical de desconstituir as velhas disciplinas e trabalhar os saberes, trabalhar os conteúdos, as bases tecnológicas de uma maneira absolutamente integradas, e possibilitar um processo educativo que seja integrador, sistêmico.**” (G3).

“... **foi construído um currículo que quebrou paradigmas** porque a ideia é interessante, a ideia é original, mas pra colocar no papel teve que se quebrar coisas duras e se escrever da forma como deveria. Nisso de escrever se quebrou conceitos de dar aula, **se quebrou conceitos do tipo disciplinas**, que o foco era o conteúdo, esse é um paradigma que foi quebrado no momento em que materializou a ideia no papel, **você vê que é um currículo que não tem disciplina nenhuma dentro do currículo, mas ele não deixa de ter conhecimentos necessários para a formação que no caso necessários para a competência.**” (G1). “Eu acho que **trabalhar currículo por competência é muito honesto porque não prioriza só o conhecimento**, como era o costume da gente trabalhar. **Prioriza também o saber fazer, o aprender fazendo e valores e atitudes** que permeiam todo esse trabalho”. [...] A **competência comportamental** é o que norteia porque ele pode ser um ótimo técnico, mas se ele não tiver os valores que estão sustentando toda aquela teoria, toda aquela forma de fazer, ele se perde completamente, **não adianta ele estar lá fazendo se não tiver valores e atitudes complementando aquilo, se não tiver princípios éticos e morais** em relação a isso tudo que ele está aplicando.” (G2).

“No desenvolvimento da competência, que é a ação, o mediador deve ter clareza do que é o plano de curso e onde ele quer chegar, para ele realmente conseguir desenvolver o currículo por competência. Quando ele **tem claro que as coisas são ligadas, na hora de fazer o planejamento, ele não foca só numa parte da competência, no que diferencia do currículo conteudista, e quando ele consegue fazer esse link de realizar uma ação, desenvolver aquela habilidade, realizar, praticar, fazendo reflexão desses atos**, porque fazer dessa forma e não de outra, e junto com a postura, valores e atitudes, pra mim é

diferenciada do sistema regular, do currículo conteudista, porque ele **promove para o educando poder se manifestar, demonstrar o seu conhecimento não só teórico, na sua prática**. Eu acho ele coerente porque não prepara o educando para o mundo imaginativo se, se, se... [não fica só na abstração], ‘vamos praticar então essa ação’ ajuda o **educando a refletir o que ele está fazendo e o porquê daquela forma**. Pra mim é a diferença do currículo conteudista. [...] Principalmente na educação profissional, que é a preparação da pessoa para o mundo do trabalho, então a forma como a gente trabalha, **um currículo integrador, onde vários conhecimentos se comunicam ao mesmo tempo diante de uma mesma ação**, ele é justo para quem está numa educação profissional e mais na frente vai começar a atuar. [...] Na última capacitação agora do Asas da Florestania também, tinham 8 técnicos, dos quais dois agrônomos na mesma atividade. Eu sempre procuro fazer as capacitações, ter primeiro a parte mesmo pedagógica, mas aí eu procuro trabalhar a parte técnica mesmo com ação, com as atividades, como planejariam essa atividade e como executaria e aí a **gente vai pra prática mesmo fazer, não só imagina como seria desenvolvido**, a gente realiza na capacitação, e no final, fizemos uma avaliação muito rápida, e aí chegou a vez dos agrônomos, eles falaram: olha, coisa que eu vi hoje aqui eu não vi em 5 anos de faculdade, de vir e fazer, mas apenas imaginar, aí vai muito de cada aluno na universidade, envolvimento que ele vai ter com as experiências, com as práticas lá dentro, eles nunca tinham ouvido falar na Escola da Floresta e eles falaram, ‘se eu tivesse passado aqui antes, na Escola da Floresta, antes de ter entrado no curso de Agronomia, nós seríamos outras pessoas, porque a gente na questão do saber fazer e saber porque fazer’, coisa que pra eles o curso de Agronomia não tinha dado conta, eles recém-formados, que aí nessa proposta dos cursos do Asas da Florestania, que é promover cursos nas comunidades rurais para quem está matriculado nesse programa para o ensino médio da Secretaria da Educação. [...] Quem dá condição dessas atividades [do programa Asas da Florestania] realizarem foi a forma de como eles trabalharam dentro da Escola, **praticando mesmo, criando situações de aprendizagem, de prática, o currículo é desafiador, é complexo**, será que na carga horária X eu vou conseguir desenvolver tal e tal competência? Aí vem a angústia de quem é um educador comprometido, de que ‘o tempo não é suficiente, como eu vou dar conceito nessa competência se eu não consegui desenvolver ela plenamente?’ Então a gente vai trabalhando em atividades, que a gente chama de parte da competência, aí tem os fatores tipo calendário agrícola, agora dá pra trabalhar isso aqui, agora dá pra trabalhar isso no outro mês, ao longo do tempo... [...] Pra mim é fantástico, **o currículo da Escola da Floresta é adequado para a zona rural porque ele respeita esses princípios, do calendário agrícola e outras coisas**, eu acho ele justo. [...] “E **currículo por competência é uma proposta complexa, desafiadora**, porque naquele momento nós tínhamos que desenvolver os instrumentos pedagógicos, as

*ferramentas,...” (CP1). “... quando a gente tentou dar conta de planejar, de desenvolver e de avaliar a competência, **comecei a perceber que a gente começou a produzir um monte de instrumentos que pra gente dar conta desses instrumentos a gente tinha que trabalhar pra caramba, a gente tinha que ser extremamente organizado e ter que ser muito perfeito e não ter aquelas questões administrativas, tudo aquilo que aconteceu ao mesmo tempo aqui agora, então foi muito desafiador, porque com toda a complexidade da Escola da Floresta, lidar com 150 meninos e meninas, jovens, numa equipe em formação...**” (M9).*

Toda educação tem uma intencionalidade, por isso é um ato político. Todo currículo é ideológico. É preciso explicitar a intencionalidade.

... a finalidade principal da educação inclui a construção da cidadania, entendida como a construção de uma articulação permanente e consistente entre projetos pessoais e projetos coletivos (MACHADO, 2002, p. 146).

Tratar de currículo sem abordar o método pedagógico, a maneira como se pretende chegar aos objetivos intencionados, não faz sentido, já que

O currículo é método além de conteúdo, não porque nele se enunciem orientações metodológicas, proporcionadas em nosso caso através de disposições oficiais, mas porque, por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 51).

Assim, esse “Prato 3” apresenta uma forte relação, ou mesmo complementaridade com o “Prato 2”, anteriormente “preparado”, que por sua vez, “combina” com o “Prato 1”. Nas falas acima, percebemos a complexidade do currículo por competências, onde “os vários conhecimentos se comunicam ao mesmo tempo, diante de uma mesma ação”, de um tema, a partir de um contexto. Os educandos são estimulados a se expressar, a aprender fazendo, refletindo sobre a prática, teorizando. O calendário agrícola é respeitado. Esta proposta de currículo, apontado como inovador, que “quebrou paradigmas”, embora integrador, transcende a abordagem interdisciplinar ou multidisciplinar, caracterizando-se como transdisciplinar, uma vez que lida com a realidade, parte da leitura do mundo, da problematização da situação, procurando compreendê-la, propor soluções, à luz das disciplinas e outros saberes (incluindo os tradicionais), e desenvolvendo a postura crítica, reflexiva (e auto-reflexiva), incluindo valores e atitudes.

O desafio encontrado pelos mediadores foi justamente lidar com essa complexidade, principalmente em um momento conjuntural em que a Escola estava sendo construída; quando tinham que dar conta de elaborar e se familiarizar com uma série de instrumentos

que seriam utilizados para planejar, desenvolver e avaliar as competências, ao mesmo tempo em que precisavam conjugar com as demandas de uma Escola em constituição, com 150 jovens residentes. Nesse contexto, os mediadores tinham que lidar com situações desafiadoras para muito além de suas atividades de mediação numa abordagem pedagógica inovadora, pois também tinham que responder às burocracias, lidar com conflitos, dentre outras necessidades inesperadas e urgentes.

Diante da necessidade expressa por Morais (2003), de que

... precisamos repensar o currículo, transformá-lo em algo com um pouco mais de sentido e com maior compromisso com as atuais necessidades humanas. Um currículo onde tudo esteja relacionado, recursivamente interconectado, em processo de transformação mediante diálogos reflexivos que o aprendiz/aprendente estabelece a partir de sua atuação sobre o mundo e deste sobre aquele, um movimento onde ambos se transformam e se reinventam (p. 179).

...podemos dizer que o currículo da Escola da Floresta, tal qual se apresenta neste estudo, corresponde a essa demanda de nosso tempo, apontada acima pela autora.

O currículo corresponderia a um conjunto de experiências de aprendizagem concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho (RAMOS, 2002b, p. 82).

Um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de forma tal que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática (STENHOUSE, 1984: 29 citado por GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 84).

... o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 89).

[É] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34).

O desenho do currículo, em Momentos de Aprendizagem onde são desenvolvidas várias competências simultaneamente (como mostra o itinerário, no Capítulo 2, p. 72), e que recursivamente são trabalhadas em outros Momentos também, coaduna-se com a concepção de um currículo

... como rede interativa em constante expansão, um *currículo em ação* que está em processo de construção, em processo de auto-organização à medida que a teia de eventos e processos de aprendizagem progride, a partir de fluxos dinâmicos de trocas, análises e sínteses autorreguladoras cada vez mais complexas. É uma rede complexa, pluralista, imprevisível e fractal, característica dos sistemas abertos autorreguláveis e que reflete a cultura da mudança em vez de saberes acumulados (MORAES, 2003, p. 163).

E o currículo organizado voltado para o desenvolvimento das competências, inerentemente complexas, e utilizando uma pedagogia ativa e problematizadora, possibilitou a formação do indivíduo integral, da maneira como sugere Ramos (2002b):

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia da competência pode promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente (p. 267).

A educação por competências conduz a um sistema fechado expresso em uma retórica que sugere e convida a pensar em um sistema aberto. Cria a sensação de uma visão ampla e aberta da educação, mas oferece como suporte uma estrutura fechada, limitada. [...] anunciam-se mudanças estruturais, mas não se percebe a vontade de mudança nas estruturas (MENDEZ, 2011, p. 243).

Embora o currículo organizado por competências permita o desenvolvimento do ser humano integral, essa não é uma prerrogativa inerente às competências, é fundamental que o método pedagógico possibilite a construção do conhecimento, o desenvolvimento de valores/attitudes, e promova a autonomia por meio da ação reflexiva, com mudanças significativas na configuração subjetiva dos envolvidos. Além disso, é preciso que se tenham condições estruturais favoráveis (políticas, institucionais) para o desenvolvimento do currículo.

A tratar de formação verificamos o quanto se tem subestimado a dificuldade que apresenta o desenvolvimento curricular de um ensino baseado em normas de competência. [...] Elas expressam um objetivo, um resultado esperado e não uma metodologia de como aprender e chegar ao resultado (RAMOS, 2002b, p. 82).

Um currículo com Momentos de Aprendizagem, onde se desenvolvem atividades contextualizadas, a partir das quais várias competências vão se desenvolvendo simultaneamente, possibilitou o rompimento com a ideia de disciplinas e ensino de conteúdos, permitindo a aprendizagem numa abordagem complexa, na qual os conteúdos/disciplinas são acessados/as para a compreensão e teorização de situações da realidade problematizada.

Para uma efetiva transcendência dos objetos/objetivos particulares das diferentes disciplinas, a organização do trabalho escolar necessita de metas que transcendam os limites e os territórios das diferentes disciplinas, o que tem contribuído para situar a ideia de transdisciplinaridade no centro das atenções. No mesmo sentido em que se consolida a sensação de que o conhecimento precisa estar a serviço da inteligência, a busca da transdisciplinaridade passa a significar o deslocamento do foco das

atenções dos conteúdos disciplinares para os projetos das pessoas (MACHADO, 2002, p. 149).

O sistema de ordenamento linear, sequencial, facilmente quantificável que domina a Educação, atualmente – que se centra em inícios claros e fins definidos – pode dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estará sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente – indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. Nessa rede transformativa, a predição e o controle, elementos essenciais do modelo de currículo modernista, tornam-se menos “ordenados” e mais “imprecisos” [...] ... não a ordem simétrica, simples e sequencial, mas a ordem assimétrica, caótica e fractal [caracterizando-se um sistema aberto]... (DOLL JR., 1997, p. 19).

Doll Jr. (1997), assim como Moraes (2003), Morin (2010), fazem alusão às concepções recentes das ciências (como a física quântica, por exemplo, que por meio da ideia de partícula-onda, une o objetivo ao subjetivo, o objeto ao sujeito) para tecerem críticas às visões de currículo que se baseiam no paradigma ainda dominante da sociedade ocidental, mecanicista, positivista, mas que, pouco a pouco, vem perdendo terreno para os novos paradigmas emergentes, como o da complexidade, por exemplo.

A ordem que é aparente desordem, como as constelações, que se apresentam como se as estrelas estivessem jogadas a esmo, porém, estão cada uma em seu devido lugar, em equilíbrio de forças gravitacionais; como uma floresta, que aparenta que as plantas estão distribuídas aleatoriamente, mas cada uma está em seu devido lugar condicionada por uma infinidade de fatores como condições edafoclimáticas, fonte de propágulo, luz, combinação com espécies associadas. Trata-se de uma ordem aparentemente caótica, mas finamente organizada, não linearmente, mas em termos fractais. Assim é um currículo aberto, aparentemente desorganizado, porém, com conexões complexas e cheias de significados.

Quando esta forma de ordem nova e mais sutil chegar à escola, as relações entre os professores e alunos mudarão drasticamente. Essas relações exemplificarão menos o professor instruído que informa os alunos não-instruídos, e mais um grupo de indivíduos interagindo juntos na mútua exploração [busca de conhecer] de questões relevantes (DOLL JR., 1997, p. 19).

... o currículo não será visto como uma “pista de corridas” determinada, a priori, e sim como uma passagem de transformação pessoal (DOLL JR., 1997, p. 20).

Doll Jr. (1997) afirma que a “mudança de foco do separado para o relacional tem tremendas implicações para as humanidades, assim como para as ciências”. Em sua proposta de currículo pós-moderno,

o currículo passa a ser fortemente [...] mais um processo de transformação experiencial e menos um processo de dominar um produto determinado, ou

'uma pista a ser corrida'. As reflexões pessoais e a discussão comunal (portanto pública) dessas reflexões são ingredientes essenciais neste currículo (DOLL JR., 1997, p. 114).

... um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz evidentemente não tem nem início e nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não linear e não sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado (DOLL JR., 1997, p. 178).

... um currículo que respeitasse a capacidade do indivíduo de criar, planejar, executar e avaliar seria aquele currículo que respeitaria as atividades de planejamento do indivíduo... Este currículo tinha de basear-se numa pedagogia e epistemologia interativas, não de espectador (DOLL JR., 1997, p. 186).

Daí que lidar com os desafios de forma transparente, compartilhando preocupações e buscando soluções conjuntamente, mediadores e educandos, é fundamental, traz possibilidade de desenvolvimento da postura proativa, da corresponsabilidade e da comunicação, além de engendrar soluções criativas e estreitar elos de confiança e solidariedade.

Qual é a medida de se combinar a dialética presente na formação por competência, em que, por um lado, não se tem o direito de decidir que educação a pessoa deve ter, no sentido de não formatá-la (ADORNO, 1995), por outro lado, a educação deve ter intencionalidade? Só se resolve essa dialética quando os objetivos educacionais são compartilhados entre mediadores e educandos, partindo da leitura da realidade, dos problemas identificados na vida cotidiana.

Em algumas situações, as atividades desenvolvidas durante o curso eram planejadas e avaliadas pelos mediadores e educandos em conjunto, como se pode perceber na fala abaixo:

*"... aqui [na Escola da Floresta] foi totalmente diferente [que na escola do segundo grau], foi um **processo de construção**, acho que isso foi fundamental, o mediador lançava a ideia, problematizava junto com os educandos, tanto nos espaços didáticos quanto na Escola despertar essa expressão do próprio educando, de poder falar, de poder questionar, isso é fundamental, esse **questionamento em todos os processos de construção, dos nossos momentos, que a gente construía junto, a gente ia pro planejamento, definia, criava algumas metas para aquele momento, avaliava, acho que esse momento de avaliação foi fundamental. Ver o que deu errado, o que poderia ter sido melhor.**" (E8)*

O planejamento conjunto, desenvolvimental, aproveita o inesperado, leva a um conhecimento fundamentado e ajuda o aluno a adquirir (para usar a

frase de Rorthy) 'um repertório crescente de descrições alternativas' (1989, p. 39). Todos esses são importantes atributos nas nossas tentativas de desenvolver a competência no manejo do mundo em que vivemos (DOLL JR., 1997, p. 187).

Sem dúvida, mas como fazer isso em tempo tão exíguo, onde se espera que sairão profissionais munidos de competências técnicas para exercer seu trabalho junto a agricultores? Já podemos responder que nem todas as competências técnicas foram desenvolvidas a contento, porém, muitas competências comportamentais certamente foram desenvolvidas porque houve situações de conflitos e de planejamento e avaliação envolvendo mediadores e educandos.

Arnt e Galasso (2010) socializam sua experiência na formação de professores numa abordagem transdisciplinar, sem terem passos *certos* e previamente determinados, utilizando-se de

... uma metodologia interativa, recursiva, processual, que requer planejamentos e replanejamentos abertos, flexíveis, cujos elementos não sejam vistos apenas sequencialmente mas também interconectados e de modo não linear (ARNT; GALASSO, 2010, p. 159).

Nesta perspectiva, enquanto se avança no projeto de pesquisa, reveem a trajetória, aprendendo com ela, ressignificando conceitos e criando novos espaços e circunstâncias de aprendizagem. A abertura ao novo, às emergências, faz com que o planejamento seja revisto durante seu desenvolvimento (ARNT; GALASSO, 2010, p. 164).

Essa abertura e flexibilidade configuram a estratégia, a criação de um cenário onde constantemente as certezas e incertezas são examinadas, podendo gerar transformações no planejamento inicial. Essa forma de atuação, entretanto, não traz quebra dos compromissos assumidos, traduzidos na intencionalidade do fazer pedagógico, nos objetivos traçados e acordados (ARNT; GALASSO, 2010, p. 155).

Um currículo planejado com a auto-organização como uma suposição básica é qualitativamente diferente do currículo planejado com a suposição de que o aluno é apenas um recebedor (DOLL JR., 1997, p. 175).

O método pedagógico é parte do currículo, assim, tal método transdisciplinar, que pressupõe uma construção do conhecimento não linear, mas retroativa, recursiva, auto-eco-organizada, como foi relatado na experiência de Arnt e Gallasso (2010), demanda um currículo flexível, sempre em construção, sem, todavia, perder de vista a intenção e as competências previamente concebidas, assim, como tal método mostra-se em sintonia com o utilizado na Escola da Floresta, podemos dizer que a Escola, com sua proposta pedagógica e currículo organizado por competências caracteriza-se por um currículo aberto, flexível, com o "caminho das pedras", mas não com a trajetória traçada.

À medida que aumenta a complexidade de uma competência, mais difícil será encontrar, delimitar e dispor de uma estratégia e de um procedimento para provocá-la, mais experimental será a ação pedagógica (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 46).

A competência pressupõe mobilização do conhecimento

... como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade (MACHADO, 2002, p. 146).

Nesse tipo de currículo, em analogia com a proposta de currículo de Doll Jr. (1997),

... o planejamento e a pedagogia do professor – conforme Max van Manem (1988, 1991) utiliza este último termo – precisam ser feitos de maneira reflexiva, interativa. Planejamentos preestabelecidos só podem ser uma orientação geral, intencionalmente ‘vaga’, e não fatos e detalhes a serem implementados ou seguidos (p. 31).

A fundamentação para o currículo do qual propõe Doll Jr. (1997) é uma epistemologia hermenêutica, experiencial, construtivista.

... o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura (DOLL JR., 1997, p. 147).

O currículo numa estrutura pós-moderna [assim denominado pelo autor], não é um pacote; ele é um processo – dialógico e transformativo, baseado nas interações ou transações peculiares às situações locais (DOLL JR., 1997, p. 156).

Nessa estrutura, em que o currículo se torna um processo, a aprendizagem e o entendimento chegam através do diálogo e da reflexão (DOLL JR., 1997, p. 172).

Não existe nenhum modelo universal para esse currículo que deve ser construído neste novo paradigma, não mecanicista, não positivista, já que essa ideia de modelo contradiz a visão de que o currículo é algo criativo e adequado a cada situação, sendo que “cada praticante é como um criador e desenvolvedor de currículo, não simplesmente um implementador (DOLL JR., 1997, p. 32).

Enquanto no currículo moderno o fim é externo ao processo educativo, já é conhecido *a priori*, e no currículo pós-moderno, proposto por Doll Jr. (1997), inspirado em Dewey e Whitehead, os fins surgem do próprio processo; não são externos a ele, significando que os fins só podem ser delineados em termos gerais.

Numa estrutura que reconhece a auto-organização e a transformação, os objetivos, planos e propósitos não surgem apenas antes, mas também a

partir da ação. ... os planos surgem da ação e são modificados através da ação. [...] Curricularmente, isso significa que os planos de curso ou aula devem ser escritos de uma maneira geral, livre, um tanto indeterminada. Na medida em que o curso ou a aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente – entre professor, alunos, texto (DOLL JR., 1997, p. 187).

No caso do currículo da Escola da Floresta, os fins (competências) são definidos em função da intenção de se construir sociedades sustentáveis, especificamente com foco nas populações rurais e seus sistemas produtivos, e se baseia nos desafios concretos com os quais a sociedade local se depara. A partir dessas linhas mestras previamente definidas, o conhecimento é construído por meio da leitura da realidade, problematização, proposição de soluções, implementação/prática, teorização, reflexão sobre a prática. Competências como, por exemplo, lidar com conflitos, se posicionar frente a situações inesperadas ou inéditas, só podem ser desenvolvidas se há uma transformação verdadeira, no nível da subjetividade, e não mediante transferência de informação.

Ao trabalharem com este modelo integrador [de unidades didáticas], professores e professoras se aperfeiçoarão como profissionais reflexivos e críticos; convertidos em pesquisadores e pesquisadoras em suas salas de aula, aprenderão a agir de um modo mais reflexivo e eficaz e a realizar em todos os momentos um exame das implicações morais e políticas das propostas de trabalho que oferecem e incentivam. Os grupos docentes que trabalham desta maneira podem enfrentar melhor os desafios de uma educação libertadora e ser capazes de comprometer-se com ideais políticos e morais para ajudar a humanizar as sociedades atuais (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 254).

Nessa abordagem,

A atuação docente está muito mais próxima de um fluir em uma rede de configurações autoecorreguladoras, do que de um processo de ajuste a uma realidade educacional prévia, fixa e predeterminada (ARNT; GALASSO, 2010, p. 199).

Doll Jr. (1997) se inspira nos sistemas vivos, na biologia, para pensar o currículo (pós-modernista na denominação dada por ele) numa perspectiva que transcenda a visão reducionista, positivista, tecnicista de currículo (modernista). Assim, considera que a natureza é criativa, e utiliza-se das noções de complexidade, hierarquia e relações de rede, uma estrutura aberta, portanto. Também parte de duas outras características dos sistemas vivos: o propósito (telos) e a auto-organização (ou autopoiesis).

Doll Jr. (1997) explica que

... para Piaget, o processo auto-regulador é a vida orientada e progressiva, e não mecânica e cibernética. O desenvolvimento, segundo ele, conduz a

níveis de estruturação progressivamente mais elevados e mais complexos, os quais ele chama de “estágios” (p. 87).

E faz uma analogia com o processo de sucessão natural:

... “o desenvolvimento é, portanto, uma sucessão ecológica em que um estágio prepara e inicia o próximo” (BIRCH E COBB, 1981:25, citado por DOLL JR., p. 88). O caráter de final aberto deste processo está na sua iniciação de um próximo estágio; o passado certamente contribui, mas só parcialmente, para esta iniciação. É o diálogo entre o construto presente e os problemas do meio ambiente que determina o estágio emergente, o próximo estágio. Esse processo de tornar-se é determinado, mas imprevisível. Um modelo de currículo planejado de acordo com esta linha transformacional é potencialmente rico em generatividade (DOLL JR., 1997, p. 88).

Como aponta Batalloso (2010), enquanto o currículo no paradigma dominante (tradicional, cartesiano, mecanicista, quantitativo...) apresenta

Estrutura curricular rígida; objetivos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação centrados e prefixados de antemão; conteúdos curriculares como fins em si mesmos; especialização e disciplinaridade (p. 106).

O currículo no paradigma emergente (da complexidade, ecológico, holístico, transdisciplinar...) apresenta

Estrutura curricular relativamente flexível e autônoma; convencimento de que há muitas formas de ensinar uma mesma matéria; conteúdos curriculares como meios para o desenvolvimento de capacidades pessoais; [aborda] globalização e interdisciplinaridade (BATALLOSO, 2010, p. 106).

O currículo da Escola da Floresta tende mais para a abordagem do paradigma emergente, e o novo e complexo, certamente, traz desafios ou dificuldades, que serão tratados a seguir.

4.2.2.1 Dificuldades em implementar o currículo



Frente às dificuldades de se implementar o currículo proposto, algo tão complexo, querer implementá-lo de forma pragmática, corre-se o risco de se fazer uma leitura tecnicista e distorcer a proposta.

“...em nenhum momento nós dissemos ali que eu desenvolveria o planejamento de aprendizagem, que eu misturaria a habilidade de uma competência com a habilidade de outra competência, e acontecia a todo o tempo. A gente tinha concepção de que no

*momento de aprendizagem, um tempo de aprendizagem específico, tinha um tema, ele trabalhava várias competências, mas não era uma competência inteira, aí nós tivemos dois tipos de interpretação equivocada, que talvez no plano de curso não tenha ficado tão claro (pra nós estava claro, que a gente construiu, mas pra quem entrou depois não entendia) aí ele pensava que naquele momento de aprendizagem ele tinha que encerrar a competência, ou seja, ele tinha que pegar todas as habilidades, todos os conhecimentos, tudo o que estava ali, e trabalhar aquilo ali,... Os demais, que entenderam um pouco melhor, perceberam que quando aparecia uma ou mais competências, o que estava sendo cruzado não era a competência, eram as habilidades das competências, ... e aí que nós percebemos que para dar o terceiro passo de qualidade numa discussão que a gente teve: eu, [a coordenadora pedagógica], M6 e outras pessoas, **chegamos à conclusão que o currículo que nós estávamos trabalhando não era currículo por competência, era currículo de habilidades porque o foco do currículo não é a competência, o que puxa tudo é a habilidade. [...] ...o currículo por competências é algo muito macro, mas nós fizemos um currículo por habilidades para fazer acontecer. [...] Veja, é assim: é um currículo por habilidades, a ideia de currículo por competência é porque a competência em si é autônoma, se eu sacar uma competência de dentro do currículo e quiser desenvolver ela inteirinha sozinha, eu posso desenvolver ela, é uma célula, tem todos os elementos capazes de gerar energia, eu não preciso de mais nenhum, tanto que se eu sacar uma competência eu posso fazer um FIC (Formação Inicial Continuada) naquele assunto, naquele tema que está ali. Eu não tenho currículo por competências e aí a gente percebeu que na prática isso não era passível de aplicação porque era uma dimensão muito grande, difícil da pessoa que está desenvolvendo no dia a dia conseguir materializar.**" (G1).*

Com relação a esse entendimento de, ao procurar desenvolver as competências, nos Momentos de Aprendizagem, a partir de determinadas atividades, sendo que as competências não são desenvolvidas na íntegra, de uma só vez, mas sim algumas habilidades, de algumas competências... me pergunto se, assim como as habilidades, algumas atitudes de algumas competências também não eram trabalhadas... É compreensível que as bases tecnológicas e conhecimentos, conteúdos disciplinares, são acessados para desenvolver as habilidades, mas será que alguns conteúdos também importantes para outras habilidades ainda não trabalhadas, não seriam acessados ou mobilizados 'a priori' ao trabalhar outras habilidades? Essa reflexão é feita aqui com o intuito de provocar pensar que, sendo as competências algo complexo, tentar fragmentá-la, desmembrá-la, reduzi-la a partes perde, justamente, o que ela tem de mais interessante, o todo, que é diferente da soma de suas partes.

Continuando o raciocínio anterior...

“... aí na confusão que a gente fez no plano de curso de 2003/2004, nós não tínhamos essa visão aqui, então a gente recheou o plano de curso, **recheou as bases tecnológicas com conhecimentos e não com bases tecnológicas**, que é conhecimento aplicado, todo conhecimento que tem possibilidade de ser aplicado. [...] ...o **currículo mal desenhado**, ele **foi bem construído ideologicamente**, ele **materializou a ideologia**, mas ele **não foi tão bem desenhado tecnicamente**, ou seja, a base tecnológica não era base tecnológica, ela era conhecimento puro, essência, era algo como o pensamento, como ideia, ele não era nada aplicado, aí sim gerou esse problema,... [...] **Cada habilidade listada aqui necessariamente eu tenho que fazer a conexão com as bases tecnológicas**. Tinha que ter essa conexão, porque ajuda a fluidez do processo de planejamento da aprendizagem. **Se você deixa um saco de coisas aqui o mediador para e fica dias e dias pensando que para desenvolver a habilidade que ele nunca fez, que ele não possui habilidade, ele não sabe fazer aquilo e ele tem que ensinar o cara a fazer.**” (G1).

“... **aqui não tem ensino de base tecnológica, não tem nenhum, porque o que importa é a habilidade**. [...] Não estou preocupado com o porquê das coisas, ele [o educando] vai desenvolver isso. **O que eu estou querendo dizer é a coisa pragmática, o que vou desenvolver é a habilidade, não vou desenvolver a base tecnológica com ele, não vou ensinar ele a transformar o conhecimento numa base tecnológica e uma base tecnológica em uma coisa aplicada, no momento em que vou ensinar ele fazer, ele vai ter dúvidas, questionar, ele vai aprender, ele vai fazer da melhor forma possível com reflexão**. [...] ... **levou ao entendimento que o foco é habilidade, a matriz curricular mudou, ela não tinha aquelas caixinhas (habilidades, bases tecnológicas e valores) isso aqui era como se fosse um saco, não funcionou isso aqui fracassou,...**” (G1).

Com essa visão, a tendência seria já deixar indicada a habilidade, com suas respectivas bases tecnológicas, na matriz curricular, o que levaria a um engessamento do currículo.

Necessitamos desconstruir a didática com o fim, não de analisá-la, nem de decompô-la em elementos, senão de observá-la em sua complexidade chegando a descobrir que talvez a melhor didática seja a que não se decreta, a que não está escrita, a que não está dita, porque na realidade, se algo nos pode oferecer, é a partir das emergências reflexivas do presente de um processo vivo de comunicação humana, no qual estão integrados e inseparavelmente ligados todos e cada um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem (BATALLOSO, 2010, p. 67).

Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem microcompetência, ou como se as competências fossem macro-habilidades. [...] As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realização as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao

risco inerente de transformá-los em fins em si mesmos (MACHADO, 2002, p. 145).

Seria suficiente apenas entrar em contato com as bases tecnológicas para se atingir as habilidades de se formar um sujeito autônomo, que saiba se posicionar no mundo com atitudes éticas, que percebe onde se situa, que tenha uma visão sistêmica, do todo... Talvez as bases tecnológicas sejam importantes para desenvolver habilidades, mas aspectos filosóficos, de disciplinas básicas e não aplicadas também sejam relevantes no desenvolvimento de determinadas competências. Por um lado, o pensamento disjuntivo e utilitarista, voltado para as habilidades me parece levar a um tecnicismo que rompe com a intenção primeira do currículo, de formar sujeitos profissionais, autônomos, éticos, críticos e criativos. Por outro lado, é compreensível a preocupação do G1, de que as competências técnicas sejam realmente desenvolvidas, já que se trata de formar profissionais que lidarão com a necessidade das pessoas com quem interagirão em sua vida profissional, que esperarão que sejam capazes de lidar com questões socioambientais e técnicas relacionadas a sistemas de produção, além de que se trata de corresponder à expectativa dos próprios educandos que escolheram fazer um curso que propõe desenvolver determinadas competências técnicas.

Adorno adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Parafraçando Adorno... quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente (MAAR, 1995, p. 11).

Como o próprio exercício dialógico nos leva a pensar, formar sujeitos autônomos, éticos, críticos e criativos não necessariamente impede que competências técnicas sejam formadas, pelo contrário, é na práxis que a autonomia, criticidade, atitudes e criatividade são desenvolvidas. Mas para que isso seja possível, o tempo disponível e a práxis, enquanto reflexão sobre a prática, individual e coletivas, são fundamentais. Reflexões estas tanto sobre a prática resultante da problematização da realidade e soluções propostas e experimentadas, quanto sobre o fazer pedagógico.

Cindir conteúdos fechados e conteúdos abertos é insustentável em um projeto educativo, em uma proposta curricular ou até em uma política de avaliação. Sem o domínio das competências técnicas, práticas, úteis não seremos cidadãos e trabalhadores, não estaremos aptos nem para a vida produtiva, nem para nos realizar como sujeitos éticos, históricos. [...] Mas difícil é reconhecer que a melhor preparação técnico-científica para a vida produtiva, para a vida política, para a gestão da empresa ou da cidade sem

valores, sem capacidades morais, sem autonomia ética e política, carece de sentido humano (ARROYO, 2009, p. 82).

*“...fiz uma espécie de workshop para discutir, se a gente desenvolvia ou não valores, e nós chegamos à conclusão que não é possível, veja o que eu vou falar agora, que **não ia investir diretamente em atividades, em processos que desenvolvessem valores, mas que sim, as atividades que seriam desenvolvidas fariam com que a manifestação do valor, por meio das atitudes que acabariam se manifestando**, como a gente não enxerga esse lado aqui, é um espelho, a gente enxerga indiretamente, quando você vê a pessoa fazendo alguma coisa, você supõe que ela tem conhecimento, quando no processo todo, as atitudes se manifestam, aí o mediador, diante do que está previsto no currículo, de desenvolver uma competência que tenha um determinado valor, tipo honestidade, todo mundo chegou à conclusão na Escola que não ia desenvolver atividades pra o cara ser honesto, não faz sentido, o que se decidiu é que ao desenvolver as atividades, quando manifestasse as atitudes que estão ligadas aos valores, seriam feitos debates, leitura de textos, materiais, que pudessem mexer com isso daqui, indiretamente, para gerar novas atitudes, mas que **essas atitudes seriam medidas pela sociedade.**” (G1). “Valores e atitudes pra mim não podem ser confundidos com características, perfil da pessoa, personalidade das pessoas. [...] se o cara fala menos ou fala mais, se é comunicativo ou não, se está de bom humor ou mau humor, pra mim isso aí não tem nada a ver com valores e atitudes, então tem várias coisas de valores e atitudes ali no plano de curso que eu cortaria fora, eu deixaria o básico de valores e atitudes: ser ético, respeitar os outros, cumprir os acordos, participação (qualitativamente). [...] Valores e atitudes pra mim, por exemplo, é ser responsável, ser ético, cumprir horários, isso pra mim são valores e atitudes e isso sim você consegue **trabalhar, mas não em momentos específicos, isso entra transversalmente em todas as ações.**” (M5). “Como é que eu posso falar de valores e atitudes se vou pra aula chego lá, xingo os caras, brigo com eles, sou mal caráter, aí eu falo, **valor e atitude é uma coisa muito sua interna, mas eu posso tentar realçar aqui quando eu demonstro isso, principalmente atitude**, valor é um negócio que varia muito pra mim, o que pode ser um valor pra você pode não ser pra mim, mas atitude faz a diferença,...” (M7). “**Você não precisa criar um Plano de Ação para desenvolver valores e atitudes, mas na hora que aparece, é importante puxar aquilo para fazer uma reflexão.**” (CP1). “**... ninguém mais ia pensar atividades para desenvolver valores.**” (G1).*

Pelas falas acima, percebe-se que é consenso que valores e atitudes devem ser desenvolvidos transversalmente no currículo, e que o exemplo e a natureza das relações humanas, pelo currículo oculto, já contribui para desenvolver valores, o que corrobora com os autores que seguem.

Se o educador for um exemplo de valores e atitudes éticas ditando o seu comportamento efetivo com os seus alunos, ele já estará contribuindo para um despertar ético deles (WEIL, 1994, p. 81).

É unicamente através da biologia do amor, mediante a qual aceitamos a legitimidade do outro, que a tarefa educativa deve realizar-se e, como tal, priorizar a formação do ser, tendo como foco principal uma maior atenção ao fazer. Assim, a educação deveria corrigir mais o fazer e não diretamente o ser, convidando o aprendiz, sempre que possível, à reflexão, para que ele possa desenvolver sua autonomia, sua criatividade e criticidade. Ao procedermos assim, estaríamos abrindo um espaço sem fronteiras e acolhendo o ser aprendiz em sua legitimidade (MORAES, 2003, p. 123).

Assim, coerente com a sua proposta, Maturana (1999) assinala que não devemos 'ensinar valores', mas vivê-los desde a biologia do amor, cultivá-los em nossa corporeidade, a partir do respeito a si mesmo que surge no viver/conviver no respeito mútuo (MORAES, 2003, p. 125).

O ser e o fazer estão imbricados. Corrigindo o fazer, estaremos corrigindo o ser. Da mesma forma, o sentir, o pensar, e o agir também estão interconectados como dimensões complementares, como funções de um mesmo sistema (MORAES, 2003, p. 116).

“...o currículo não permitia reprovação, é um currículo que não permite o fracasso, é um currículo altamente heurístico, focado em si próprio, a gente percebeu essa questão do currículo, ele era ensimesmado...” (G1).

Segundo Doll Jr. (1997),

... no currículo capaz de atender ao mundo contemporâneo, conceitos de auto-organização, estruturas dissipativas, equilíbrio ecológico, evolução pontuada e teoria da complexidade serão heurísticos no planejamento dos [destes] currículos [que o autor denomina de] pós-modernos (p. 28).

O autor define o currículo em termos de processo (de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação). Tal visão de currículo

... vai além da epistemologia do espectador, além de uma cisão processo-produto, subjetivo-objetivo (DOLL JR., 1997, p. 29).

Para Doll Jr. (1997),

... um currículo transformador é o currículo que permite, encoraja e desenvolve esta capacidade natural de organização complexa; e através do processo de transformação, o currículo continuamente regenera a si mesmo e as pessoas nele envolvidas (p. 104).

Percebemos que nessa perspectiva, não tem como o currículo não ser heurístico.

“... o currículo ainda é ideológico, ele não é objetivo totalmente, ele já tem objetividade, mas não é totalmente, então surgiu o planejamento que levou à prática, toda prática ela é

danosa por um lado e por outro ela é maravilhosa, então ela tem dois lados, ela gerou conflito, mas gerou felicidades, sorrisos, alegrias.” (G1).

Essa fala nos remete a pensar se há um currículo que não seja ideológico... se ele pode ser objetivo totalmente... Penso que não.

Gadotti (2008) não vê como a lógica formal resolver a questão se a educação é uma ideologia ou se é possível educar sem ideologia. Segundo o autor, é preciso conviver com essa dialética. [...] e ele explicita a natureza da educação:

... a educação não é uma reflexão sobre, mas uma práxis. A educação é essencialmente ato. [...] A educação, sendo práxis, porque ela é práxis é que pode escapar à ideologia (GADOTTI, 2008, p. 34).

Na própria fala acima, o sujeito evidencia a dialógica inerente à prática (falando do Momento 1, por exemplo, que gerou conflitos (por demandar muito tempo, energia, interrompendo o fluxo esperado pelo calendário escolar), por um lado, mas foi prazerosa, por outro (e certamente atingiu importantes objetivos pedagógicos).

X

*“Sem criticar... mas essa é uma visão que quem implantou na Escola foi o G1 [que trabalhar processo de ensino-aprendizagem é um produto de consultoria]. Toda segunda-feira do mês ele ficava falando, e uma das coisas que ele falava era: **“nossos educandos são produtos que estamos colocando na prateleira do supermercado”**. Chamando os alunos de produtos... Ele falava assim: ‘pegue nosso produto...’. Isso eu nunca vou me esquecer na minha vida. Exatamente quando eu entrei, ele passou a ser Coordenador da Escola. Ou ele chamava na sala dele, um por um, ou chamava um dia na semana, e ficava lá falando as ideias dele... Você vê que as coisas que a gente não acredita é o que fica: ‘o educando é um produto’...” (M5).*

Na fala de M5, este aponta para a visão tecnicista e contraditória do gestor com relação à proposta da Escola, de uma formação integral, voltada para a autonomia do indivíduo, respaldada eticamente.

*“Por isso [...] pra mim hoje é difícil trabalhar na Escola. Aquele planejamento, acho ridículo, aquela estrutura, acho furado trabalhar por competências. **Dificulta demais o trabalho de quem elabora o Plano de Ação**. Gasta-se mais energia no Plano de Ação do que na sala de aula. Hoje, quando eu vou dar um curso, uma oficina, vem com a experiência também, esses anos todos fazendo, eu não escrevo mais quase nada no papel.” (M6).*

Na fala acima se percebe uma resistência à proposta de um planejamento detalhado e aponta para a liberdade e segurança que a experiência do mediador traz para sua atuação.

Outra contradição e desafio relacionados ao currículo proposto, dizem respeito à organicidade dos cursos, como aponta o mediador da segunda turma do curso técnico agroflorestal em sua fala abaixo:

*“No primeiro momento foi o momento de planejamento, até então era uma reclamação muito constante da **falta de uma visão de unidade**, os cursos, todos eles, reforçado pelo Instituto, pela Diretoria, pelos coordenadores, até os próprios mediadores, **cada curso não dialogava, não conversava com os outros**, não sei por que, **talvez muito preocupados em executar o seu planejamento, não conseguiam olhar essa inter-relação, embora nos planos de curso, no papel, estava tudo lindo, mas ninguém nunca se preocupou com isso**, tanto é que o único mediador em todos esses momentos, que se preocupava em fazer algum tipo de ação, que interagia com os outros cursos, pelo menos naquele tempo, foi o M5, foi o único, inclusive muito criticado, pela falta de seriedade dele... eu não entendo muito bem, um pouco de dificuldade que eu tenho pra entender, por conta do nível de exigência do curso, mas por outro lado o perfil de profissional para trabalhar essa formação integral,...” (A2). “... **se as equipes permanecessem mais tempo trabalhando juntas** poderia ter evoluído para competências gerais serem desenvolvidas junto com as outras turmas.” (M8).*

Além do desafio de implementar um plano de curso complexo, havia ainda, no currículo, o diferencial de inter-relacionar os cursos. Penso que a atividade 1, desenvolvida no Momento de Aprendizagem 1, na primeira turma do curso técnico agroflorestal (**anexo 3a**) tenha sido uma tentativa bem sucedida com relação à questão da integração dos cursos, mas tal questão não se restringe a um Momento de Aprendizagem. Fazer com que a inter-relação entre os cursos aconteça em outros momentos é possível, mas um grande desafio, o que pressupõe diálogo entre equipes responsáveis pelos diferentes cursos e mais tempo de interação.

Na transição, ao implementar o instituinte numa realidade instituída, em que as pessoas que pensam o novo estão repletas de conceitos e pré-conceitos antigos, assistimos a uma atitude esquizofrênica, em que ao mesmo tempo em que se quer o controle, se deseja a participação, ao mesmo tempo em que se pretende a autonomia, se fala em fornecer “produtos” (mão de obra especializada). Novas percepções e entendimentos virão com a práxis, com a reflexão sobre a prática experimental de se colocar em execução uma proposta educativa instituinte.

... há respostas de caráter pragmático e programático, com uma tendência marcadamente operacionalista, de forte conotação “eficientista”, que apontam para exigências de caráter econômico-produtivo frente a situações socioeconômicas muito competitivas. Isso lhes dá uma aparente uniformidade sobre um consenso pressuposto, dado o peso da autoridade administrativa que as propõe. Mas a educação transcende isso e coloca em

jogo outros valores, além dos interesses de mercado e além dessa visão pragmática (MENDEZ, 2011, p. 236).

Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. [...] ...a renovação do currículo, como plano estruturado por si só, não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Nesse aspecto, cabe-nos perguntar:

... qual é o peso do instituído camuflado nesse 'estilo pedagógico'? (BARBIER, 1985, p. 227).

ou no discurso reacionário contraditório que ainda acompanha a implementação de uma proposta instituinte, inovadora, que pretende transformar a sociedade?

Uma coisa é o discurso aparentemente atualizado e bem fundamentado. Outra coisa é a situação que emerge na prática as políticas adotadas e verticalmente impostas, desvinculadas dos verdadeiros compromissos com mudanças mais profundas requeridas pelas mais diferentes esferas educacionais (ARNT; GALASSO, 2010, p. 177).

Para Adorno (1995),

... a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política (p. 15).

É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (MAAR, 1995, p. 27).

Nesse sentido, mais uma vez concordando com Freire (1983), todos são educadores e educandos, os educadores (e gestores) também são educados no processo, refletindo a preocupação de Marx, que se pergunta "quem educará os educadores?". Penso que Paulo Freire mostra a resposta para essa preocupação legítima: "os homens se educam em comunhão". Saber lidar com a alteridade, com quem pensa diferente, esse é o grande desafio. Quando todos estão dispostos ao diálogo e em busca de um objetivo comum, fica mais fácil implementar a mudança, ainda que gere atritos, discordâncias, o que é esperado para processos instituintes; mas se o contrário é o que se constata, pessoas rígidas em seu posicionamento, não abertas ao diálogo e à disposição de repensar seus pontos de vista e entender os do outro, então os conflitos emergem e a irredutibilidade das pessoas implicadas bloqueiam a possibilidade de transformações e de aprendizados potencializados

pela situação. No processo reflexivo na caminhada de cada um emergem as contradições e, como um espelho, olhar essas contradições e se perguntar sempre: “quem sou eu?”, “o que estou fazendo aqui?”, na relação com o outro e com o contexto, é a grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A reflexão toma a experiência e a examina criticamente, varadamente, publicamente: isto é, conecta as nossas experiências com as experiências dos outros, construindo uma rede de experiências em que o passado, o presente e o futuro estão inter-relacionados. A reflexão recua e examina as experiências passadas à luz de outras associações e alternativas. [...] É crucial que esta reflexão seja recursiva: que, uma vez realizada, seja uma orientação para novas práticas, que seriam em si mesmas uma ocasião para novas reflexões. Neste processo contínuo, o passado e o presente proporcionam uma base para o futuro, sem limitar ou controlar rigidamente este futuro. Aqui o futuro é único, não uma repetição do passado, mas existe continuidade. É este senso de continuidade que Dewey (1938/1963) valorizava extremamente, considerando-o um dos dois critérios para a qualidade da experiência. Segundo ele: ‘O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tira alguma coisa daquelas que aconteceram antes e modifica de alguma maneira a qualidade daquelas que vêm depois’ (p. 35) (DOLL JR., 1997, p. 157).

A recursão visa desenvolver a competência – a capacidade de organizar, combinar, inquirir, utilizar as coisas heurísticamente (DOLL JR., 1997, p. 195).

4.2.2.2 O currículo não foi desenvolvido em sua plenitude com as turmas

Enquanto algumas competências foram bem desenvolvidas, faltou desenvolver ou aprofundar uma série de outras competências, principalmente aquelas relacionadas a: **criação animal (bovinocultura, ovinocultura, suinocultura – principalmente na segunda turma, piscicultura, avicultura), elaboração de projetos e relatórios, culturas agrícolas específicas, georreferenciamento, irrigação, comercialização. Além disso, foi sentida a falta de se praticar mais o contato com agricultores, desenvolver a habilidade de dialogar com eles, trabalhar a organização.**

*“... faltou aprofundar algumas competências que foram muito superficiais, mas dado ao tempo do curso, eu achei que foi normal, mas poderia ser melhor porque **teve vários imperativos que foram institucional, problemático, que realmente dava pra ser solucionado, coisas que poderiam potencializar a nossa desenvoltura técnica...**” (E17). “... aí eu já estava querendo sair do meu trabalho porque eu estava vendo que eu não estava contribuindo muito, e **ainda tinha dificuldade em muitas coisas, que faltava aprender mais**, é por isso que eu resolvi fazer a faculdade, pra mim, se eu voltar pra lá, ter mais conhecimento pra poder ajudar mais, porque eu tenho uma grande amizade com a maioria dos produtores.” (E 15). “Faltou eles [os educandos] saberem **fazer projetos dentro***

dessa visão de integração dessas formações, serem mais independentes, para escreverem projetos, para participarem de projetos de forma um pouco mais autônoma nesse sentido e de se mobilizarem mais e não dependerem também dos outros, acho que isso faltou, acho que a gente não conseguiu fazer com que eles tivessem essa iniciativa.” (M9). “Uma coisa que eu acho que poderia ter aprendido mais na Escola da Floresta é **focar um pouco mais sobre elaboração de projeto.**” (E3). “**Senti falta na parte de projetos e relatório...**” (E10). “... sinto um pouco de deficiência e já superando com a minha faculdade é a **parte de elaboração de projetos...** (E2). “... faltou a gente explorar mais... **em relação a trabalhar com projetos, a gente não teve, ou teve muito ligeiramente, essa competência de momentos pra trabalhar na elaboração de projetos,** até que a gente iniciou, a gente passou uns dois dias trabalhando com isso, mas não chegou a concluir, porque houve outras atividades que a gente foi fazer, pela Escola mesmo, então a gente não conseguiu. E lá fora, quando a gente chegou lá fora, todos os meus colegas sentiram essa dificuldade na elaboração de projetos, então pesou muito lá fora... na questão de **criar e elaborar um projeto** a gente ficou muito pendente.” (E5). “Estava previsto na grade também **elaborar projeto, e não deu porque estava no momento em que era manejo, ou você faz no momento que pede ou perdeu,** e era o momento que a [mediadora] (que desenvolvia essa competência de projetos pelo IDM aqui na Escola) tinha disponível, que ela também tinha uma série de atribuições, e como sempre foi de encaixe, não tinha como se encaixar, e começou essa bola de neve, e a gente ficou com essa deficiência.” (E14).

“**Nós não sabíamos nada de crédito...**” (E15).

“... eu **não entendia nada de banana,** eu não aprendi aqui na Escola, não passaram a técnica mesmo, me procuravam muito sobre técnica de banana, manejo, e **maracujá também, não aprendi aqui,** que sempre me procuravam, muita gente interessada, vacinação de galinha também não aprendi aqui, saí deficiente, então questão de **doença, de fruticultura,** essas são as áreas mais procuradas, e eu não tinha conhecimento...” (E15).

“... o momento de **produção animal** foi muito pequeno, deveria ser mais aprofundado...” (E15) “**Senti falta na parte animal, bovinocultura, caprinocultura...**” (E17). “... **questão da produção animal,** foi um dos pontos que, não digo que deixou a desejar, porque nós tivemos, mas poderia ser melhorado, pensando no mundo lá fora”. (E13). “... deixou a desejar porque **nós não fizemos manejo em lago,** faltou informação técnica nesse sentido [em piscicultura]” (E8). “Um grande desafio para mim foi trabalhar com **ovinocultura,** porque foi uma habilidade que eu não saí da Escola da Floresta com ela...” (E1). “Faltou a gente conhecer essa questão da **suinocultura...**” (E12). “**Faltou suinocultura...**” (E6). “Uma coisa que acho que **faltou mais foi na área de piscicultura... e outra área foi a bovinocultura...**” (E18).

“Acho que deixou um pouco a desejar na **parte de comercialização...**” (E4).

*“Faltou focar mais nessa **questão de georeferenciamento...**” (E12).*

*“... o que faltou na minha formação... Eu não estou sentindo, mas de acordo com o nosso planejamento eu sei que eu vou sentir, é a parte de **sistema de irrigação...**” (E2).*

*“... [senti falta de] ter mais contato com os comunitários rurais, **ter mais tempo de campo com eles, exercitar mais nessas partes de troca de ideias, trabalhar a base, o diálogo, a organização, que isso é o que pega hoje em dia...** acho que esse foi um déficit na Escola, a gente **ter mais esse contato com o público, com os agricultores mesmo.**” (E17). *“Eu olho para o plano de curso da Escola da Floresta e eu digo, **me dê tempo** e eu consigo trabalhar todas as competências, de horticultura à piscicultura, com as turmas, mas me dê tempo porque eu não consigo trabalhar essas competências...” (M1). *“Faltou mais tempo, mas não por nossa parte, que nós fizemos o que poderíamos fazer. Se a Escola tivesse realmente estabelecido uma **carga horária** de um ano e seis meses, teria explorado mais outras áreas.” (E12). *“... e também [faltou] o curso se estender mais um pouquinho, **muito curto pra desenvolver tanta competência, muita gente ficou insegura...**” (E17).****

X

*“O aprendizado sobre SAF é um ponto forte na Escola da Floresta (Egressos). **“A gente sai fera em agrofloresta”.** (E6)*

*“O aprendizado sobre **horta** é um ponto forte na Escola da Floresta (Egressos). **“A parte de horticultura, de roçado, de quintais agroflorestais, o próprio SAF,** contribuiu bastante, as outras coisas a gente tem que estudar e correr atrás, a escola não ensina tudo, não te dá tudo...” (E4).*

*“Uma outra atividade que a gente explorou muito aqui na Escola foi trabalhar com empréstimo, no caso quem trabalha com ATER, como fazer empréstimo, **crédito rural,** acho que poucas pessoas ficaram com deficiência nessa área...” (E5).*

*É desenvolvida a visão sistêmica, com forte viés social: **“... a gente vê a produção, mas também a gente vê o lado comunitário, social, voltado pro fortalecimento dos grupos...”** (Egressos) *“... o que eu aprendi foi **relação humana...**” (E14). *“... essa questão de relações humanas, foi muito bem trabalhada com a gente, foi bastante valorizado...” (E12). *“... eu trabalhei **gênero** e agroecologia e também estudei isso na Escola...” (E17). *“... eu entro numa propriedade pra duas coisas, eu vou entrar pra aprender, se eu puder ajudar aí eu dou minha contribuição, porque é muito difícil hoje você chegar e dizer isso aqui não é assim não, é assim, pá, pá, conversa bonita, já se foi o tempo, hoje não funciona mais, a Escola nos ensinou isso [a **construir o conhecimento dialogicamente**], nos ensinou a ter essa facilidade...” (E6).*****

Segundo os egressos, o profissional formado na Escola da Floresta procura promover a busca por alternativas sustentáveis sem agressão ao meio ambiente, aprende a mediar conflitos e também valores éticos, porém uma série de competências importantes para a sua formação profissional não foram desenvolvidas, ou apresentam certa fragilidade, principalmente as relacionadas com criação animal, elaboração de projetos e relatórios. A questão de crédito e suínos, por exemplo, alguns disseram que o aprendizado foi satisfatório, outros não. Isso se deve ao desenvolvimento ou não das competências em função da turma (primeira ou segunda turma do curso técnico agroflorestal).

Pelo tempo reduzido de curso diante de tantas competências tão complexas, por problemas institucionais (fala do E14 sobre competência sobre projetos) e também pelo perfil dos mediadores, que priorizavam mais alguns assuntos em detrimento de outros, ou também por dependerem de mediadores 'horistas' para desenvolvimento de algumas competências específicas, nem todas as competências foram desenvolvidas com a profundidade necessária para a boa formação do profissional. Se os educandos tivessem vivenciado a aprendizagem a partir de projetos, aprenderiam a fazer projetos na prática, competência esta muito importante para o desempenho profissional e mesmo para desenvolver outras competências comportamentais. Certamente, por terem aprendido o caminho das pedras, o aprender a aprender, terão iniciativa e capacidade de complementarem sua formação por meio de cursos e intercâmbio com outros profissionais, como foi apontado em algumas falas.

4.2.2.3 O currículo por competência, como foi elaborado, é um currículo aberto

O currículo por competência, proposto pela Escola da Floresta, é um currículo aberto, e por isso mesmo possibilita a emergência do novo, a inclusão de oportunidades relevantes para o aprendizado que surgem no processo. Tal currículo aberto, flexível, permite ao mediador criar, de uma forma sistêmica, considerando as especificidades de cada turma. Para implementá-lo, faz toda a diferença a bagagem do mediador, sua postura política, sua formação cultural, sua vivência, experiência, trajetória de vida, maturidade, comprometimento, implicação. Por outro lado, há a percepção de que o currículo aberto é frágil, uma vez que depende muito do mediador; este desenvolve os processos de ensino-aprendizagem de forma tendenciosa, de acordo com a sua vivência, o que pode desvirtuar a qualidade esperada na formação.

*“Então a tendência é as pessoas acharem mais viagem: ‘esse currículo aqui é a maior viagem, você acha que o cara vai saber tudo isso aqui?’. Eu cansei de ver esse tipo de visão. Eu vejo diferente, **eu vejo ali uma possibilidade de você trabalhar mais***

amplamente na hora de montar o curso específico para aquela turma. Uma turma nunca é igual a outra, não é 100% igual, eu acho que nunca vai existir dois cursos exatamente iguais, pelo menos eu não acredito que seja possível isso, agora você pode pegar um currículo conteudista e dar aquele mesmo curso 5, 10, 20 anos seguidos, a mesma aula que ele dava há 20 anos atrás, a mesma transparência embolorada, e num currículo como esse eu vejo bem diferente, acho que essa foi a grande mudança, na forma de fazer.” (M5). **“Trabalhar com competências tem muitos desafios, mas também tem muitos ganhos, pra mim foi legal pela criatividade, você tem a liberdade de criar, foi o mais marcante. Trabalhar competência é uma coisa muito desafiadora, pra dar os nós certos, pra saber alinhar. É muito bom para o mediador que não quer ficar só entre quatro paredes ou preso ao conteúdo.”** (M9). **“Por competência é uma situação de pluralidade, as pessoas trabalham sem uma grade, sem fechamento, amplia-se um leque, eu posso dentro de um momento de SAF, por exemplo, trabalhar a interação do todo, do macro, do cosmos, do planeta, em relação àquela pequena célula agroflorestal que estou construindo, cada árvore daquela crescendo puxar o sequestro de carbono, todas as relações, relações entre bactérias, fungos e se o sistema vai ficando mais complexo, vou abrindo para relações como micorrizas [...] dentro do sistema, e isso é um fato na educação por competência, é uma coisa que não tem uma terminalidade.”** (M1).

“... competência não é da noite pro dia que se gera, que se cria, o cara vai ter quando tiver trabalho no campo, precisa de prática...” (M7) **“As competências não se fecham por si mesmas e é difícil se fechar em um ano. [...] ...é uma aprendizagem constante. Como é que em um ano você vai dizer que é competente em agrofloresta, ele é competente em piscicultura? [...] Os alunos saíam competentes em 14 coisas complexas em um ano e 3 meses? Isso aí é surreal. Não existe na prática. Ainda mais competências que são complexas. Até competência de escrever... Possibilitamos a eles abrir as portas, essa é a grande diferença. Não vou completar o conhecimento deles. Vou abrir a possibilidade de acesso.”** (M6) **“...Quando sai dali [o educando, a educanda] continua desenvolvendo competências, enfrentando as situações do dia a dia no trabalho, [o educando] continua desenvolvendo competências. Claro que [ele, ela] sai com uma quantidade de competências desenvolvidas, que seria o mínimo, a base, e ao longo de suas experiências, [ele, ela] continua desenvolvendo pelo resto da vida.”** (CP1).

“E pelo que eu tenho observado, a maioria desse tempo, quanto maior a experiência, a vivência do mediador, a atividade sai mais contextualizada, o mediador, quando tem essa vivência, ele tem essa visão global, ele não faz o planejamento fragmentado, ele consegue trazer todos os lados do conhecimento, colocar aquilo em prática, e essas duas primeiras turmas tiveram o privilégio de ter uma equipe muito boa e se desenvolver.” (CP1). **“A qualidade da prática de ensino-aprendizagem é diretamente**

proporcional à experiência do mediador. Não tenha dúvida disso. É a experiência prática. Eu hoje não escrevo nada pra realizar um curso.” (M6). “... **fica muito na bagagem do mediador. É o que faz a diferença.** [...] ... pra quem não tem uma vivência em educação você aplicar conteúdo é muito mais simples.” (M5). “...**ser mediadora na Escola da Floresta é difícil, precisa de bagagem,** então vontade de trabalhar com questão ambiental com as pessoas...” (M9). “... **eu não tinha dimensão do quanto o mediador tem autonomia para fazer a diferença e só quando eu comecei foi que eu percebi.**” (M3). “... os mediadores temporários não faziam [planejamento das atividades com foco no desenvolvimento das competências] porque não sabiam fazer.” (M6).

“**Eles [os educandos] se apoderaram mesmo do processo, dos conhecimentos, se identificaram, caíram várias fichas,** coisas que a pessoa observa a vida toda e começa a ver com outros olhos, então fomos pra prática, fomos viajar, fomos visitar, conhecer, trocar ideias com outras pessoas, isso foi fundamental para a aprendizagem, e **o plano de curso lhe dá isso, lá da Escola, lhe dá essa oportunidade desde que você saiba como interpretá-lo.** [...] ...**ele lhe dá oportunidade de trabalhar em diferentes contextos com a turma.** Então, a gente não está partindo do conhecimento que os educandos trazem, da leitura da realidade, da vivência de cada um? Então, se é assim, e assim é um método interessante de começar a história, você ficar fechado numa grade, você não consegue desenvolver dessa forma, porque já está fechado, e o currículo te dá amplas possibilidades, que dentro de um horizonte, você fazer as curvas do rio ali dentro, vai dar no mesmo lugar, mas **você tem maleabilidade para trabalhar. Você não vai trabalhar todas aquelas habilidades e aquelas bases tecnológicas, tudo aquilo ali com a turma, mas depende da turma você vai caminhar mais por um lugar ou mais por outro, ele te permite isso, sem estar fechadinho...**” (M5).

X

“**O currículo aberto** (um saco de conhecimentos junto com bases tecnológicas) **é uma fragilidade terrível no currículo, porque** se ele já lidou com ecologia, ele (o mediador) **começa com base na experiência dele, e não na diretriz que está estabelecida para a formação, ele começa a utilizar como referência dentro do currículo, ou seja, ele interfere no processo de aprendizagem e dita ao longo do processo qual é a formação do processo formativo.** [...] ... uma mediadora que queria ensinar para os educandos num momento de aprendizagem de inventário florestal, ela queria ensinar a contar os estames das flores, abrir o ovário para ver se tinha ou não tinha aquela partezinha lá de não sei o que, e eu cheguei e disse para a pessoa que ela estava totalmente equivocada, porque dentro da formação do técnico florestal basta ele estudar

*dendrologia, que é o foco do trabalho dele, que quando ele se depara diante de uma árvore, ele só vê um tronco e nada mais, e ele vê um fruto aqui outro ali e uma folhinha, ou ele identifica a planta só vendo essas características, ou ele vai ficar 3 meses na floresta pra ver a flor aparecer, ou seja, o currículo abriu margem, esse é só um exemplo,...” (G1). “... daí se o mediador tal vai planejar a atividade, **vai fazer do jeito dele.** [...] No meu ver tinha que ter dado um gás mais na questão de agricultura pra justamente potencializar a ecologia dentro da agricultura e trabalhar também o sistema agroflorestal, é um componente forte, mas não só SAF, na competência tem, mas não era trabalhado, **o mediador não priorizava.**” (M8).*

Nas falas acima se percebe claramente a dialética: se por um lado o currículo aberto permite ao educador criar, executar uma proposta de ensino-aprendizagem compatível com sua bagagem de experiência, por outro, o currículo fica à mercê do educador, que pode ou não executá-lo a contento. Exercitando a dialógica, pensemos: vale a pena engessar o currículo para não correr o risco de desvirtuá-lo, em detrimento de uma oportunidade de respeitar o profissionalismo do mediador e sua autonomia, que pode dar vida e organicidade ao processo pedagógico com sua atuação mais livre? O desafio é cuidar para se evitar a primeira assertiva e promover a segunda e isso só pode se dar pela reflexão sobre a práxis, individual, coletiva e comunal, incluindo a comunidade escolar e eventualmente outros olhares externos, com especial importância da equipe de coordenação de aprendizagem nesse processo.

Dizer que os fenômenos educativos são complexos, não significa somente assumir que estão compostos por múltiplas variáveis, mas compreender que estão permanentemente produzindo-se e reproduzindo-se, destruindo-se e construindo-se, fazendo-se de uma forma viva que combina objetividade, subjetividade, intersubjetividade e também acaso. [...] ... o pensamento complexo aplicado à educação nos permite fundamentar as características de incerteza, originalidade, flexibilidade, autonomia, abertura, adaptação, intersubjetividade e diálogo que estão implícitos em qualquer processo de ensino-aprendizagem e em toda proposta curricular [especialmente quando o currículo possibilita essa abertura e flexibilidade] (BATALLOSO, 2010, p. 85).

Se o processo educativo, na abordagem da complexidade, significa que este

... deve ser compreendido como caminho que se descobre ao caminhar, podendo, a qualquer momento, em função das emergências, decidir por uma nova rota ou bifurcação a ser percorrida. Mas isso também não quer dizer que o método como caminho que se descobre ao caminhar, seja uma improvisação qualquer. Pelo contrário, ele é produto de uma atividade pensante do sujeito capaz de aprender, de inventar, de refletir e de criar durante a sua caminhada (MORAES; VALENTE, 2008, p. 54).

Para tanto,

... a organização escolar e a didática não podem ser concebidas como prescrições fixas e imutáveis nem muito menos como normas burocráticas para regular o sistema, sobretudo porque a aula, o centro, a ação didática, as estratégias metodológicas e as mais diversas técnicas requerem autonomia, flexibilidade, dado que, em última instância, cada uma das unidades e agentes que intervêm e formam parte dos centros educativos, são na realidade estruturas vivas que integram uma totalidade viva de outro nível que é o centro e a comunidade a que pertence (BATALLOSO, 2010, p. 91).

Segundo Doll Jr. (1997),

... um paradigma criativo tem implicações importantes para a educação e o currículo. Primeiro, a estrutura de ensino-aprendizagem deixa de ser uma estrutura de causa-efeito em que a aprendizagem é ou um resultado direto do ensino ou o ensino mantém no mínimo uma relação superior-inferior com a aprendizagem. [...] Além disso, neste modo o ensino muda seu *modus operandi*, do didático para o dialógico. Aqui passa a ser muito importante o recente trabalho sobre o questionamento – não para o propósito de se conseguir uma eficiente produção de respostas corretas, mas para entendermos mais profundamente a natureza da problemática (Doyle, 1992).” [...] “Isso não tem por objetivo diminuir o papel do professor, e sim modificá-lo. Na verdade, isso deve trazer à consciência o que desconho que os professores auto-reflexivos já sabem, pelo menos tacitamente: que por meio de sua interação eles fertilizam certas ideias, mas o desenvolvimento dessas ideias é interno, pelo processo reflexivo (DOLL JR., 1997, p. 118 - 9).

A educação baseada nesse novo paradigma requer que o currículo

... seja rico em diálogos, em significados, em possibilidades de interpretação. É um currículo inter-relacionado, gerado nos processos de reflexão e transformação que ocorrem no ato de aprender. É, portanto, um currículo indeterminado, cujos limites levam em conta o concreto da relação que estabelece entre os participantes do processo e o meio onde está inserido (MORAES, 2007, p. 148).


Daí a competência do mediador ser a condição *sine qua non* para a implementação da proposta curricular para uma educação que se pretende libertadora, voltada para a autonomia, à perspectiva da sustentabilidade, demandas dos tempos atuais, já que

As relações professor-aluno assumem uma qualidade pessoal de interação dialógica – bilateral e transativa, não simplesmente unilateral e informativa. Estas mudanças requerem que os professores sejam bons ouvintes e interatores, não meramente bons expositores, embora a boa exposição certamente seja uma qualidade desejável – uma de muitas qualidades desejáveis (DOLL JR., 1997, p. 143).

Se os novos modelos educativos requeridos pela função que cumpre a escolaridade na sociedade recaem em novos currículos, para cumprir com os fins dos mesmos, é preciso toda uma transformação pedagógica, não apenas dos conteúdos, mas também dos métodos e das condições escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 97).

Como salienta Gimeno Sacristán (2000), com o currículo inovador na Escola da Floresta se deu também o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas para responder à intenção educativa primordial.

4.2.2.4 A importância do mediador no currículo aberto



A qualidade do processo de ensino-aprendizagem depende fortemente da experiência da equipe de mediadores, que vai sendo lapidada com o tempo. A alta rotatividade da equipe é, com certeza, uma grande perda para a qualidade dos processos educativos da Escola da Floresta.

*“... até as pessoas entrarem nessa nova concepção, conhecerem um pouco mais a fundo, não é de um ano pro outro, formadas em outro padrão, você entrar nessa história não é assim. E a gente já estava todo mundo familiarizado, já tinha dado umas escorregadas, tropeçado, aprendido um pouco, ninguém estava na primeira experiência, no currículo por competência, a gente já vinha de uma ou duas experiências, então isso aí ajudou muito; a gente estava muito forte no método, na afinação da equipe, muito bem articulado, tudo funcionou, deu tudo certo, aquela foi “a” turma pra mim. [...] Quando entrei ali, a coisa já estava bem mais sólida, com várias experiências já aplicadas em diversos contextos, a gente estava com domínio total das ferramentas didáticas, com facilidade de mexer com os materiais da Mochila do Educador Agroflorestal¹⁶, de fazer as dinâmicas, imbuído de um grande cardápio de metodologias, de formas de trabalhar e de ferramentas didáticas. **Agora, infelizmente devido às condições de trabalho, essa equipe não está mais na Escola, essa equipe que conseguiu pensar dar 440 h de SAF, um curso de 440h...”** (M5). **“...eu só consigo desenvolver uma competência com uma pessoa se eu tiver competência. Se eu não tenho essa***

¹⁶ A Mochila do Educador Agroflorestal é um material didático desenvolvido pelo Projeto Arboreto, setor do Parque Zoobotânico da Universidade Federal do Acre. “Esse material é utilizado na capacitação de técnicos extensionistas, agricultores e estudantes, formando-os como educadores e agentes agroflorestais para atuarem como multiplicadores em comunidades agrícolas, indígenas e extrativistas, [...] proporcionando a construção do conhecimento por meio de troca de experiências, ampliação do diálogo e valorização do conhecimento das comunidades, bem como a promoção da co-responsabilidade e autogestão. A metodologia e as ferramentas didáticas foram elaboradas e testadas para serem adaptadas às diferentes realidades e condições locais, levando em conta os resultados de uma avaliação pedagógica e as experiências do Arboreto/PZ/UFAC em 22 anos de pesquisa e educação. A mochila é composta pelas seguintes ferramentas: Manual do Educador Agroflorestal, Apostila de introdução aos sistemas agroflorestais, CD de histórias e músicas para educação agroflorestal, Maquete Agroflorestal, Flanelógrafo para estudo de paisagem, Gravuras agroflorestais e Vídeos sobre princípios e experiências agroflorestais.”
http://www.agrofloresta.net/static/mochila_do_educador_agroflorestal/ (consulta em 07 de abril de 2013)

competência eu não consigo desenvolver essa competência com você para você aprender essa competência. Porque o sistema vai ficar falho. Eu vejo o seguinte, **quando a gente pega o plano de curso e pega um mediador 'horista', que vem de fora, para desenvolver uma competência, ele tem extrema dificuldade de compreender a competência e ele leva para onde ele domina mais**, porque ele não consegue ter o equilíbrio. [...] ... a gente aprende com o tempo, com a experiência. Os mediadores horistas não têm esse tempo, essa experiência. Aí a gente acaba fragilizando o sistema de avaliação, porque se você está numa avaliação, aqui estávamos com critérios avaliando, por exemplo, receitas, critérios práticos, agora, vamos avaliar, por exemplo, um sistema de poda, podar um SAF, que pra mim poda é uma coisa tão pessoal, é uma interpretação tão subjetiva do educando, não a habilidade de como ele cortar, mas o porque ele está cortando, porque você fez essa opção, o que você leu nesse sistema que te trouxe a isso, e aí a gente fragiliza, porque **a experiência que é adquirida ao longo da quilometragem corrida, nem todos têm [...] De lá para cá [depois que saíram alguns mediadores] os Planos de Ação dessa área eu venho elaborando e apresentando como sugestão pra a turma [de mediadores novos]**, porque os planos de ação que eu pedi para eles elaborarem eram tudo aulão e eram tudo teoria: estudo da sucessão natural, só teoria, só textos, estudo do solo, só textos, apresentação Power Point... não vamos conseguir sentir a consistência do solo, sentir o cheiro do solo, vamos para a prática e fui mudando os planos de ação, fui fazendo. A mediadora do SAFs foi implantar um bananal, foi tirar mudas, 'eu nunca tirei muda, não sei não, então vocês fazem aí, que têm experiência', e eu fui trabalhar duas vezes com ela, antes de qualquer educando ir pra sombra, ela já estava na sombra. Eticamente é chato para falar, mas eu já falei pra ela, não tem como... e de certa forma **eu estou sendo mal visto na Escola, justamente por isso, por ser protetor, passando a mão, estou passando por uma série de dificuldades por conta disso.**" (M1).

As falas acima mostram a importância da competência dos mediadores para levarem a cabo uma proposta tão complexa quanto a da Escola da Floresta, que se funda em uma proposta pedagógica dialógica, construtivista crítica e sociointeracionista (GONZÁLEZ REY, 1997), a partir de um currículo aberto, transdisciplinar, baseado em competência.

Num sistema educacional aberto o professor aceita o indeterminado, as incertezas, e aprende a conviver com tudo isso. Replaneja com base no inesperado, encoraja os diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo. É um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recursiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido (MORAES, 2007, p. 100).

Considerando que o Plano de Ação, elaborado pelo mediador, seja importante, não se trata de algo amarrado ou imutável, e o mediador que atua numa abordagem de currículo aberto, precisa ter flexibilidade e capacidade de criar, aproveitando as oportunidades que aparecem durante a atuação pedagógica, o que demanda experiência, que por sua vez traz segurança.

Embora um currículo possa se basear em referenciais preestabelecidos como planos, objetivos mais amplos, ele não deixa de levar em consideração a ação do sujeito conforme as ações educativas se estabelecem. Um currículo em ação é flexível, respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar conhecimento, ou seja, sua ação concreta. É algo que, mesmo levando em consideração planos e objetivos existentes, sabe a priori das possibilidades de alterá-los com base na ação individual e coletiva. Está sempre em processo, em diálogo transformador, baseado nas peculiaridades das situações locais (MORAES, 2007, p. 148).

Além das competências pedagógicas esperadas no mediador, é também um desafio desenvolver competências concernentes à questão da sustentabilidade, sistemas de produção sustentáveis, formar profissionais críticos, criativos, capazes de contribuir para a construção de sociedades sustentáveis. Nesse contexto, atuar como mediador é, no mínimo, desafiador, dada à grande complexidade e inovação do currículo da Escola da Floresta, ainda mais considerando que raros são os mediadores que tenham familiaridade e experiência com este tipo de abordagem. Além disso, educar é uma arte carregada de intencionalidade:

O ofício de professor é tenso exatamente porque se situa nesse fogo cruzado que sempre se deu em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano. Até os professores que se pensam neutros, técnicos, apenas docentes e transmissores de sua matéria estão optando por um tipo de sociedade, por valorizar determinadas dimensões de um protótipo de ser e deixando de lado outras dimensões (ARROYO, 2009, p. 83).

O professor, segundo Perrenoud (2002), deveria ser

... organizador de uma pedagogia construtivista; garantia dos sentidos dos saberes; criador de situações de aprendizagem; administrador da heterogeneidade; e regulador dos processos e percursos de formação (p. 14).

E Arnt e Galasso (2010) nos lembram que o docente que opera executando um currículo aberto, fundado no paradigma emergente, da complexidade, e voltado para a construção de um mundo mais sustentável, é

... um professor que tenha, além de uma prática reflexiva e crítica, também uma escuta sensível (BARBIER, 2004) e uma consciência mais elaborada; um sujeito mais atento aos processos auto-organizadores de seus alunos, capaz de olhar para eles e identificar suas necessidades básicas, de intuir suas angústias e de converter tudo isto em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem. [...] “Um docente sensível e capaz de perceber os momentos de bifurcações, das emergências, os momentos em que algo precisa ser mudado, refletido ou reconstruído na prática cotidiana (ARNT; GALASSO, 2010, p. 179)

A ética deverá estar sempre presente em todas as suas ações, atitudes e decisões tomadas (ARNT; GALASSO, 2010, p. 181)

A tarefa mais fundamental do professor é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros sendo, portanto, competentes (MACHADO, 2002, p. 154).

Para Gimeno Sacristán (2000), o professor é

... o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino... [...] daí que sua formação cultural e pedagógica seja o primeiro elemento determinante da qualidade do ensino (p. 93).

Quanto mais tempo em exercer a prática de mediar, tanto mais oportunidades de interação entre mediadores, compartilhamento de experiências e reflexão sobre a práxis, seu desempenho como mediador é melhorado, e suas competências são mais e mais desenvolvidas e consolidadas. Para que haja coerência entre a proposta curricular e a docência, ou seja, a prática pedagógica dos mediadores de aprendizagem, é fundamental que estes se identifiquem com a proposta. As dificuldades inerentes em implementar uma proposta tão complexa quanto a da Escola da Floresta só são superadas se houver acúmulo de experiência, tempo de permanência e reflexão sobre a práxis educativa, o que não era favorecido na Escola da Floresta, como podemos perceber a partir das falas que seguem.

“...aconteceu uma falha que foi pessoas que entraram na equipe no meio do caminho não tinham compreendido a formação do currículo, começaram a querer alterar o currículo [...] ... por exemplo, você pega um mediador que não sabe planejar, nunca planejou na vida dele, aí ele cai de paraquedas... aí nós caímos em fases e fases de troca de pessoas e mediadores, caíam pessoas de paraquedas, aí começavam a interferir no processo “tira isso aqui, isso aí não precisa mais...” (G1) “... a maioria dos nossos mediadores vêm da escola tradicional, então mudar isso da noite para o dia é um grande desafio da educação profissional, todo mundo, e a alta rotatividade hoje que a gente vê desses profissionais que chegam e quando eles começam a se apropriar realmente através de estudos e troca de experiências com as pessoas que têm mais tempo na Escola, de trabalhar dessa maneira, a gente perde muito porque a gente está sempre

começando. O grande desafio hoje da Escola da Floresta talvez seja esse: conseguir uma equipe que fique pelo menos até fechar, pelo menos, uma turma... [...] **Já passou muita gente com perfil. A Escola da Floresta já perdeu muita gente boa.**” (G2) “... a gente acabava fragilizando os processos. **Quando entra colaborador recém-contratado, não passa por essa capacitação e eles vão aprendendo ao longo do tempo, que levam 2, 3, 4 meses, e muitos deles se desgastam nesse período e não chegam nem a compreender a proposta da Escola e já saem, tem uma evasão muito forte.**” (M1). “... **se as equipes permanecessem mais tempo trabalhando juntas poderia ter evoluído para competências gerais serem desenvolvidas junto com as outras turmas.**” (M8) “... Às vezes você pode fazer um método maravilhoso, construtivista, mas a pessoa não se identificou com aquilo, não vai conseguir aplicar ou vai pensar um pouco 1, 2, 3 anos pra começar a entrar no esquema, aí como ela não é concursada, não faz parte da equipe, sai, entra outra, aí começa tudo de novo. **Então uma oportunidade que a Escola da Floresta joga fora é de não manter seus profissionais, sua equipe... a descontinuidade no processo educativo...**” (M5). “Uma das coisas lamentáveis lá da escola, sem dúvida nenhuma é **essa falta de continuidade, essa rotação da equipe que não permite que esse avanços, que essas descobertas enraizassem, era sempre podada, podada, chega uma hora que não vai mais nascer, acaba perdendo um pouco da essência, do vigor. A analogia é bem essa.**” (M8).

Constata-se essa descontinuidade no processo de mediação na Escola pela alta rotatividade de mediadores. Ao renovar sempre o quadro, não se permite o amadurecimento, o aprendizado e o acúmulo de experiências com relação à proposta inovadora da Escola, que para acontecer com qualidade, pressupõe a intervenção de mediadores competentes e capazes de responderem à complexidade inerente à atividade de mediação nos termos de uma educação para a autonomia, para a sustentabilidade. A questão é: por que acontecia essa alta rotatividade? O que impedia que os mediadores continuassem na Escola, e com isso, permitisse a evolução da proposta inovadora? Vamos ver que esta questão está fortemente relacionada a aspectos institucionais, de gestão, nos “Pratos” 6 e 7.

4.2.2.5 O que deve ser mantido ou mudado no currículo da Escola da Floresta

Em seguida apresentam-se as sugestões dos egressos a partir de registro feito por escrito, no momento da avaliação da Oficina.

O que deve mudar	O que deve ser mantido
as formas de cobrar relatórios, cursos, conhecimentos da área de fitopatologia	sensibilização sobre a maior deficiência atual do ser humano devido à competição, globalização e evolução tecnológica
Sugestão: aproximar os educandos dos	formar técnicos agroflorestais

profissionais que saíram e atuam nas Secretarias de Estado	
Sugestão: mais tempo em aplicação de relatórios	a filosofia agroflorestal para todos
Sugestão: mostrar para o educando que o mesmo pode ampliar suas habilidades, se aprofundar na pesquisa de certo produto	sensibilização de aprender-fazendo
Sugestão: instrutores – profissional especializado na área; forma de abordagem de seus profissionais	metodologia usada para a formação técnica
melhorar a afinidade de verdade com o CREA*	tradicionalidade da Escola da Floresta
Sugestão: que os egressos possam participar de cursos, oficinas e eventos na Escola	a filosofia da Escola
Sugestão: que os ex-alunos possam visitar a Escola da Floresta, podendo mostrar a filhos e pais o local onde passamos uma parte de nossas vidas	processo seletivo vinculado a concurso com perguntas voltadas ao cotidiano de pessoas que vivem no meio rural
Sugestão: incluir mais matérias ou momentos para ampliar os conhecimentos técnicos dos educandos	nome do curso. Ajustar o diploma com as exigências das leis no que diz respeito à certificação ou registro nas entidades fiscalizadoras (CREA). Adequar carga horária e grade curricular
a política de duplicidade	momentos de reflexão
Sugestão: antes dos educandos ingressarem na Escola, já terem um esclarecimento sobre o registro quanto ao CREA	a filosofia da Escola da Floresta. Formar opiniões capazes de sensibilizar todas as classes sociais que estamos à “beira de um abismo”
Sugestão: essa Escola precisa de recursos próprios, precisa estar desvinculada do Instituto*	curso de avicultura, piscicultura e agrofloresta
afinidade ou identificação entre o processo de formação e a prática ou a vontade de praticar de acordo com a formação	política de inovação, principalmente embasado naqueles que mais penam no Estado, o pequeno agricultor
Burocracia*	unidade de demonstração nos espaços didáticos naquilo que a Escola mais prega: sustentabilidade
alto processo de rotação de apoiadores do quadro de funcionários da Escola da Floresta*	a visão e o conceito sustentável
Sugestão: fortalecer os espaços produtivos, oferecendo estrutura suficiente para experimentos, pesquisas, promover a diminuição econômica alimentar e se tornar modelo no Brasil*	o método técnico pedagógico: não existe aluno nem professor: todos somos integrantes da construção do processo

* sugestões associadas a questões institucionais e administrativas

Quadro 4 - Sugestões do que deve ser mantido ou mudado no currículo da Escola da Floresta (registro feito pelos egressos, por escrito, no momento da avaliação da Oficina)

Tais propostas abordam, além de questões pedagógicas e curriculares, questões institucionais e administrativas, mostrando que há uma forte correlação entre esses campos. Uma forte preocupação na época da Oficina (dezembro de 2010) era a necessidade de reconhecimento do curso por parte do CREA, sem o quê os técnicos não poderiam ser efetivados como profissionais em instituições públicas. Cabe dizer que, em abril de 2013, finalmente o curso foi reconhecido pelo CREA.

4.2.3 PRATO 4

Comprometimento e idealismo dos profissionais

Temperos (autores para o diálogo): ARROYO (2009), WEIL (1994).

O comprometimento gerado pelo idealismo é fundamental para a harmonia de uma equipe. Quem trabalha por dinheiro não tem a fibra necessária para sustentar um processo desafiador de mudança. Uma equipe coesa, com os mesmos ideais de transformação do mundo, gera resultados educativos bem diferentes que uma equipe não comprometida, que só está trabalhando pelo salário.

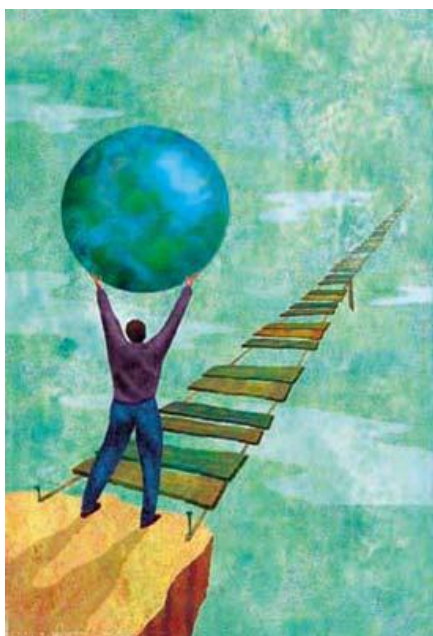


Figura 18 – Prato 4. Comprometimento e idealismo dos profissionais diante do instituído.

Fonte:
<http://caiohostilio.com/2011/06/22/lutar-so-vale-a-pena-quando-voce-e-reconhecido/>



Figura 19 – Prato 4. Comprometimento e idealismo dos profissionais diante do instituído.

Fonte:
<http://ricardocampos.wordpress.com/2008/10/16/profissionais-procuram-alavancar-carreira-nas-areas-de-sustentabilidade/>

Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos (MORIN, 2010, p. 102).

... Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o eros, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor... (MORIN, 2010, p. 101).

*“As equipes que foram forjadas na mesma brasa, no mesmo fogo, na mesma temperatura, se fragmentaram, e **aí começa a entrar pessoas lapidadas ou moldadas ou forjadas em temperaturas diferenciadas, que não acreditam muito na proposta, mas acreditam que precisam daquilo dali porque dependem daquele emprego, porque precisam para pagar conta, ‘se eu estiver na Escola da Floresta, ou se estiver na Escola da Saúde, [também vinculada ao IDM], pra mim não vai fazer diferença, porque eu faço pelo salário no final do mês’, isso é difícil de você por exemplo construir com essas pessoas ideias coesas, coerentes, porque se você olhar por esse ângulo, as pessoas que***

pensam assim não pensam compartilhado, elas nunca pensam em formar lideranças, em formar opiniões ou ajudar a construir concepções de vida com as pessoas, elas pensam em seus interesses próprios, 'eu estou trabalhando, eu cumpro o meu horário, não interessa', então você acaba perdendo uma essência, você perde uma alma dentro de uma proposta da Escola, que é a proposta da Escola da Floresta, ela tem uma essência, ela tem um brilho, ela tem uma alma." (M1). "...tem muitos professores que estão lá porque surgiu uma oportunidade e não porque gosta e é professor de fato,..." (M5). "Os mediadores atuais não têm perfil para trabalhar com agroecologia, e eu nem sei se uma capacitação faria as pessoas mudarem, que é uma coisa muito interna, que já vem junto, que fala assim: 'poxa, isso é a minha cara!' **Acho que tem que ter idealismo, já que as pessoas que vêm com aquele idealismo contribuem muito mais, elas trocam muito mais, do que aquelas pessoas que simplesmente estão esperando o salário no final do mês... [...] ... existe uma coisa muito maior por trás que é essa coisa de compromisso, de gostar daquilo que faz, independente de ter o dinheiro... O dinheiro deveria ser consequência. Por acaso eu tenho o salário no final do mês, independente de eu ter ou não eu vou cumprir muito bem o meu papel. [...] Eu adoro trabalhar na Escola da Floresta. ...como se fosse uma política de vida mesmo, você falar eu estou indo pra lá e nem precisa me pagar, eu estou gostando de ir..." (G2). "Pra mim, eu posso não ser valorizado tão bem financeiramente quanto poderia ser, contudo **cada dia pra mim no meu trabalho é um aprendizado incrível para projetos mais complexos e pra coisas mais malucas que eu posso fazer na minha vida, isso pra mim é um enriquecimento que nenhum dinheiro vai poder pagar, então a pessoa que restringe a participação dela no processo, a isso apenas, ela está tendo uma visão muito limitada..." (G1) "**Eu não trabalho numa coisa que eu não acredito. Eu nunca trabalhei por dinheiro. Trabalho pra mim é quando você não precisa pensar em dinheiro. Eu consigo viver com muito pouco... Porque a gente é idealista.**" (M6) "... educação, agrofloresta, populações tradicionais, tudo isso veio comigo e eu tinha que realizar isso na Escola da Floresta, foi o que me segurou bastante, mas logo em seguida tive que sair e foi muito frustrante pra mim, foi bem difícil na verdade, **coisas que podaram nossos sonhos, muitas vezes foram sonhos que a gente sonhou junto, foi um sonho sonhado junto. [...] A Escola da Floresta era uma fazenda com floresta, com uma expectativa de produção, era só problemas. E ainda assim a gente era tão apaixonado... amor às coisas, idealismo, aquela sensação do que eu posso fazer, do que eu posso cooperar com algo maior... [...] ... tinham pessoas que não tinham essa habilidade, talvez nem quisessem trabalhar com isso, dessa forma, porque era outra formação e acreditava numa outra coisa.**" (M9). "**Eu faço porque eu gosto, a primeira coisa, depois vamos ver as consequências disso, mas eu estou fazendo porque eu gosto,...**" (M1). "... mas **tem que ter uma coisa que é o amor, se o cabra não amar o que faz é******

*melhor nem fazer, senão ele faz com mau gosto, faz sem vontade, tem que gostar disso, para ser um bom agrofloreteiro, um bom mochileiro, tem que gostar de ser educador...” (M7). “... eles viam que a gente estava ali que tinha um compromisso com aquela turma, vamos fazer com essa turma um trabalho legal, e eles sentiram isso, que **a gente fez com dedicação porque a gente gosta, estava acreditando, botando fé**, e estava aprendendo também junto com eles, então a gente se identificou com eles e eles com a gente.” (M5). “... **a afinidade que eu tenho com a mediação, com a construção de processos, com a forma de como desenvolver as competências, eu estava me sentindo realizado profissionalmente,...** [...] ... **aquilo pra mim trouxe um aprendizado de que o teu trabalho, além do compromisso, você precisa ter amor, gostar, ser satisfatório para você. Se você não fizer porque você gosta, não é gratificante, satisfatório para você. Porque o trabalho fica cansativo, pesado, fica um fardo muito árduo. Eu via muitos colegas desistindo do trabalho da Escola. Eu via muitos amigos que diziam: rapaz, eu não aguento mais, pra mim está horrível essa situação, vou ter que passar num concurso, eu vou ter que arrumar qualquer outro trabalho, mas eu não venho mais pra cá. Eu percebia que todo trabalho tem problemas, todo trabalho é desgastante, mas ele não fazia o trabalho que ele se sentia bem, ele estava fazendo o trabalho por uma necessidade salarial no final do mês, e aí realmente, quando você não faz aquilo que você gosta de fazer, você acaba meio que jogando a capa, meio que querendo se livrar daquilo dali. As exaltações das equipes se davam a esse nível. Porque **poucas pessoas tinham afinidade, e eu estava afim realmente de comprar aquele sacrifício como fruto. E aí quando você olha pra frente, você olha para o final de um Momento, pro final do estudo de uma competência e você faz uma avaliação com a turma, oral mesmo, e você vê o tanto que aquela turma cresceu, o tanto que aquela turma evoluiu no dia a dia, e o quanto que ela lhe agradece, lhe traz respeito, carinho, por você estar proporcionando aqueles momentos para eles, aí sim, isso alimenta, isso traz uma essência, isso traz um conforto, um acalento, mesmo com todas as atribuições,...**” (M1).***

Nas falas acima podemos perceber o elevado grau de implicação, comprometimento, idealismo, relacionado ao fazer profissional, que está fortemente ligado ao emocional, ou seja, ao amor e prazer presentes. O trabalho faz parte da vida, é a própria vida dos sujeitos, não é visto como um fardo ou uma ação que visa ganhar dinheiro. O dinheiro é consequência, o que importa é a realização profissional, que também é pessoal.

Somos professores. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal (ARROYO, 2009, p. 27).

É claro que a profissão de educador permite prover as necessidades de segurança, de subsistência da família, e lhe dará um certo prestígio social. Mas estas devem ser consequências naturais do seu trabalho, e jamais um objetivo primordial. Caso contrário, seu trabalho será frio e interesseiro; os alunos perceberão isso e a qualidade da educação se ressentirá (WEIL, 1994, p. 82).

O amor ao trabalho garante o compromisso dos mediadores e gestores que, com tão forte implicação, resistem a grandes percalços e procuram superar os desafios que encontram pelo caminho. Por um lado, demonstram o grande prazer pelo que fazem, mas por outro, quando a frustração é grande, causa grande sofrimento.

*“Ontem à noite eu estava ligando lá, será que o cara foi buscar o menino pra levar pro aeroporto de Cruzeiro do Sul? Graças a Deus eu tenho uma amiga que está hospedando 5 técnicos, eu falo pra ela que ela é a nossa anja, porque sem o compromisso de outras pessoas a gente não toca o trabalho, o IDM não tem uma estrutura como o de uma Secretaria de Educação, que tem núcleos em todo município, o CEFLOA lá não tem estrutura, é um prédio com salas de aula apenas, agora a gente já tem uma base de apoio em Plácido de Castro, que vamos com certeza usar. Essa **minha amiga hospedou os meninos na casa dela, ela foi buscar com o carro dela esse pessoal no aeroporto**, a gente se fala toda semana e ela diz que está tudo bem, não se preocupe, a Secretaria de Educação reforçou a alimentação das escolas para que os nossos técnicos fossem; sem a Secretaria de Educação a gente não teria feito esses cursos em Rodrigues Alves e Cruzeiro do Sul, eles levaram carga de gás, alimentação para os técnicos, G1 lá está bancando hotel e alimentação deles, aí **quinta-feira eu nem durmo, fico pensando ligo, tem que falar com fulano, pedir liberação, ao mesmo tempo digo muito obrigada, vocês são os anjos que ajudam a desenvolver o trabalho**. Fulano, você vai? vou . Até amigos pessoais... Leva umas mudas E14, é atrás da fazenda... tu tá indo pra tal lado? Vou. Você está indo lá pra sua fazenda... Leva uma mudas pra mim? Levo... Ele lá sabe que é curso? Fazendeirão... Essa questão é bacana, **redes sociais**. Hoje eles sabem que existe uma Escola da Floresta, que a gente faz cursos em comunidades rurais distantes, de difícil acesso, por estar transportando as mudas, indiretamente ele sabe.” (CP1).*

Nesta fala percebemos o compromisso verdadeiro, a responsabilidade para que as coisas aconteçam a contento. Essa postura não tem dinheiro que pague e é típica do “pensamento do sul”, como o sentimento de honra e hospitalidade (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011).

O pensamento do Sul não se submete a um pensamento linear, quantitativo, especializado, como ocorre no mundo contemporâneo, mas à necessidade de encontrar novos caminhos para novos paradigmas do pensamento e das relações humanas. Várias regiões do Sul ainda não foram invadidas pela visão de mundo fundada no cálculo, na técnica, na

rentabilidade. Na cultura do Sul existem relações mais próximas de solidariedade, hospitalidade, festas tradicionais, poesia da vida. É um pensamento que restaura o concreto, a subjetividade humana e a afetividade, a existência, a poesia da vida, a singularidade individual e cultura e, ao mesmo tempo, restaura o contexto global fundamental (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, p. 82).

Quando há implicação, envolvimento verdadeiro, a pessoa se desdobra, acessa suas redes sociais, e muita coisa acontece na base da solidariedade. Essa relação 'caseira' reflete a essência das verdadeiras relações humanas, que não esperam nada em troca, movidas pelos laços de amizade, de confiança, de solidariedade. Por um lado, esta postura é altamente desejável, aliás, mostra a sanidade do tecido social, e fomentá-la é positivo, pois é condição *sine qua non* para a construção e funcionamento de sociedades sustentáveis. Por outro, o que deveria ser responsabilidade do poder público, é transferido para pessoas comprometidas, que têm que se preocupar com assuntos do trabalho em horários fora de seu tempo de trabalho e não são recompensadas por isso, caracterizando praticamente um abuso, uma exploração.

4.2.4 PRATO 5

Avaliação de competências: um desafio

Temperos (autores para o diálogo): ARROYO (2009), DOLL JR. (1997), GUTIÉRREZ E PRADO (2002), KAPLAN (2005); MENDEZ (2011), MORAES (2003), BATALLOSO (2010), PÉREZ GÓMEZ (2011), PERRENOUD (2002), RAMOS (2002b), RODRIGUEZ (2011), ROMÃO (2003), VILLAS BOAS (2004).



Frente ao desafio de se avaliar competências, deflagrou-se uma forte crise na Escola da Floresta. Realizar essa tarefa com urgência, dada à necessidade de certificar os técnicos agroflorestais, fez emergir uma crise de fundo paradigmático. A forma proposta, e de certa maneira imposta, pela direção da Escola, baseada na avaliação focada prioritariamente em habilidades, por meio de critérios e indicadores, foi defendida por ser eficiente, eficaz, e medir o que dá para ser medido, mas rechaçada por ser reducionista, vista como fragmentadora da competência, além de ser um fator que aumentava a burocratização dos trabalhos dos mediadores. O que foi posto em questão é a necessidade de objetividade e rigor na avaliação. Decidir por métodos mais orgânicos, subjetivos, sob outra perspectiva paradigmática, não analítica, seria uma possibilidade, porém, esbarraria em questões institucionais. Como lidar com o instituinte (inovação curricular e pedagógica) no instituído (órgãos reguladores do sistema de educação)?



Não é possível resolver os nossos problemas com o mesmo modo de pensar que usamos para criá-los. (Albert Einstein)

Figura 20 – Prato 5. Avaliação de competências: um desafio.
Fonte: <http://soimagens.net/carga-pesada-para-o-burro/>

“... Que até você desenvolver as competências com os educandos, isso é uma fase [...] e os referenciais falavam sobre uma **avaliação dialógica, processual**... [...] ... **vamos ter que medir, vamos ter que mensurar, e nós vamos ter que sinalizar para alguém que houve um processo de aprendizagem.** [...] **O exercício que a gente deve gastar mais tempo é nisso, porque a prática a gente acaba se virando, mas como avaliar...** [...] Então quando chegou nessa fase de certificar os educandos houve um problema, que **eu tive que agir muito firme senão não saía nada nesse processo.** Aí era colocar ordem no caos, foi quase impossível. **Tivemos altas brigas,** porque tinham pessoas que estavam desde o início, desde 2004, que tinham mentalidade de que estavam fazendo a avaliação da competência, ele chegava e dizia assim, depois de 6 ou 7 meses de momento de uma competência e dizia assim, ‘é... vou te dar uma nota 7 na sua competência’, aí eu dizia assim, mas com base em quê? ‘Ele desenvolveu bem aquela habilidade, aquela outra também, ele acessou os conhecimentos aqui e ele tem uma atitude boa...’ Sim, mas totalmente intuitivo assim? **É na base da intuição?** Aí eu falei, **nós vamos materializar agora, vamos aterrissar as informações que estão na mente de vocês e botar no papel.** Foi assim que a gente criou um sistema de avaliação por competência que envolve necessariamente mudanças no planejamento porque quando eu planejo a atividade de aprendizagem eu já tenho que avaliar o que estou desenvolvendo, então a avaliação não acontece no final, ela acontece processual e aí nós fomos materializar o que está nos referenciais, avaliação é dialógica e ela é processual. [...] ...aí a gente pegava Planos de Ação de ensino-aprendizagem que tinham sido desenvolvidos, não tinha como ser avaliado, quem planejou não pensou na avaliação. Aí foi uma dificuldade muito grande porque como é que você vai saber se ele desenvolveu aquela habilidade que estava sendo proposta?, porque **não tinha provas, detalhe, a escola não usa provas, nunca foi utilizada,** raros momentos alguém aplicou prova, praticamente nenhum, então **não tinha**

documentos que comprovavam que ele desenvolveu ou não aquela habilidade, tinha material de produção, porque cada plano de ação resultava em produtos. [...] ... valor não é passível de medição, atitude é, conhecimento não é passível de medição, mas habilidade é. O foco é naquilo que você vê, naquilo que você enxerga, naquilo que é visível, aquilo que você pode medir, que você pode controlar de alguma forma, aquilo que você não tem condições é impossível você mexer,... [...] Aí a gente criou um sistema em que cada planejamento ou plano de ensino-aprendizagem, necessariamente... por exemplo, eu vou desenvolver a habilidade A1 e durante essa atividade eu vou avaliar utilizando os critérios 1 e 2 (dois critérios que vou avaliar), na conclusão da atividade eu vou aplicar um juízo de valores, um valor numérico, aí adotamos um padrão de zero a cem, cada critério também tinha os indicadores, analisando os indicadores, em relação a esse critério atingiu 70% e esse aqui só 50%, chegava na média da habilidade. Padrão abaixo de um valor ele não tinha desenvolvido com propriedade aquilo, ele precisava de um aperfeiçoamento. Tinha um padrão estabelecido, classes estabelecidas na Escola, a gente fixou em 70%, já é padronizado. Abaixo de 70% está reprovado, significa que não é competente suficiente para receber o diploma. Então acima de 70% já está apto, e você pode se certificar como bom, médio ou elevado, e é dado um diferencial, e aí ele desenvolvia a habilidade, chegava no fim da atividade, **era processual**, é outro paradigma,... [...] Só pra facilitar a vida dos mediadores, que **a principal reclamação é que era muito complexa**, o que é que eu fiz? **Junto com o rapaz da informática, nós desenhamos um programa**, que o mediador poderia planejar, e lá no planejamento ele já identificava qual a habilidade que ele ia trabalhar, ele selecionava o currículo que ele ia trabalhar, ele fazia tudo lá dentro do sistema, ele acessava o chamado sistema de planejamento de aprendizagem, logo que ele se logava, ele se vinculava aos currículos que ele estava ligado, já aparecia o curso, ele já escolhia o curso que ele queria trabalhar, depois aparecia o rol de competências, ele escolhia qual a competência que ele queria colocar naquele Plano de Ação que ele estava fazendo, aí apareciam as habilidades e ele escolhia qual habilidade ele queria desenvolver ali, no sistema, como ainda estava no modelo deficitário, ele tinha ainda que escolher as bases tecnológicas, mas **no modelo mais sofisticado quando ele puxava a habilidade já vinham as bases tecnológicas necessárias**, qualquer outra coisinha podia acrescentar, mas ali tinha o cerne, o básico, o mínimo eram aquelas bases, **não quer dizer que ele não podia pesquisar e inovar novas, mas o mínimo era aquilo, a ideia não era amarrar as pessoas, mas dizer assim, você tem um norte, você tem uma orientação, daqui você pode criar, quem disse que você não pode criar acima de um padrão?** [...] Você montava, imprimia, já te dava o print. **Ele saía, o plano de ação de aprendizagem montadinho, para o mediador só ir executar,...** Cada atividazinha contribui para o resultado, e esse resultado é

consistente, ele é denso, eu posso tomar decisões com esse resultado, porque ele é denso o suficiente, ele é objetivo, ele não é subjetivo. Esse sistema tem até controle de risco, lembra que eu te falei, o mediador pode avaliar enviesado, e aí como passa na mão de vários mediadores, ele se submete a muitos critérios, reduz o risco de ser mal avaliado, e se for mal avaliado num ponto, no outro se corrige... Esse é o terceiro salto de qualidade, avaliação de competência. [...] ...isso aqui é o máximo possível de tecnologia educacional, dentro da visão de competências, dentro do ideal lá, totalmente filosófico que surge na mente de um pensador, até uma coisa prática, que a pessoa sai com o diploma na mão, isso é tecnologia institucional, muita tecnologia, de ponta mesmo. Algumas coisas que foram feitas lá têm alta tecnologia em educação, que não é só a prática, a gente criou muito, lembra? Avaliação por competência é algo altamente sofisticado e customizado. [...] ...aí eu tenho uma tristeza porque eu penso que um produto de alta sofisticação como é o caso daquela avaliação de competências que foi criada, se abandonada, é uma tristeza, porque ela poderia ser melhorada, aperfeiçoada, mudada, mas abandonada, seria uma tristeza, só isso...” (G1).

Na fala acima é perceptível o prazer sentido diante da tecnologia desenvolvida, da racionalidade, e também em criar. Nesta fala fica claro que é impossível separar a subjetividade da objetividade como pretende G1. Tal argumentação é reforçada pelas citações abaixo:

A proposta cartesiana de um ‘método’ gera a segurança da objetividade. Aquilo que é objetivo, ou seja, tem sua verdade no que demonstra o objetivo e não o sujeito, produziu a verdade objetiva, sinônimo de verdade absoluta e anteposição à subjetividade. [...] A noção de objetividade está tão presente em nossa cultura que falar de ‘subjetividade’ conota o leve, o relativo, o fácil e qualquer coisa que se anteponha ao rigor, como se ciência – o caminho do conhecimento – fosse apenas a objetividade. O que é um grande equívoco... [...] O pensamento moderno, com seu pretense rigor objetivo, esqueceu-se de que ‘todo conhecimento, seja ele qual for, supõe um espírito conhecedor cujas possibilidades e os limites estão no cérebro humano... [...] Este construto da modernidade foi a invenção do impossível: uma objetividade sem sujeito (VIEIRA, 2010, p. 233).

... agora sabemos que todo domínio racional se funda em premissas básicas aceitas *a priori*, isto é, em bases emocionais, e que são nossas emoções que determinam o domínio racional em que operamos como seres racionais a cada instante. Da mesma maneira, usamos diferentes tecnologias como diferentes domínios de coerências operacionais conforme o que queremos obter com nosso agir, isto é, usamos diferentes tecnologias de acordo com nossas preferências e desejos. Portanto, são nossas emoções que guiam nosso viver tecnológico, não a tecnologia em si mesma, ainda que falemos como se a tecnologia determinasse nosso agir, independentemente de nossos desejos (MATURANA, 2006, p. 182).

E assim, nessa abordagem, a tecnologia, em si, não resolve necessariamente todos os nossos problemas, temos que estar atentos a outras dimensões humanas que vão para além da racionalidade.

Sem dúvida, muito do que fazemos irá mudar se adotarmos as opções tecnológicas à nossa disposição, mas nossas ações não mudarão a menos que nosso emocional mude. Vivemos uma cultura centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na apropriação e na manipulação mútua... e a menos que nosso emocional mude, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em guerras, na ganância, na desconfiança, na desonestidade, e no abuso de outros e da natureza. Na verdade, permaneceremos os mesmos. A tecnologia não é a solução para os problemas humanos, porque os problemas humanos pertencem ao domínio emocional, na medida em que eles são conflitos em nosso viver relacional que surgem quando temos desejos que levam a ações contraditórias (MATURANA, 2006, p. 197).

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica... Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO, 1995, p. 132).

Por outro lado, a tecnologia pode ser muito útil, mas é preciso estar sempre atento para o uso que se faz dela, em que acarretará, e se é acolhida conscientemente por quem vai adotá-la.

O ato de avaliar, de julgar, sempre tem o viés do olhar de quem está avaliando:

A partir do caminho explicativo da objetividade sem parênteses, conhecer é fazer referência a uma realidade independente do observador. [...] Na objetividade entre parênteses, o conhecimento tem outro caráter, porque presto atenção às condições de distinção. Quando digo que há conhecimento? [...] [Por exemplo], O que é que faço como professor para dizer: 'Este jovem conhece esta matéria o suficiente para passar de ano?' Olho sua condita em um espaço que específico com uma pergunta e, se a considero adequada nesse espaço, digo: 'sabe'. Resulta disso que o conhecimento é a apreciação do outro sobre a conduta de alguém, quando a considera adequada ou não (MATURANA, 2006, p. 123).

Além disso, quantificação não significa rigor e validade.

O que torna científica uma explicação ou teoria científica não é a quantificação ou a possibilidade que ela cria, para o observador, de predizer algumas de suas futuras experiências, mas o fato de ela ser validada através da aplicação do critério de validação das explicações científicas sem referência à quantificação ou qualquer restrição de domínio. Um observador-padrão pode gerar uma explicação ou teoria científica em qualquer domínio no qual ele ou ela possa aplicar o critério de validação das explicações científicas. [...] O que acontece com as quantificações e predições é algo diferente. Quantificar ou medir é aplicar uma métrica, definida como um sistema de comparações replicáveis que um observador

faz entre duas áreas de seu domínio de experiências, a uma outra área desse domínio. Como tal, uma medição ou quantificação não constitui uma validação independente ou objetiva de qualquer observação que o observador faz, mas, se ela é feita adequadamente, facilita ou possibilita suas deduções na área de coerências operacionais de seu domínio de experiências à qual é aplicada. [...] Quantificações (ou medições) e predições podem ser usadas na geração de uma explicação científica, mas não constituem a fonte de sua validade (MATURANA, 2006, p. 142).

Isso porque quem avalia é um ser humano, que, por sua característica biológica, que pressupõe um acoplamento estrutural entre si e o meio, e o seu explicar é resultado de suas experiências de vida, assim, a realidade nunca pode ser independente do observador (MATURANA, 2006).

As noções de falseabilidade, verificabilidade ou confirmação aplicar-se-iam à validação do conhecimento científico apenas se este fosse um domínio cognitivo que revelasse, direta ou indiretamente, por denotação ou conotação, uma realidade transcendente independente do que o observador faz... (MATURANA, 2006, p. 142).

... a validade do que fazemos em ciência [(e que respalda a ideia de avaliação)] sustenta-se exclusivamente na consensualidade operacional em que surge, como uma forma de coexistência humana em condições sob as quais as noções de falsificação, verificação ou confirmação não se aplicam nem se podem aplicar. Já que a crença implícita numa realidade objetiva independente, como fonte de validade universal de conhecimento, é uma parte básica de nossa cultura ocidental na qual a ciência surgiu, e nós acreditamos também que a força da ciência apóia-se nela... (MATURANA, 2006, p. 143).

Afirma-se também frequentemente que é a universalidade e a objetividade do conhecimento científico que dá aos argumentos racionais científicos sua força coercitiva e às afirmações científicas seu caráter convincente. Neste aspecto, entretanto, a ciência não é diferente de quaisquer outros domínios cognitivos, porque todos os argumentos propriamente racionais (argumentos sem coerências operacionais mal aplicadas) são, por constituição, válidos apenas no domínio cognitivo ao qual pertencem. Finalmente, a ciência, como um domínio cognitivo, também não é diferente de qualquer outro domínio cognitivo, também não é diferente de qualquer outro domínio cognitivo que um observador possa afirmar, porque todos os domínios cognitivos são domínios de ações adequadas de um observador em seu domínio de experiências (MATURANA, 2006, p. 145).

E, portanto,

Uma vez que o observador não pode fazer nenhuma afirmação cognitiva sobre algo independente de sua operação como sistema vivo, a noção de natureza pode referir-se apenas ao que o observador faz (na linguagem) como um ser humano explicando suas experiências como tal, e, por isso, ela não pode se referir a nada supostamente independente do que o observador faz (MATURANA, 2006, p. 151).

O fato de a ciência, como um domínio cognitivo, ser constituída e validada nas coerências operacionais da práxis de viver dos observadores-padrão ao

funcionarem em seus domínios experienciais sem referência a uma realidade independente não torna as afirmações científicas subjetivas. A dicotomia objetivo/subjetivo pertence a um domínio cognitivo no qual o objetivo é uma proposição explicativa que afirma, direta ou indiretamente, a possibilidade operacional de apontar para uma realidade independente. A ciência não faz isso, e não pode fazê-lo. O fato de o critério de validação das explicações científicas constituir a ciência como domínio explicativo, que surge na operação recursiva do observador-padrão dentro das coerências operacionais de seu domínio de experiências, torna operacionalmente impossível a referência científica a algo concebido como uma realidade objetiva e independente (MATURANA, 2006, p. 147).

Penso que assim é também para o domínio cognitivo da avaliação.

*“... Aí que a gente teve que fazer um trabalho que ninguém gostou, e fomos muito mal vistos, eu e a [pedagoga do IDM], porque a gente propunha que **eles tinham que recapitular cada produto, cada serviço que foi gerado em cada planejamento para poder avaliar necessariamente por meio de indicadores, que a gente criou e estabeleceu novos indicadores, para que eles pudessem: ‘olha, à luz daqueles indicadores, vocês vão ter que avaliar se foi alcançado ou não o desenvolvimento daquela habilidade, que compunha uma competência’**, no final, aí a gente criou um sistema que, se for feito na forma original, cada plano de ação se refere a uma ou mais habilidades, e aí o cruzamento, na verdade, em essência, a matriz curricular cruzava competências,... **No final eu tinha a avaliação de uma habilidade, e depois eu tinha a média ponderada de todas as habilidades e eu cheguei na nota da competência, de cada educando, eu tenho a matriz, uma matriz enorme, uma matriz bastante complexa, mas eram tantas informações interessantíssimas, riquíssimas ali, eu saí da subjetividade e entrei na objetividade, mas eu enfrentei dificuldades, porque tinha pessoas que não queriam, avaliar habilidades era o fim do mundo, eu tinha que avaliar a competência, eu tinha que criar critérios e indicadores para avaliar a competência, imagine como eu vou avaliar uma competência, que era particionada em 10 mil atividades diferentes, eu desenvolvendo ela em um ano e meio, tão complexa, eles queriam critérios e indicadores gerais, essa foi a discussão. Eu optei por um caminho. Essa opção pra mim custou hoje eu não falar com grande parte da Escola. Eu penso dessa forma e eles pensam de outra, essa outra serve para algum tempo, algum lugar e alguma pessoa. Para mim não serviu para aquele momento, simplesmente eu tinha o GERINES¹⁷, eu tinha o Conselho na minha cola, a [Coordenadora Pedagógica do IDM]***

¹⁷ GERINES é a sigla para Gerência de Registro e Inspeção Escolar, atualmente denominada CORINES. Enquanto órgão estadual tem como primazia prestar atendimento qualitativo ao cidadão, usuário de serviços públicos, sendo responsável pela (o): i) arquivamento de relatórios finais de notas de alunos para diversos fins (auditação em documentação referente à vida escolar, comprovação para aposentadoria, comprovação para aquisição de benefícios previdenciários, emissão de Atestado Parcial da EJA); ii) emissão de Certificados de Conclusão de Exames e Cursos Supletivos até 2004;

na minha cola, e o diretor-presidente [do IDM] na minha cola, todo mundo ‘ei, vamos certificar ou não vamos esses sujeitos, eles estão aptos ou não estão?’ Aí eu chamo o coordenador: ‘esse está apto, esse está, esse não está...’ Com base em quê? Porque eu gosto dele? Porque eu acho ele legal? Que tipo de avaliação é essa? E aí a liderança é um processo complicado. Eu tive que liderar esse processo, foi muito difícil, extremamente difícil, foi tão difícil que em 2007 eu saí da Escola da Floresta e em 2008 eles abandonaram [o sistema de avaliação].” (G1).

X

“...outro marco é a fragilidade na avaliação por competência. [...] e tenho muito medo de cair por terra o ensino de educação por competência no sistema de avaliação que tem, porque **você avaliar receitas é fácil, você avaliar princípios não é fácil. [...] ... eu tenho muito medo, porque no embasamento da educação por competência se não tiver um sistema de avaliação bem sistematizado, bem argumentado, qualquer necessidade de comprovação a educação por competência pode cair por terra, ficar frágil, podem até dizer ‘fazem de conta’ e não é um faz de conta, não se aproxima da avaliação dos outros sistemas de educação que trazem uma avaliação que qualquer pessoa que pega compreende, olha e sabe que ali o cara mediu, não interessa se o educando fez cola, levou lembretezinho, não interessa, e para a gente aqui é isso que não interessa, interessa é conversar com o educando durante o processo de aprendizagem e depois você conversa com educando quando ele é técnico e ele mostra que ele aprendeu... [...] Eu só consigo dizer que o educando desenvolveu a competência se eu avaliar a competência. E aqui na Escola a avaliação da competência é uma somatória da avaliação das habilidades. E aí quando eu trago isso em discussão, para mim é uma situação até desconfortável.” (M1). “Você tem a competência de agrofloresta, uma série de habilidades, uma série de conhecimentos associados. Valores. Como a gente avalia o saber ser? Aí **você pega aqueles dois quadros, você tem ‘trocentas’ coisas na competência, e como você relaciona tudo na atividade? Teve várias brigas sobre o Plano de Ação.” (M6).****

“O que, pra mim, é o gargalo da avaliação, quando o G1 criou o critério de avaliação para cada habilidade, por isso que vem a crítica para o currículo, se a competência é uma ação como um todo, porque avalia só uma parte dela, que é a manifestação do saber, a habilidade. Aí eu oriento os mediadores assim, por mais que você vai identificar

iii) ativação e desativação de escolas públicas estaduais, municipais e particulares; iv) subsidiar as escolas no intuito de garantir a legitimidade da expedição de documentos escolares.

que habilidades você vai trabalhar naquele contexto, que cada habilidade puxa suas bases e valores e atitudes, então na avaliação não é necessário que amarre só na habilidade, você pode criar um critério, querendo verificar, observar, analisar, o que o educando sabe daquele conhecimento, o teu critério é o poder da avaliação, não é que eu estou avaliando somente a habilidade. [...] O que eu consigo observar da época é essa **fragmentação da competência**, que aí foi o grande boom, eu falei pro G1: 'sinceramente agora você surtou, porque competência não é só habilidade'. Para cada habilidade do plano de curso agroflorestal, [que tem] 15 competências, para cada habilidade você deveria criar no mínimo 2 critérios para avaliação... a gente chegava a 50 milhões de números. [...]...a gente estava desenvolvendo os critérios de avaliação para o estágio, na área de linguagem. Um dos critérios era elaboração adequada de texto. Então nos indicadores tinha: coesão, normas gramaticais e uns outros indicadores lá. Ah, mas isso é uma avaliação conteudista. Mas realmente o que queremos verificar nesse critério é isso, porque aquela avaliação do estágio estava composta de 10 critérios, um critério era relativa à produção textual, aquele critério estava voltado sim para as bases tecnológicas, era aquilo que a gente queria verificar, e outros critérios estavam voltados para valores e atitudes, um outro para habilidade, então **quando você elabora critérios que te dê condições de abranger as dimensões da competência, beleza, eu acho coerente, agora você focar os teus critérios somente nas bases ou só nas habilidades, ou só nos valores e atitudes, você acaba sendo injusto**, porque tem educando que é muito bom no ato de fazer, somente na elaboração, como se ele diz tudo num texto e na prática ele tem mais dificuldade, ainda tem valores e postura, é um ponto que a gente deixa a desejar. A gente não tem tempo de desenvolver valores e atitudes do nosso currículo, a gente não trabalha, por exemplo, um critério: trabalho em equipe, desenvolve de forma transversal, e é desenvolvido até ocultamente.”

(CP1) **“Até hoje o modelo de avaliação que a Escola adota é com foco nas habilidades e não na competência de maneira geral.** Para cada habilidade trabalhada no plano de ação são elaborados no mínimo 2 critérios de avaliação, que são averiguados através de indicadores, em número livre. Então o mediador elaborou o plano de ação com as atividades que ele vai fazer, com as habilidades que ele vai trabalhar (de várias competências – uma atividade mobiliza habilidades de diversas competências) que ele escreve no Plano de Ação e a última planilha é a planilha de avaliação, que ele coloca essas mesmas habilidades, pensa em critérios de avaliação, os indicadores, e faz a averiguação disso de acordo com o planejamento dele, onde tem as fontes que a gente chama, então as fontes... é o próprio educando... [...] Hoje eu faria o mesmo modelo, só que avaliando competências, as habilidades poderiam até ser critérios, mas não só, na verdade o conhecimento é fundamental e não necessariamente porque eu sei praticar corretamente uma poda de árvore, etc., não necessariamente representa o conhecimento por trás, de fisiologia

vegetal... pode ser uma ação mecânica. **Deve saber mesmo sendo técnico.** Essa foi uma marca de uma equipe, que foi amadurecendo, algumas pessoas saíram e o entendimento ficou maior na Escola, ... ainda não rolou o tempo dessa mudança de proposta de avaliação, ... **a Escola já entende que avaliar com foco na habilidade não é suficiente, mas ainda é assim que é feito.**” (M8).

“O que mais aparece sobre valores e atitudes é organização, cumprir prazo, aí o peso que você atribui de forma ponderada, talvez não tenha a mesma importância do aluno ter conseguido fazer uma comparação da prática refletida naquela ação. Tem algumas coisas, tem os dois lados. A gente avançou muito. **A gente precisa estudar mais, a gente precisa ter dúvidas sobre o que fazemos, para a gente chegar no que desejamos,** tem as fórmulas, é só jogar lá a média ponderada, joga o valor dela, acho que é o caminho que a gente já trilhou, não é o ideal, porque talvez a nossa avaliação seja conteudista, ou seja por competência... a própria equipe mesmo, com a experiência que adquiriu, **a gente tem que dedicar um momento de estudos sobre avaliação.**” (CP1).

Como avaliar competências? Por meio de critérios e indicadores focados prioritariamente nas habilidades? Esta foi a forma encontrada e proposta pelo então gestor da Escola da Floresta, que elaborou com a participação da equipe pedagógica do IDM, porém sofreu forte resistência dos mediadores e mesmo da Coordenação de aprendizagem da Escola da Floresta. Foi a partir do momento de avaliação que se deflagrou uma forte crise na Escola. Pressionado por órgãos externos, o gestor cobrou uma definição dos mediadores para a Escola poder certificar os educandos. O método de avaliação foi baseado em critérios e indicadores, uma perspectiva analítica, fragmentada da competência, fundamentalmente centrada em habilidades, e os mediadores/coordenadores de curso teriam que providenciar documentos, recapitulando todos os Planos de Ação e adequando-os ao sistema de avaliação proposto. Eles não concordaram com tal procedimento.

A proposta de avaliação sugerida aponta para uma pedagogia tecnicista, da qual nos fala Moraes (2007), como sendo

Uma outra corrente proveniente do pensamento positivista e influenciada pela psicologia behaviorista [...], em que o elemento principal do processo educacional é a organização racional dos meios, buscando sua eficiência e sua eficácia. Nessa corrente, professor e aluno são secundários, executores de um processo concebido por uma equipe de planejamento e controle, a cargo de especialistas preocupados com a “neutralidade”, objetividade e a imparcialidade da ação educacional. [...] A escola tecnicista, surgida a partir da década de 1960, buscava a racionalização e a produtividade típica de um modelo empresarial capitalista (p. 52).

É possível avaliar competências em sua complexidade? Como avaliar de maneira sistêmica? Os mediadores acabaram incorporando a avaliação focada em habilidades,

utilizando-se critérios e indicadores, mas ainda há uma resistência ou desacordo com essa forma de avaliação. O que foi posto em questão é a necessidade de objetividade e rigor na avaliação. Decidir por métodos mais orgânicos, subjetivos seria possível, mas seria reconhecido como válido? Desde que bem argumentado, é provável que sim, mas valeria a pena gastar tanta energia e tempo para provar aos órgãos externos que a formação realizada na Escola está cumprindo o seu propósito? Por outro lado, considerando um dos sete saberes necessários à educação do futuro, desenvolvido por Edgar Morin (2000) em sua obra, que diz respeito “às cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, e aponta que “o mito e a ideologia destróem e devoram os fatos” (p. 30), porém essa tendência ao equívoco diz respeito às ideias, segundo Morin Seria a intuição, propriedade emergente da implicação, uma forma mais confiável para avaliar o desempenho dos educandos? De que maneira os educadores podem acompanhar o desenvolvimento de seus educandos e instigá-los a avaliar seus próprios processos de aprendizagem?

A crise que emergiu na Escola frente à necessidade de se avaliar com conceitos ou notas, a meu ver, aponta para algumas especificidades do momento: por ser a primeira turma, pelo desafio de se colocar em prática uma proposta inovadora e pela inexperiência quanto à questão de avaliação; também reflete divergências de entendimento conceitual, paradigmático, quando se pretende avaliar a complexidade da competência enquanto que a proposta apresentada de avaliação focada nas habilidades; e ainda diz respeito ao cenário que se configurou no que concerne às relações intrapessoais. Podemos perceber complexos jogos de poder, dos mediadores não quererem, por exemplo, se sujeitar a imposição à normatização, e do gestor, que, pressionado externamente pelos órgãos do sistema educativo do Estado, cobra de forma incisiva uma avaliação quantitativa. O desconforto sentido pelos mediadores e pela própria coordenação de aprendizagem da Escola se deu por perceberem a incoerência da avaliação proposta, com base em critérios e indicadores e com foco em habilidades, utilizar-se de ferramentas do paradigma racional-analítico, com a visão fragmentária, reducionista, com característica tecnicista e funcionalista num sistema complexo, numa abordagem de educação libertadora ou escola cidadã, numa escola viva. Outra questão que também vejo, de fundo, é se havia uma predisposição ou não para acatar e experimentar novas possibilidades, eventualmente mais trabalhosas, se os mediadores sabiam e estavam dispostos a planejar suas atividades de ensino-aprendizagem, ou seja, a fazerem um planejamento detalhado.

Para Doll Jr (1997), pensar na avaliação dentro do paradigma do currículo chamado por ele de pós-moderno (paradigmaticamente similar ao currículo da Escola da Floresta, como anteriormente já foi tratado),

... é virtualmente impossível, pois a avaliação escolar está quase sempre associada às notas e ambas se baseiam em suposição tão endêmicas no pensamento modernista [cartesiano] que sem este pensamento a avaliação perde o seu significado... A primeira dessas suposições é que a nossa estrutura de ensino está baseada num conjunto fechado; isto é, o nosso propósito como professores é fazer com que os alunos adquiram um conjunto específico de conhecimentos de uma maneira específica, determinada – de modo que eles lidem com este conhecimento de uma maneira ‘aceitável.’ [...] as notas são uma maneira de medir o ‘déficit’ entre o cânone apresentado e o cânone adquirido. Desta forma, a avaliação torna-se uma maneira de medir o déficit, enquanto o currículo pode legitimamente ser rotulado como ‘movido pelo déficit’ e orientado pela mensuração.[...] A dificuldade em um currículo pós-moderno, transformativo, é que não existe nenhuma norma idealmente estabelecida, nenhum cânone que sirva como um ponto de referência universal. [...] Normas ideais, em qualquer sentido preciso ou estável, deixam de ter significado – mas a precisão e a estabilidade são duas qualidades aceitas pela mensuração graduada. Em vez disso, o que surge num sistema aberto, autogerativo, são parâmetros ou limites e uma infinidade de relações dentro desses parâmetros (DOLL JR., 1997, p. 188 – 9).

Como então podemos lidar com avaliação num currículo aberto? Ou, como também pergunta Doll Jr. (1997, p. 188), “como então podemos lidar com avaliação num currículo numa estrutura pós-moderna, transformativa?”.

Para responder a essa pergunta tanto Doll Jr. (1997) como Batalloso (2010) nos lembram que é preciso antes nos perguntar:

Qual é o propósito da avaliação? (DOLL JR., 1997, p. 189).

Para que avaliar? Para cumprir um dever burocrático que se corresponde com uma função seletiva? Ou para ajudar a que nossos alunos aprendam e se eduquem? (BATALLOSO, 2010, p. 77).

Assim, como tudo na educação, as escolhas refletem uma intencionalidade.

Há diferentes abordagens relacionadas à formação por competências, como aponta Ramos (2002b), o que condiciona automaticamente a avaliação das mesmas. Enquanto uma abordagem integrada de competência, como tratam o modelo francês e australiano,

... o desempenho é compreendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula e mobiliza no enfrentamento das situações de trabalho. A competência seria, então, a condição do desempenho ou o mecanismo subjacente que permite a integração de múltiplos conhecimentos e atos necessários à realização da ação. Por essa ótica, a competência não poderia ser avaliada somente através de resultados ou dos atos realizados, nem o desempenho poderia ser reduzido a esses resultados ou aos atos. Em outras palavras, não poderia ser limitado a um conjunto de tarefas, operações ou atividades descritas e codificadas com precisão (RAMOS, 2002b, p. 84).

Numa abordagem funcionalista, como é o caso do sistema britânico,

... a avaliação visa reconhecer evidências e fazer juízo a respeito de se os indivíduos cumprem com os critérios de desempenho de cada elemento que foi especificado para a competência, confrontando com a norma. [...] As competências baseiam-se em critérios de desempenho com origem behaviorista, ocupando-se da avaliação somativa de resultados pré-determinados. (Ramos, 2002b, p. 84) [...] A característica da análise funcional está em que descrevem produtos, não processos; importam os resultados, não como se chegam até eles. Pra isso decompõem-se as funções de trabalho em unidades e essas em elementos de competência, seguindo o princípio de descrever, em cada nível, os produtos (RAMOS, 2002b, p. 91).

Indo nesta mesma direção,

... a interpretação condutivista considera que as competências, confundidas com as habilidades, tem um caráter estritamente individual e podem ser contempladas como livres de valores e independentes das especificidades de suas aplicações reais e dos contextos em que são desenvolvidas. As competências são consideradas comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais subjacentes, enfatizam a conduta observável em detrimento da compreensão, podem ser isoladas e treinadas de maneira independente, e são agrupadas e somadas sob o entendimento de que o todo é igual à mera soma das partes (PÉREZ GÓMEZ, 2011, p. 83).

Segundo Ramos (2002b),

Para evitar esse reducionismo, tem-se recomendado uma avaliação contextualizada, em que as medidas que se fixam no desempenho foram substituídas por aquelas que permitem inferir o conhecimento subjacente à competência (p. 84 – 5).

A autora nos lembra que

Quando inserida no desenvolvimento dos programas de formação, entre a avaliação e a norma existe a mediação pedagógica. Neste caso, a avaliação cumpre o duplo papel de regular as aprendizagens e identificar seus resultados. Por isto, pode ser desenvolvida de forma processual e em paralelo ao processo de formação, de maneira que a avaliação das aprendizagens permita inferir sobre seus resultados (RAMOS, 2002b, p. 85)

Enquanto formalmente

... a avaliação é uma atividade que consiste em recolher informação para emitir um juízo com o fim de tomar decisões (BATALLOSO, 2010, p. 77).

Em seu sentido restrito, a avaliação da aprendizagem é o procedimento docente que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados. Ainda que relativizando a diferença entre eles, [...] enquanto a medida constrói-se mais em cima de juízos de fato (denotações consensuais pactuadas), a avaliação se edifica sobre juízos de valor (conotações construídas a partir das visões de mundo) (ROMÃO, 2003, p. 80).

Para Romão (2003),

Dependendo do processo de avaliação adotado, pode-se recuperar a reflexão sistemática sobre o planejamento escolar, sobre metas e objetivos, sobre métodos, sobre técnicas, sobre procedimentos, sobre instrumentos de medida e sobre a própria avaliação. Resgata-se, enfim, a possibilidade de verificação do próprio desempenho dos diversos atores escolares, abrindo espaço para o replanejamento e para a correção de rumos. Aliás, que outras finalidades tem a avaliação senão estas? (p. 22).

Para além dessas finalidades, Batalloso (2010) ressalta que

... a avaliação tem como finalidade estratégica, a formação de cidadãos que possam exercer de maneira crítica numa sociedade axiologicamente plural, a liberdade, a tolerância e a solidariedade praticamente (p. 77).

E Perrenoud (2002) concorda que

A avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma coanálise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas notas ou classificações (PERRENOUD, 2002, p. 25).

Então, devemos estar atentos às seguintes questões:

A avaliação serve para exercer liberdade e solidariedade? São justas, participativas e solidárias nossas avaliações? O que os nossos alunos aprendem realmente quando são avaliados? (BATALLOSO, 2010, p. 77). [...] Avaliar significa atender à pessoa dos alunos para que tomem consciências de suas conquistas e dificuldades e possamos assim estabelecer as estratégias mais adequadas para sua potencialização e melhora (BATALLOSO, 2010, p. 78).

A avaliação proposta por Gutiérrez e Prado (2002),

... é a que permite integrar processo e produtos. Quanto maior a riqueza do primeiro, melhores serão os produtos, e quanto melhores forem estes, maior o enriquecimento do processo. Isto posto, o requisito-chave da avaliação é que tenha sentido para quem aprende (p. 72).

Como propor critérios e indicadores *a priori*, num Plano de Ação, se este não pode ser fechado, rígido, a despeito de destruir o que há de mais importante, que é a valorização do conhecimento do próprio educando, seus interesses, o diálogo e a problematização como condições fundamentais no processo de ensino aprendizagem? Como definir *a priori* o que será avaliado e de que maneira? Por outro lado, deixar tudo solto corre-se o risco de não desenvolver as competências esperadas.

Em uma proposta educativa na qual importam outros aspectos que não somente o saber técnico ou de conteúdo, mas também tomar decisões considerando múltiplas variáveis, tendo uma visão sistêmica, se portar de forma ética, ter visão crítica, saber argumentar, ser proativo, flexível, dentre outras características desejáveis, colocar em evidência na avaliação somente habilidades não dá conta de avaliar o que é pertinente. Assim, o que parece ser objetivo, é redutivo e incompleto, o que parece ser eficiente e eficaz, é tendencioso e corresponde a uma abordagem tecnicista de educação. Mas então como avaliar competências quando o que está em jogo é a complexidade do desenvolvimento humano?

Continuamos manipulando dois discursos que correm em paralelo com o perigo de não se encontrar. O discurso proclamado rigorosamente estruturado, racional, linear e lógico e o discurso vivencial, intuitivo, dinâmico, complexo e essencialmente processual em vista da demanda (GUTIERREZ; PRADO, 2002, p. 48).

Há, a meu ver, uma infinidade de ferramentas de avaliação, as quais permitem que ao mesmo tempo em que avalia, também sirvam como uma oportunidade de aprendizagem e tomada de consciência do aprendizado e do processo vivenciado. Se a avaliação deve ser processual e servir para fins pedagógicos, essas ferramentas devem ser utilizadas ao longo das diferentes atividades, nos distintos Momentos de Aprendizagem. Uma possibilidade apresentada, inclusive no Momento 1 (**anexo 3a**) é a avaliação do antes e do depois da atividade, ou seja, tentar, por meio de registro reflexivo do próprio educando, perceber a transformação na configuração subjetiva do indivíduo. Outra possibilidade é por meio da arte, que reflete aspectos psicológicos e racionais, entremeados.

Para Maturana (1999), o organismo aprendeu porque mudou a sua conduta em relação ao momento anterior, de uma maneira contingente à sua história de interações recorrentes. Sem comparação histórica não se poderia dizer que o organismo aprendeu, apenas que estaria adaptado ao seu meio (MORAES, 2003, p. 113 - 4).

E Rodrigues e Precioso (2010) apontam algumas estratégias para avaliar de modo qualitativo:

... sugerimos que o professor desenvolva uma metodologia que envolva uma participação ativa nas tarefas, isto é, que trabalhe por projetos e problemas e que promova a realização de portfólios, o que, segundo Freire (2006), consiste num instrumento que desenvolve inúmeras competências, desde a organização de ideias, à sistematização, problematização, argumentação e autorreflexão e avaliação. Para além dos portfólios, aconselhamos a que os professores se sirvam de grelhas de observação e registros de incidentes críticos para avaliar o empenho, interesse e desempenho dos alunos (p. 431).

Perrenoud (2002) apresenta aspectos pertinentes à formação dos professores, no que concerne à avaliação, e penso que podem ser extrapolados para considerarmos os processos de avaliação de competências:

i) a avaliação só inclui tarefas contextualizadas; ii) a avaliação refere-se a problemas complexos; iii) a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências; iv) a avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares; v) as tarefas e suas existências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação; vi) a avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares; vii) a correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos; viii) a correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências; ix) a autoavaliação faz parte da avaliação (PERRENOUD, 2002, p. 26).

De acordo com Batalloso (2010), atualmente se tem produzido uma simplificação do processo educativo, a serviço da máquina cega da burocracia escolar. Seguir as normas externas estabelecidas e que exercem pressão sobre as Unidades Escolares, é correr o risco de, ao se submeter ao instituído, perder a essência do caráter instituinte da Escola da Floresta, já que o sistema normativo

É o reino do imediato, do útil, do eficaz, do rentável, um reino no qual se santifica o óbvio, se marginaliza e deprecia o crítico e o complexo se considera perigoso. Basta pois com que a máquina escolar funcione em sua tarefa de seguir expedindo titulações, mas já para isso a didática não é necessária e se acaso assim se considera, já se regulará o procedimento administrativo e normativo mais conveniente para que professorado e alunado cumpram com o legalmente estabelecido. Se nega pois tudo o que suponha vida, relação, interação, processo, autonomia, intuição, criatividade, sensibilidade, humanidade, reduzindo o todo a pura norma de boletim oficial, a puro programa curricular, a simples instrução de avaliação. E assim, ao negar a complexidade [...] estamos abrindo a porta ao princípio e começo da tirania (BATALLOSO, 2010, p. 67).

Ainda como resposta ao instrumentalismo presente na educação, Brandão tece a crítica:

Destinada a pessoas humanas, no singular e no plural, e não ao mercado de bens e serviços ou mesmo a um poder de Estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipada calculável segundo princípios de utilidade instrumental. Utilidade esta cujo destino é apenas o trabalho produtivo, principalmente quando o exercício deste trabalho serve ao poder e aos interesses do mundo dos negócios (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Ao se tratar de uma proposta instituinte, gestada sob auspício do poder instituído do Estado,

Faz-se necessário que à reforma das palavras lhe acompanhem a vontade pública e a vontade dos professores para fazer da avaliação um recurso fundamental de aprendizagem, um recurso de formação, um meio que assegura a aprendizagem de qualidade, e não um instrumento de seleção, de exclusão, tão vinculado a uma visão meritocrática da educação (MENDEZ, 2011, p. 240).

Ou seja,

A função dos órgãos centrais deveria ser acreditar nesses avanços [experiências instituintes], respeitá-los, estimulá-los e sobretudo escutar a diversidade de processos coletivos de construção de novos referenciais para sua docência. A função principal dos órgãos centrais não é baixar normas, reduzir a ansiedade inovadora, mas dar condições e tempos para a criatividade dos professores(as) (ARROYO, 2009, p. 119).

Já que

A inovação educativa não legitimada na lei – a lei demora demais em legitimar práticas inovadoras nas escolas – tem por base uma teoria nova sobre a educação, a alfabetização, a didática... A inovação pedagógica reflete um pensar sobre a própria prática de ensinar, de socializar, de educar. [...] Diante de uma concretude humana que a lei não é capaz de captar, mas que a sensibilidade dos educadores(as) capta. Diante de uma realidade que não pode esperar que a norma a perceba e legitime (ARROYO, 2009, p. 143).

E

As normas pedagógicas e seus fiéis guardiães não são feitas para dar conta da concretude da ação pedagógica na sua cotidianidade, daí que a inovação, transgressão, seja a expressão do outro lado, de seu oposto: a sensibilidade para com a concretude e riqueza da ação educativa enquanto ação humana, do que sempre haverá de surpreendente, de não normatizável na ação humana. A sensibilidade dos profissionais quando não foi capturada pelo legalismo, capta essas dimensões surpreendentes que são inerentes à ação educativa. A transgressão inovadora é a expressão de que os professores e professoras não foram capturados(as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática. Estão vivos, sentem, dialogam como humanos e percebem nos educandos gente surpreendente. Formam-se sujeitos éticos (ARROYO, 2009, p. 144).

Quando os mediadores se negam a implementar a proposta de avaliação ou o fazem a muito contra-gosto, significa que não estão dispostos a serem manipulados por ordem externa, ou então, que têm uma postura ética perante a problemática, o que pode caracterizá-los de transgressores. Para Arroyo (2009),

Normatizar é desfigurar o caráter educativo da escola e da própria imagem de educador(a). Inovar, transgredir não é uma postura anárquica inconsequente, é tentar afirmar um trato educativo da prática e dos próprios profissionais. É optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas

e relações pessoais. É ter sensibilidade educativa e ética (ARROYO, 2009, p. 143).

E o autor vê

... na transgressão política e pedagógica uma tentativa de redefinir culturas legalistas, coisificantes para ir construindo uma moralidade ética, pedagógica e administrativa ao público, arquitetada por princípios, por valores inerentes à ação educativa. Podemos pensar que nas normas há uma moralidade, mas nem sempre pedagógica. Frequentemente predomina a moralidade do poder, dos constrangimentos orçamentários nem sempre coincidente com a moralidade do público, da garantia dos valores. O que está em jogo nos embates políticos e pedagógicos entre o poder e a gestão apoiados em normas e os professores(as) reivindicando, inovando, transgredindo, são concepções diversas do público, da aplicação dos recursos públicos, da ação pedagógica, da cultura pública (ARROYO, p. 143).

Conceber a natureza instituinte, inovadora da Escola da Floresta, porém tendo que ajustá-la aos órgãos externos, significa uma incompatibilidade que não tem como não gerar conflitos, pois

Que liberdade pedagógica cabe nesses cercados, gradeados, normatizados? Passarinho pode voar, mas sem sair da gaiola! (ARROYO, 2009, p. 145).

É por este viés que Arroyo (2009) vê

... nas transgressões outra concepção de autonomia da escola e do profissional. Vejo uma instituição pedagógica dos vínculos entre ação educativa e liberdade.” (p. 145) As transgressões revelam uma categoria fragmentada, não tanto no interior da escola onde não faltam tensões entre especialistas e docentes, mas onde o convívio mais próximo consegue que a identidade comum supere divergências. A fragmentação da categoria se expressa sobretudo na polarização entre os órgãos de gestão e suas equipes, e as escolas e seus profissionais (ARROYO, 2009, p. 218).

Para o autor,

As transgressões não são gratuitas. São reações frente ao legalismo. De um lado expressam a maturidade dos docentes, de outro lado expressam a reação a esta maturidade e às transgressões (ARROYO, 2009, p. 218-9).

E defende que

É urgente mudar as formas de gerir os sistemas escolares e as escolas, de gerir os currículos e os profissionais. É urgente também inovar as formas de gerir as inovações educativas. [...] ... não inovaremos a prática educativa nas escolas sem mudar, e radicalmente, a prática administrativa e de gestão (ARROYO, 2009, p. 220).

A direção escolar cobrar urgência em adequar os procedimentos dos mediadores às demandas nas normativas dos órgãos externos criou um mal estar entre os mediadores. Com prazo curto para apresentarem uma proposta diferente que respondesse à necessidade de quantificar o desempenho dos educandos, os mediadores se negaram, o que poderia ter sido diferente se estes tivessem participado da problemática desde o início e tivesse se preparado para tal desafio a partir de um diálogo construtivo, e isso diz respeito à gestão da Escola e do IDM.

Os cronogramas atribulados, projetos a curto prazo e resultados rápidos... 'eles não querem que seja bom, querem que seja para ontem'. Essa abordagem, cada vez mais presente, não permite que as situações sociais, as possibilidades, os ideais e as visões se desenvolvam. Essa abordagem se baseia na crença de que a sociedade pode ser montada de acordo com planos estabelecidos de antemão; ela presume e promove uma sociedade mecânica, que extorque forças fitais inerentes e as substitui por uma série de comandos. Essa prática resulta num conjunto de condições que tornam muito difícil para o grupo ou o indivíduo respirar, se desenvolver e emergir em seu caminho de vir-a-ser. Essa abordagem nega esse caminho e, ao fazê-lo, forma cada vez mais contradições internas obstrutoras, que fazem um arremedo de qualquer pretensão à sustentabilidade (KAPLAN, 2005, p. 255).

Uma gestão progressista significa uma gestão democrática, inserida na 'dinâmica de inovação das escolas, em diálogo construtivo com os professores' (ARROYO, 2009, p. 222).

O contexto em que ocorre a crise motivada pela avaliação parece corresponder à percepção de que

A preocupação com a inovação do estilo de gestão deve estar presente em cada momento do processo de implantação de uma proposta. Na medida em que se cria um clima de novidade é como se abrissemos as gaiolas, todos querem voar longe. Logo entra o fantasma do medo, da perda do controle. O medo de deixar as coisas soltas demais, e sobretudo de perder o sentido dos próprios órgãos gestores e dos próprios técnicos. O apelo às normas, às portarias logo aparece. Por vezes um processo de inovação pode significar uma tendência a reforçar os órgãos gestores e seu papel de controle (ARROYO, 2009, p. 221).

A Escola da Floresta aponta para alguns avanços instituintes, com anuência do poder instituído (IDM): toda a equipe (mediadores, coordenadores) participou da criação do currículo; não há grade com disciplinas e nem aulas expositivas, muito menos com a duração determinada de 50 minutos, porém, as tomadas de decisão se mostram piramidais, hierarquizadas, como se percebe que aconteceu quando veio de fora a cobrança dos conceitos para certificar os educandos.

Para os mestres de ofício, a transgressão de formas de gestão tão centralizadas e normatizadas tem o sentido do aprendizado da liberdade. O

aprendizado da liberdade para poder ensinar a liberdade (ARROYO, 2009, p. 146).

... sabemos que as artes, os corpos, os sentimentos, as pulsações, o imaginário... têm sido as dimensões do ser humano mais controlados nas teorias pedagógicas, nas instituições educativas. As mais ignoradas nos currículos. Possivelmente porque não cabem em paredes, resistem a ser gradeadas e disciplinadas. Os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de "animação cultural", mas como direitos dos educandos e dos educadores (ARROYO, 2009, p. 149).

Ao final das falas acima, sobre a categoria avaliação, fica clara a disposição de mediadores e coordenadora pedagógica se dedicarem a aprender sobre o processo, de quererem estudar mais e criar uma proposta de avaliação mais compatível com o currículo da Escola. É importante valorizar essa predisposição da equipe de profissionais da Escola, e, sem dúvida, esse processo é que forma continuamente as competências dos educadores, desde que tenham oportunidade (tempo e apoio) para se aprofundarem nos estudos, debruçando-se sobre sua práxis.

Participar em uma dinâmica educativa onde a escola e seus docentes se enfrentam sem medos com todas essas questões tão radicais na teoria pedagógica será um processo requalificador. Um reencontro com o pensamento educativo, com uma prática mais iluminada. Será uma forma de recuperar o saber pedagógico na medida em que temos coragem de voltar a duvidar. Porque perdemos as certezas e aprendemos outras ou aprendemos a fazer o percurso de toda formação humana em coordenadas inseguras. [...] Nas coordenadas inseguras, sua criatividade terá maior liberdade (ARROYO, 2009, p. 170).

Estimular propostas inovadoras que provoquem esse movimento desestabilizador, aprender a trabalhar em coordenadas inseguras, a ter de tomar opções diante de seguranças truncadas, abandonar velhas certezas... é provocar um movimento formador para os próprios mestres. Esse exercício de duvidar, de rever certezas pode ser observado nas escolas e nos encontros dos professores (ARROYO, 2009, p. 173).

Por mais que seja louvável que seja construído um *software* onde os mediadores teriam facilidade de executar a avaliação proposta, pode ser que esta não seja a melhor ideia, já que seria legalizar a proposta instituinte (formar por competência, e, portanto, avaliar competências), e

... o legalismo inovador tenta sufocar as oportunidades raras que os professores criam de se afirmarem como pessoas, como coletivo, de se livrarem das engrenagens... [...] O legalismo inovador é mais perigoso do que o legalismo conservador. É mais sutilmente desumanizante e antipedagógico porque normatiza inovações que custaram tanto acontecer (KAPLAN, 2005, p. 222).

O legalismo inovador é um contra-senso. Tenta conduzir a inovação sob controle, o que é a negação da inovação. [...] Diante da constatação de que nas escolas se inova, e sem licença dos órgãos centrais, podemos perguntar-nos se tem sentido continuar com uma postura tão tutorial dos mestres, se mostram que cresceram, que sabem fazer escolhas, que aprenderam a ser livres, que sentido tem toda essa parafernália de normas? Que sentido tem continuar teimando em ser babás de quem caminha com seus pés e seus valores? (KAPLAN, 2005, p. 223).

... nunca existiram respostas universais e muito provavelmente jamais irão existir, a não ser que cheguem pela via da expedição de normas de caráter burocrático-administrativo que imponha uma uniformidade aparente nas formas de fazer, que não se encaixe com os modos de pensar e de agir dos professores nas práticas da avaliação (MENDEZ, 2011, p. 240).

Para agir coerentemente, a avaliação deve estar integrada no processo de aprendizagem e deve se integrar no desenvolvimento da competência. O que não é admissível é que se pretenda aplicar as ideias novas aos instrumentos de antes para seguir fazendo o mesmo (MENDEZ, 2011, p. 247) [...] A avaliação educativa é aprendizagem e toda aprendizagem que não significa auto-avaliação da própria atividade do aprender não forma (MENDEZ, 2011, p. 253).

Como nos lembra Arroyo (2009),

Uma proposta de escola pode perturbar a paz do intramuros do seu coletivo, pode ser um projeto transgressor ou conservador (p. 173).

Nicolescu (1999) nos apresenta sua concepção de transgressão:

Transgressão queria dizer originalmente passar para outro lado, atravessar. Com o tempo, a palavra veio a significar, para os tradutores da Bíblia, 'violação da lei divina', e para os juristas, 'violação de uma lei'. A passagem de um nível de Realidade para outro ou de um nível de percepção para outro significa uma infração às leis divinas ou humanas? A transdisciplinaridade é uma transgressão generalizada que abre um espaço ilimitado de liberdade, de conhecimento, de tolerância e de amor. (NICOLESCU, 1999, p. 84).

Ao defender a transgressão, Arroyo (2009) não sugere que então, tudo fique solto. Ele defende que

... seja construída coletivamente uma direção política, baseada em valores. Uma direção ética, pública, ou a serviço de todos... Que sejam construídas formas de gestão democráticas colegiadas não apenas nas escolas, mas na totalidade das formas de gestão do sistema escolar (p. 224).

É interessante acompanhar esse momento da autodescoberta nas tentativas de relatar e explicitar os significados das práticas inovadoras. A primeira reação é contra os controles externos: a lei, as normas, as fichas, a inspeção, a direção, e, claro, a Secretaria e seus técnicos. É importante esse momento de percepção dos múltiplos e sutis ou descarados controles que pesam sobre os profissionais da escola. Mais importante ainda é captar

como nesses controles os mestres se descobrem. Percebem a desconfiança com que são tratados (ARROYO, 2009, p. 147).

Por outro lado, experimentar a proposta e avaliá-la sem pré-conceitos ou com pré-julgamentos, também seria uma atitude simpática dos mediadores, para então, com argumentos bem consistentes poderem criticar e propor algo diferente, como esperava o gestor.

Novamente exercitando a dialógica nessa problemática relacionada à avaliação: o quantitativo e o qualitativo são antagônicos e se excluem ou são antagônicos e complementares? Talvez lançar mão de critérios e indicadores possa ser adequado, mas não suficiente. Assim, a proposta de avaliação desenvolvida, baseada em critérios e indicadores, com foco nas habilidades, similar às fichas propostas por Torres Santomé (1998), tem sua validade, mas é possível ousar mais.

Para GADOTTI e CISESKI (2003), a avaliação numa escola cidadã, “deverá ser necessariamente ‘dialógica’ [...] tanto internamente quanto externamente [...] [a escola] terá um grau de responsabilidade cada vez maior e exigirá dela uma compreensão nova da forma de avaliação” (p. 9).

... há que se trabalhar tanto com a auto-avaliação quanto com a hetero-avaliação; não só com a avaliação interna, como também com a externa, quer com a avaliação quantitativa, quer com a qualitativa, com a diagnóstica e com a comparativa (ROMÃO, 2003, p. 46).

Embora, mesmo que se considere que

Não se pode escapar de uso de indicadores – é necessário ser capaz de dizer aonde se quer chegar e averiguar até que ponto se avançou. Mas os indicadores devem ser usados com certa contenção, pois não podemos medir as relações, não podemos medir as mudanças; só podemos aquilatá-las. Os indicadores podem ajudar em tal aquilatação, mas em geral tendem a engolfá-la. Eles não são o ponto principal – a mudança é o ponto principal, e devemos ter certeza de estar olhando para o processo de desenvolvimento em cada momento e em todos os momentos, em vez de ficar apenas ticando uma lista de indicadores (sejam eles quantificáveis ou inevitavelmente ambíguos) (KAPLAN, 2005, p. 212).

Enquanto que para o sistema do currículo modernista, transmissivo, a avaliação serve para separar os aptos dos não aptos, mediante uma norma ou nível pré-estabelecido de desempenho, num currículo aberto, transformado (ou pós-moderno para Doll Jr., 1997), a avaliação teria o papel de auxiliar no processo de aprendizagem, e

... a avaliação seria essencialmente um processo de negociação com um ambiente comunal para o propósito de transformação. Obviamente o professor desempenharia um papel central no processo, mas não seria o avaliador exclusivo; a avaliação seria comunal e interativa e as

comunidades teriam a função de ajudar o indivíduo através de críticas construtivas. [...] O foco agora estaria numa comunidade dedicada a ajudar todos os indivíduos, por meio da crítica e do diálogo, a desenvolver poderes intelectuais e sociais (DOLL JR., 1997, p. 190).

Para o autor,

As avaliações são [geralmente] planejadas para correlacionar as experiências somente com os objetivos preestabelecidos, não para explorar aquilo que os alunos geraram pessoalmente depois de refletir sobre as experiências. [...] enquadrar a evolução em termos de geração, reflexão e transformação é virtualmente oxímoro [um paradoxo ou contraditório] de uma perspectiva modernista (DOLL JR., 1997, p. 192).

Na avaliação, a retomada do processo permite a conscientização e percepção crítica do indivíduo na aquisição de novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, a avaliação envolve o conjunto de informações que permitem identificar os processos que foram significativos (BRANDÃO *et al.*, 1998, p. 25).

E Romão (2003) reforça que

... numa escola-cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando (p. 88).

Enquanto na abordagem reducionista, com o discurso da objetividade, a avaliação deve se reduzir a números, sendo, portanto, mensurável e analítica, para que o processo educativo possa ser controlável, no paradigma complexo, no qual se situa a formação por competência, outras abordagens são mais coerentes com o fundamento epistemológico em questão, assim, para a proposta de avaliação, a visão dialógica, sistêmica e intuitiva é mais coerente.

A educação e a avaliação positivistas enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; as construtivistas reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo. A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois pólos... (ROMÃO, 2003, p. 89).

Villas Boas (2004) aborda uma proposta de avaliação intuitiva, holística, informal e formativa, como oposição a uma avaliação somativa, “que constitui em ‘um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens’” (CARDINET, 1986, p. 14, citado por VILLAS BOAS, 2004) e também à avaliação diagnóstica. Segundo a autora, “a avaliação formativa requer profunda mudança de atitude (p. 30) [...] é parte essencial do trabalho pedagógico (p. 32).

O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno (VILLAS BOAS, 2004, p. 24).

Todos são avaliados e todos avaliam. Cria-se, assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor (VILLAS BOAS, 2004, p. 30).

A avaliação informal [...] ocorre quando o professor apresenta questões, observa os alunos enquanto trabalham e avalia suas produções de forma planejada e sistemática. A continuidade desse tipo de avaliação ao longo do tempo, em contextos variados, permite ao professor construir compressão ampla e sólida do que os alunos aprenderam e do que são capazes de fazer (VILLAS BOAS, 2004, p. 34).

O desafio de uma avaliação relacionada à humana docência pressupõe desenvolver métodos sensíveis e altamente confiáveis, que só a condição humana, com mente e coração, pode discernir. Por que para ser confiável é preciso ser objetivo e mensurável? Se objetividade não existe, é sempre resultado de uma interpretação subjetiva, e se não é possível mensurar qualidades complexas como entendimento, comportamento e visão de mundo, reduzir a complexidade em suas partes é destruir justamente sua propriedade emergente.

A única coisa certa, e isso já foi dito suficientemente, é que não existe nenhuma certeza e tudo está aberto à interpretação (KAPLAN, 2005, p. 220).

... [ao procurar conhecer algo você pode logo se tornar indiferente a coisas incríveis como a música, a dança, a um ser vivo]. “Lembre-se sempre de ir direto às partes e, ao dissecá-las, conseguir alcançar o seu desencantamento.” (Marco Aurélio, citado por KAPLAN, 2005, p. 27).

... a ciência tem se referido ao conceito de emergência: qualidades novas e imprevisíveis emergem quando elementos individuais se combinam sob a forma de sistemas (KAPLAN, 2005, p. 44).

Por exemplo,

Aprender a discernir não é como aprender uma nova habilidade; é algo de outra ordem. É aprender a ser outra pessoa. Uma pessoa que presta atenção (KAPLAN, 2005, p. 227).

Nesse contexto, segundo Kaplan (2005),

Precisamos entrar na situação e contar a história de dentro para fora; não podemos pretender enxergar coisa alguma construindo indicadores independentes e usando esses indicadores para julgar de fora para dentro. Além do mais, olhar de fora para dentro é muito fácil; basta coletar dados, aplicar critérios e julgar – o analista não é necessariamente afetado. O que

está em jogo é a consciência analítica, a consciência do espectador. Mas a mensuração afeta o que ela se propõe medir, e se apoiar em indicadores externos distorce o que está tentando expressar. Acabamos diminuindo aquilo que estamos tentando enxergar, limitamos o objeto com nossas possibilidades preconcebidas. O desenvolvimento tem que ver com quebrar limites, não com restringir o potencial. Quando começamos a pensar como participantes e aplicar o pensamento holístico, aprendemos a ler de modo completamente diferente, e toda nuance do mundo nos afeta e é afetada por nós. Ao avaliar a relação, estamos na relação... (KAPLAN, 2005, p. 212).

Isso não significa que trabalhemos no escuro, sem a responsabilidade ou a capacidade de avaliar onde estamos. O campo de mudança não é tão obtuso, embora pareça sê-lo para quem está distante dele – em geral os burocratas, administradores técnicos... Quanto mais distante estão da mudança, mais as pessoas se aferram ao mundo fabricado dos indicadores, à ilusória objetividade do espectador (KAPLAN, 2005, p. 212).

Considerando que “objetividade e subjetividade interpenetram-se no caso de qualquer relação humana e, portanto, estarão sempre presentes e imbricadas nas relações pedagógicas e avaliativas” (ROMÃO, 2003, p. 70), torna-se clara a importância da implicação para a qualidade da avaliação, e isso significa o envolvimento profundo tanto de educandos quanto de educadores no processo, e que estejam predispostos a avaliar com rigor, com cuidado e a partir da escuta sensível, numa relação de confiança e coresponsabilidade.

Somente ao estabelecer uma relação íntima com a situação (e portanto se tornando também parte da situação), nos será concedida a graça de permitir que a situação converse conosco ... [...] Cada situação é única e cada situação falará apenas àqueles que estão prestando atenção e estão preparados para ser tocados. [...] Quando não estamos preparados para o risco da relação, protegemos nosso espaço medindo os outros. Isso nunca renderá uma leitura acurada, nem poderá ser chamado de promotor do desenvolvimento (KAPLAN, 2005, p. 213).

A ciência clássica, envolvida do modo como esteve até então com o uso da matéria, fez surgir – inevitavelmente, talvez – um modo de pensar materialista. É esse modo de pensar que emoldura nossa paisagem mental, identificada por sua inclinação cética, por sua abordagem reducionista, e por seu *status* de observadora – e não de participante (KAPLAN, 2005, p. 29).

O diálogo que deveria estar no começo e no final de qualquer interação, está além das metodologias e não cabe em qualquer técnica de trabalho. Estar atento a ouvir o outro, ao que me fala. Despojar-se de todo conhecimento prévio, de todo juízo que classifica antecipadamente, e mesmo antes de que aquele que me fala diga a primeira palavra, já atribuí a ele um rótulo. E já se dispõe a ouvir não o que ele me diz, mas o que deve dizer quem é, como eu antecipo que ele seja e, portanto, deve dizer o que acho que ele fala enquanto ouço a mim mesmo pensando que escuto. Criar o mais difícil: o silêncio. O silêncio é fértil e é através dele que um verdadeiro diálogo é possível, tanto quanto através da palavra. Da palavra que eu digo depois de me abrir a ouvir como se, por um momento, fossem as únicas do mundo as palavras de quem me fala. Olhar nos olhos do outro, porque há palavras que se dizem com o olhar. E porque ouvir sem ver é

como escutar sem compreender. E eu só escuto intensamente se olho com atenção os gestos do rosto de quem me diz como o corpo o que fala, quando conversa comigo entre as palavras e os silêncios entre elas (BRANDÃO, 2003, p. 208).

Como podemos construir algo realmente inovador, compatível com o paradigma emergente se não nos permitimos avançar em criar outras formas, outras estratégias, experimentar?

Essa é a chave para o desenvolvimento da visão holística: abrimo-nos para aquilo que já conhecemos, mas temos medo de usar; não aprender uma nova técnica com muito esforço, mas nos envolver nos exercícios e superar a necessidade de técnicas. Aperfeiçoar a nossa humanidade. Não impor uma método ao mundo e a nós mesmos, mas nos tornarmos íntimos do mundo, à medida que ele se revela, para que ele converse conosco. O poder de fazer isso vem de dentro, mas o poder foi congelado dentro de nós; ... nós o temos, mas temos medo de usá-lo... nós ficamos aleijados pelos nossos medos e aleijados pelos métodos e imagens que usamos para lidar com esses medos... 'não é um método externo, que pode ser imposto às coisas [ou às pessoas]. Pelo contrário, é um processo que está no fundo de nós mesmos e precisa apenas ser liberado.' (ALEXANDER, 1979:13, citado por KAPLAN, p. 226).

Ao entender que a avaliação é um processo de desvendar o que foi aprendido, uma possibilidade de abordagem qualitativa, dialógica, seria realizar a avaliação, que deve ser processual e voltada para a aprendizagem, como pesquisa-ação participativa, uma pesquisa de cunho socioantropológico, de caráter qualitativo, o que, para os preocupados com o rigor, tem embasamento científico.

Para apreender o processo, Kaplan (2005) nos convida a

... mudar o nosso modo de ser – optar por um modo que é, simultaneamente, dentro e fora, participante e observador, analista e artista. Tal modo está além do âmbito da lógica, além do alcance da análise, além dos limites do intelecto. Tal capacidade exige o desenvolvimento do pensar e também de novas faculdades (p. 21).

Significa captar a subjetividade de cada um por meios diversos, sempre dialógicos: artísticos, operacional-prático, escrito, oral. Por exemplo, quando uma pessoa é capaz de ensinar, é porque ela sabe, assim, se explica para a outra e demonstra, essa é uma forma de perceber sua competência.

... para adotar o novo, temos primeiro que abrir mão do velho. Temos de perder o que encontramos. Para descobrir o padrão, para tomar consciência dele, muitas vezes precisamos permitir que o processo mergulhe no caos, para que uma nova ordem, um padrão novo e mais adequado [ou não] possa vir à tona (KAPLAN, 2005, p. 22).

A intuição não é intangível ou misteriosa; é a percepção simultânea do todo (KAPLAN, 2005, p. 55).

Se queremos nos tornar responsáveis, precisamos ser cuidadosos e observadores; prestar atenção o tempo todo se torna uma questão de necessidade – atenção não apenas aos fragmentos, mas aos padrões e conexões e configurações, pois eles constituem as totalidades invisíveis, o sentido, a vida e o mundo emergentes que são o nosso futuro. Vivemos em meio a campos intangíveis e a vastos processos formativos que dão padrão e forma à nossa própria existência (KAPLAN, 2005, p. 63).

Os mediadores não concordavam em fragmentar a competência em habilidades e suas partes, mas tinham outra proposta? Talvez a forma de chamar para responder ao desafio, mas sob a forma de cobrança, de pressão, criou, emocionalmente, uma postura refratária.

A necessidade imposta de se medir, mostrar informações fidedignas, reconhecidas pela nossa sociedade de pensamento rígido e fragmentado, coloca em xeque uma proposta que se firma em outro paradigma. A transição se faz necessária. E a flexibilização é a palavra-chave para não se criar barreiras. Nesse aspecto, a criatividade em conjunto com a capacidade argumentativa talvez seja a melhor estratégia.

Dialogando com a posição de G1 em sua fala, de que os mediadores não podiam avaliar de forma intuitiva, é justamente assim que Kaplan (2005) propõe que seja a abordagem, por meio da intuição, talvez seja essa a resposta procurada para o novo paradigma, só é preciso estar afiado para exercer esta tão nobre atividade, notadamente especificamente humana.

Por nunca estarmos separados daquilo que percebemos, por estarmos implicados e envolvidos, o que percebemos será sempre uma função do que trazemos para a percepção, de quem somos. [...] para se ter uma observação acurada, essa capacidade exigirá do profissional o desenvolvimento contínuo. A pessoa não deve se apoiar em técnicas e instrumentos, ela tem de levar a si mesma para a intervenção, numa relação íntima (KAPLAN, 2005, p. 231).

Talvez essa proposta intuitiva, holística, só funcione com pessoas extremamente implicadas, que façam o seu trabalho com prazer, comprometidas, que se envolvam verdadeiramente, que, atentas ao agora, se entreguem à sua prática [de mediador] e, numa profunda postura flexível, de doação e entrega, se permita comungar com o educando, com uma escuta sensível, um olhar acurado, a mente aberta e o coração tranquilo.

... ninguém pode facilitar o desenvolvimento alheio sem antes facilitar o próprio desenvolvimento; e para desenvolver a nós mesmos precisamos tomar consciência do mundo que nos cerca (KAPLAN, 2005, p. 232).

Avaliar mediante critérios e indicadores e avaliar pela intuição, dada à forte implicação dos mediadores na formação dos educandos, é como a diferença entre tocar violão e violino. Enquanto o primeiro instrumento tem suas marcações no braço como referência para quem toca formar a nota ou acorde, no violino o braço não é marcado, e a nota afinada é obtida pela intuição, uma mistura de posição da mão no braço do instrumento com o ouvido musical do violinista.

No processo de transição, no desenvolvimento desta faculdade intuitiva, a utilização de anotações é fundamental, tanto para os educandos quanto para os mediadores, já que as informações geradas pela percepção podem ser esquecidas e confundidas. Assim, trabalhar com diário (ou registros pessoais) e/ou portfólio pode ser uma estratégia acertada onde são feitas anotações de cunho qualitativo, é possível observar a transformação no que diz respeito à aprendizagem dos educandos no tempo, ou seja, assim se tem acesso à configuração subjetiva dos envolvidos no processo.

O envolvimento dos alunos no registro dos resultados lhes dá a oportunidade de acompanhar seu desempenho por meio da auto-avaliação contínua. Uma das maneiras de conseguir isso é a construção de portfólios que contenham evidências do seu progresso e reflexões sobre o andamento do seu trabalho (VILLAS BOAS, 2004, p. 33).

...o uso de portfólios promove o desenvolvimento de habilidades importantes, como a reflexão, a auto-avaliação e a análise crítica. (VILLAS BOAS, 2004, p. 44) [...] ... o portfólio [pode ser] utilizado com os seguintes objetivos: participação dos alunos na organização, na execução e na avaliação do trabalho, de modo a desenvolverem o senso de coresponsabilidade, a criatividade e a livre expressão; análise e prática da avaliação articulada ao trabalho pedagógico comprometido com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões (VILLAS BOAS, 2004, p. 71).

Outra estratégia que se coaduna com essa proposta de avaliação qualitativa é o processo de sistematização, que pode lançar mão de ferramentas como a linha do tempo, por exemplo, o resgate do vivenciado por meio de fotos, de produtos gerados durante as atividades de ensino-aprendizagem, para contar a história do processo e tomar consciência das aprendizagens obtidas.

4.2.4.1 O modo de avaliar da Escola da Floresta

A avaliação era feita considerando uma diversidade de situações. Avaliava-se o desempenho individual do educando e seu desempenho no coletivo. Para isso eram elencados critérios, os quais eram explicitados para os educandos. Muitos educandos gostaram da forma de avaliação, sem prova, e segundo eles, o método pedagógico levava a terem muito mais responsabilidade e dedicação para com o aprendizado

durante o processo, por outro lado, há também outro ponto de vista, que sem prova os educandos não se esforçavam para ler, estudar.

*“Exatamente por isso tem essa **diversidade de situações**. Num plantio **individual** você consegue ter essa visão sobre a técnica de plantio, por exemplo. Num trabalho **em grupo**, com todos, você está avaliando a relação de grupo. São outros critérios, por isso que é legal você ter essa gama de coisas. Por isso essas **situações diferentes, foi combinado e foi propositadamente feito isso: sozinho, em grupos pequenos, em grupo grande, pra gente conseguir avaliar desde a organização do cara** ali no plantio da muda, ou da semente, ou da quebra de dormência, do planejamento dele na hora de fazer um croquinho, se ele aprendeu a fazer escala, para medir o espaçamento da banana, **até o trabalho em grupo grande, grupos menores a gente já viu a questão da organização, divisão de tarefas, cada critério é um critério.** [...] O grupo é capaz de ...? O grupo é capaz de, no dia seguinte da implantação, ir à frente e fazer um relato de como é que foi a atividade? A nota é igual pra todos do grupo, a nota é do grupo. Tem momentos, dependendo do que você estiver avaliando, por exemplo, na hora de avaliar você tem um critério assim: a participação equitativa dos membros do grupo na hora da apresentação, então aí, apesar de ser em grupo, você pode avaliar individual, porque todo mundo apresentou, mas um lá não falou nada, ou falou uma frase só pra cumprir tabela, ficou olhando lá pra fora, você está observando a apresentação. Qual é a fonte? Apresentação, observação do mediador durante a apresentação. **O importante é você deixar claro que aquilo vai ser avaliado.** Então, a participação de todo mundo do grupo é um critério. Você abre esse critério. Vocês estão sabendo que é para o grupo todo participar. Pode ter sido maravilhosa a sua apresentação no grupo, mas se a do grupo inteiro não foi, você pode ir para **‘novas oportunidades de aprendizagem (NOA)’**. Era simultânea, e muito difícil, porque sobrecarrega o mediador, sobrepõe atividades, quando ela [a pessoa] está fazendo as novas oportunidades, está perdendo outra coisa. **Tinha que pensar melhor como fazer isso. Está longe para gente chegar em todas as respostas.** [...] ...acaba gerando crítica: “eu tenho que me virar pro NOA, isso é recuperação, dá uma prova pro cara.” (M5) “Lá na escola do segundo grau, não, o professor estava lá na frente, ele era o dono do saber, e **aqui foi totalmente diferente, foi um processo de construção**, acho que isso foi fundamental, o mediador lançava a ideia, problematizava junto com os educandos, tanto nos espaços didáticos quanto na Escola despertar essa expressão do próprio educando, de poder falar, de poder questionar, isso é fundamental, esse questionamento em todos os processos de construção, dos nossos momentos, que **a gente construía junto, a gente ia pro planejamento, definia, criava algumas metas para***

aquele momento, avaliava, acho que esse momento de avaliação foi fundamental. Ver o que deu errado, o que poderia ter sido melhor.” (E8).

“No caso do [curso técnico] agroflorestral, não era a prática do plantar, não era só isso, era a postura dele [do educando], da **relação dele com a vida**, com as pessoas, com o entorno, **avaliava não só as habilidades, mas também a postura dele enquanto pessoa, enquanto indivíduo de uma sociedade**, enquanto integrante de uma escola que tinha uma proposta diferente.” (M3). “... a gente tinha que **apresentar trabalhos**, apresentava na marra, essa dinâmica foi inovadora, eu acho **que muito mais interessante do que história de prova**, eu odiava, a gente faz prova, mas é aquela coisa muito metódica, decoreba, aquele método de você ficar acumulando conhecimento na sua cabeça, você faz uma prova, decora aquele mínimo possível, essa parte metodológica realmente teve um impacto muito positivo, as **formas para assimilar foram muito mais interessantes, teoria e prática...**” (E17). “Uma forma também que a Escola nos trouxe foi a **questão de avaliação, uma forma totalmente diferente** do que a gente tinha visto... Tem os seus prós e, na minha opinião, tem seus contras, mas eu **acredito que é uma forma boa de avaliar o aluno**. Porque é assim, **quando você não faz a prova, você às vezes fica com preguiça de estudar**, mas por outro lado, **se você quer aprender, você tem maior necessidade ainda de estudar, mais ainda do que se você fosse fazer uma prova, porque muitas vezes, pra você fazer uma prova você só vai estudar um contextozinho que o professor dá mais ênfase naquele conteúdo, pra você aprender aqui, em todos os campos, você tem que fazer tudo com o maior do carinho porque se você perder qualquer atividade ali não vai ter sequência no sistema, vai quebrar aquela cadeia.**” (E5). “... a Escola não tem prova, mas só que **a responsabilidade é bem maior...** A gente tinha que interagir, tinha que procurar um meio de entender do assunto para compartilhar com os colegas, fazer trabalhos em grupos. Isso me ajudou muito na parte de falar com o público, que eu tinha essa dificuldade... Na verdade, prova, a gente estuda, mas representava muito pouco trabalho, na época do ensino médio; aqui não, todo momento que a gente ia fazer, como no caso momento de avicultura, momento de piscicultura, **a gente tinha vários trabalhos que eram em grupo e a gente compartilhava as ideias no grupo, e após a atividade nos grupos a gente tinha que compartilhar as ideias na sala de aula e isso me ajudou muito**. Então a diferença que eu achei, **a gente tem que ter a mesma responsabilidade ou até mais**, do que fazer a prova, que a gente estuda, vai lá fazer a prova e tchau, aqui não, a gente estuda mesmo e aprende, e leva esse conhecimento com a gente.” (E18). “Eu gostei muito da forma de avaliação, foi aí que eu comecei a me empolgar... Pelo fato de eles não elaborarem provas, não avaliarem a pessoa com provas, **avaliar pelo ser, procurar ver as suas qualidades, as suas habilidades, nas atividades, se tem envolvimento com aquilo**, e eu percebi que os mediadores conseguiam enxergar isso muito bem, talvez fosse

difícil pra eles, mas eu percebi que as minhas notas, eu acho que eu merecia aquilo, isso foi o diferencial que eu gostei da Escola. O carinho também, a dedicação que os mediadores tinham, em repassar o conhecimento, a forma de lidar com os educandos, se sentir parte da Escola da Floresta, isso criou um sentimento de carinho, e eu comecei a gostar. A partir desse momento tudo mudou. Eu me senti com a obrigação de aprender mais, de querer mais, eu achava que se eu me dedicasse com muito carinho eu seria uma semente daqueles mediadores, eles estavam formando pessoas pra fazer o diferencial, esse fato deles quererem mostrar que a gente seria o diferencial foi o que me empolgou, porque digo assim, nossa, uma vez na vida eu vou ser o diferencial no estado, vou ser uma pessoa que vai fazer grandes mudanças, isso foi forte, foi uma energia que me passaram que marcou pra mim, acho que está valendo a pena, estou correspondendo àquilo que eles gostariam que eu praticasse.” (E3). “[Nos momentos de avaliação] nunca chegava ter o feedback de ter aquele elogio, eu não sentia aquela segurança, “ah, tá mandando bem”, aqui e acolá tinha, quando ele expõe, expõe de um jeito, é coerente, mas nunca direto em relação à competência, tinha a pessoal, desenvoltura, aí eu sentia essa falta pra ter aquela cobrança, se eu tô mal, que eu achava que era melhor, era pra eu ter sido beliscado, ou talvez eu fui e talvez não dei o retorno que a galera queria, eu não tive uma desenvoltura numas competências que achava que tinha sido melhor, que eu tinha sido legal, mas é interessante essa questão que estimula a você a ir lá e aprender a questão, não é decorar, essa avaliação eu acho bacana. Aprender fazendo, você vai lá, lê a teoriazona, vai constatar lá realmente e ser avaliado por isso.” (E 17).

X

“... aqui [na Escola da Floresta] ficava muito vago, como aqui a gente não fazia prova o pessoal não se esforçava muito pra ler material das culturas, essas coisas, e lá, como é muito puxado, a gente tem que ler muito, eu acho que isso ajuda porque quanto mais a gente lê mais aprende, eu até cobrava aqui, e aprende mais rápido, em pouco tempo, estudar muito aprende mais rápido. Aqui tinha coisa que ficavam enrolando muito tempo, uma coisa que dava de fazer em pouco tempo.” (E15).

Como podemos perceber nas falas acima, a avaliação, no curso técnico agroflorestal da Escola da Floresta era realizada deixando claros os critérios para os educandos e eventualmente planejando, com eles, o processo de avaliação. Há diferenças com relação à questão de avaliação, entre a primeira e segunda turmas do curso técnico agroflorestal, já que a crise sobre avaliação veio à tona no final da primeira turma, já que os mediadores da primeira turma não tinham se preparado para encarar a problemática de certificar seus

educandos de forma documental, quantitativamente, e os mediadores (alguns deles recém admitidos), bem como a equipe pedagógica da Escola da Floresta, envolvidos no processo de formação dos técnicos da segunda turma passou a incorporar o método de avaliação, baseado em critérios e indicadores proposto.

Não negociar com os alunos a elaboração da avaliação significa impor, arrogantemente, a própria interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem como verdade indiscutível. Ao mesmo tempo que se considera que os instrumentos de avaliação elaborados seja perfeitos e infalíveis. Com esta postura, o professor descaracteriza a natureza de investigação do momento da avaliação, perdendo uma oportunidade única de revisão e replanejamento de suas atividades subsequentes (ROMÃO, 2003, p. 110).

Segundo Batalloso (2010) há alguns dogmas acerca da avaliação. Um deles é que “não é possível uma avaliação democrática que eduque (p. 78); e o outro é que “só o professor que tem o poder inapelável de avaliar e qualificar de acordo com os critérios que ele e só ele determina” (BATALLOSO, 2010, p. 78).

Contrariando esses dogmas, na Escola da Floresta os educandos participavam dos processos de planejamento e avaliação, como se pode perceber na fala de E8. Além disso, os mediadores deixavam claros os critérios que seriam avaliados no desempenho do educando, como podemos perceber na fala de M5, só não fica claro se os critérios eram definidos junto com os educandos.

Nesta assertiva relacionada a como se dava o processo de avaliação junto aos educandos, em que emergiram dois blocos antagônicos, cabe a reflexão de que, se o educando precisa de pressão, como uma prova, para estudar, então algo muito equivocado acontece, pois o grau de implicação, neste caso, é nulo ou muito baixo. Conseguir que os educandos se apliquem em seu aprendizado, independente de mecanismos de pressão, como uma prova, por exemplo, é um desafio que pode ser superado, a meu ver, promovendo o interesse e motivação do educando, e isso se dá quando o problema a ser estudado é contextualizado, é significativo, quando o educando participa do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, inclusive acerca da avaliação, o que será avaliado, como e por quê. Outra estratégia que pode ser bastante útil, principalmente devido aos vícios já adquiridos no processo educativo desses educandos nos ensinamentos fundamental e médio, seria promover o intercâmbio entre egressos e educandos, já que, quando o jovem está na Escola, muitas vezes não vislumbram a importância de tal competência ou conhecimento para sua vida ou sua prática profissional, e os egressos podem trazer essa reflexão a partir de suas próprias vivências, como podemos perceber nos depoimentos dos egressos abaixo:

“Comecei a aprender, fui gostando, **logo no início tinha uma preguiiiiça**, mas aí eu fui desenvolvendo devagar e consegui até chegar lá onde eu estou. [...] **Eu queria ter aprendido mais mesmo.** [...] ... eu digo ‘porque que eu não prestei mais atenção em certas coisas’, em tudo, **eu tinha muita preguiça, isso eu me arrependo muito mesmo.**” (E10). “E o que **faltou também foi eu aproveitar mais cada momento, eu acho que eu perdia muita aula**, às vezes eu saía pro centro, pra comprar alguma coisa e mandar pros amigos [...], saía sem necessidade e eu saía por algum motivo não muito importante... Então perdi 4 visitas, e essas visitas, eu perdi muito, foram discutidos sobre manejo, em algumas visitas tinham especialistas também, tinha experiência de vida prática, o **que faltou pra mim foi aproveitar um pouco mais cada momento da Escola da Floresta.** [...] ... cada educando tem que aproveitar cada segundo que está ali dentro, aproveitar o material que eles disponibilizavam pra gente ler, eu dificilmente lia o material, eu só ficava com a mediação, o que era discutido lá, os trabalhos que a gente tinha que fazer, as pesquisas na internet que eu sempre fazia, apresentação, então eu focava muito nisso, quando tinha trabalho pra apresentar eu queria dar o melhor de mim, ia lá e corria atrás, era muito esforçado, ia lá e fazia muito bem feito, mas às vezes eu me senti um pouco acomodado, poderia ter aproveitado bem mais, ...” (E3). “... eu não levei muito a sério e hoje está me fazendo falta, então reforçando essa ideia de que temos que aproveitar aquele tempo que temos ali pra arrancar o máximo de conhecimento. Eu sei que às vezes é chato estudar, estudar, estudar, é bom pra pessoa, isso ajuda. Eu falo assim, mas também não estou falando do momento de lazer, de brincadeira, porque tudo isso tem, estou falando do momento de mediação, que as pessoas, os próprios educandos, não levavam muito a sério, e a gente deixava de aprender, cheguei a não ficar calado e fui mal interpretado, mas graças a Deus deu tudo certo.” (E16).

4.3 REFLEXÕES INSTITUCIONAIS

O bem estar de uma totalidade de pessoas que trabalham juntas será tanto maior quanto menos cada indivíduo requisitar os produtos de suas realizações para si, isto é, quanto mais entregar destas realizações a seus colaboradores e quanto mais suas próprias necessidades forem satisfeitas não por suas próprias realizações, mas pelas realizações dos outros. (Rudolf Steiner)

4.3.1 PRATO 6

Incoerência entre a filosofia e a prática

Temperos (autores para o diálogo): ADORNO (1985), CASTORIADIS (2010), PINEAU (2004)

Incoerência entre filosofia da Escola da Floresta e prática política no Estado: Há uma evidente contradição entre o que é preconizado na Escola da Floresta e a prática de trabalho nos órgãos públicos (inclusive na própria Escola), embora o Governo da Floresta se proponha, teoricamente, a trabalhar nos desígnios da sustentabilidade, tal como é a raiz filosófica da Escola (entretanto, é preciso considerar também que o termo sustentabilidade é compreendido de distintas maneiras pelas pessoas, e assim, as impelem a agir de maneiras contraditórias, dependendo de seus referenciais, condicionamentos e imaginários). Tal contradição cria situações de estresse e desmotivação para os novos profissionais, que saem da Escola da Floresta com vontade de serem sujeitos pró-ativos e muitas vezes não encontram espaço para expressar seu potencial transformador.



Figura 21 – Prato 6. Incoerência entre a filosofia e a prática. Quadro de Salvador Dali. “A tentação de Santo Antônio”.
Fonte: <http://codigodacultura.wordpress.com/2010/05/23/salvador-dali-pinturas/>

O jovem indefeso cheio de sonhos vestido apenas com sua fé seus ideais, frente a frente com o poder instituído, se defende ou se protege na tentativa de se fazer valer.

Todas as questões aqui tratadas dizem respeito à relação entre o instituído e o instituinte, entre o imaginário social e o imaginário radical, temas estes que serão tratados mais profundamente no “Prato” 7.

“O projeto de Escola é um projeto do governo, tem uma linha, uma demanda de governo. Tem oportunidade na parte de estrutura, porque é uma estrutura boa, pensando nas instalações, os cursos foram muito bem escolhidos, relacionados ao próprio estado, você tem um estado com 80% de cobertura florestal, então um curso que pensasse atividades econômicas dessa floresta, produtos não madeireiros, ou o próprio manejo madeireiro, é uma demanda real pro estado do Acre. O técnico agroflorestal, buscando

formas de uso que você consiga trabalhar a agricultura com componentes de espécies frutíferas, espécies perenes, espécies florestais, enriquecer a paisagem, o agroecossistema também, e aqui na Amazônia é muito apto, tem muita aptidão para agrofloresta, você tem uma banana que vai começar a produzir com 8 meses, você tem uma riqueza de palmeiras nativas: açáí, pupunha, bacaba, patauí, buriti, com muito pouco manejo você tem uma riqueza alimentar nas próprias espécies nativas da região... Agora, depende do interesse do próprio governo, porque tem uma decisão política para investir nisso, eu acho que as experiências existem, mas é uma coisa nova, é um conhecimento novo, você trabalhar esse contexto da agroecologia, da própria agrofloresta, isso é novo, não é algo que você tem grandes referências. **O Estado tem essa oportunidade de estar inovando, de estar trabalhando isso, mas você não vê, na realidade você vê a agricultura do Estado sem inovar, trazendo a mesma proposta de agricultura que foi desenvolvida nos outros estados, monocultura, com uso de insumos...** (M4). **“Nos últimos 10 anos a criação de gado aqui no estado mais que duplicou, hoje aqui no estado está caminhando para os 3 milhões de cabeças de boi, enquanto que o governo fala da questão da sustentabilidade... existe uma grande diferença entre o que é pregado para a questão da sustentabilidade e o que realmente acontece. O que me deixa aflito é que as pessoas não estão interessadas em trabalhar com a produção de alimentos, mas querem exclusivamente ganhar dinheiro, porque muito embora falte alimento na sua casa, tem o campo cheio de boi.”** (E16). **“Faz um diagnóstico rapidinho na Reserva [Extrativista]: o que você quer ser quando crescer? 99%: criador de boi. Pode se despedir das castanhas e das seringueiras, que isso aí vai acabar daqui a vinte anos. O moleque tem 8 anos de idade, daqui a 20 anos ele vai crescer e quer ser montador de boi, rodeio... criação de boi. Se não pegar essa molecada nova agora... o que eu posso fazer é isso.”** (M7). **“O dinheiro do governo pode chover pra fazer manejo florestal, e é uma coisa que eu já trazia, esse questionamento, esse incômodo, ainda na época em que eu trabalhei no CTA: sabe, você vê projetos, o governo botou milhões, muito, muito dinheiro, pra mostrar que manejo florestal comunitário madeireiro é viável, mas não é cultura deles, o sinal claro da compreensão desse processo produtivo que a gente vai ver num produtor rural (que pra mim é agricultor familiar, não é seringueiro, seringueiro já acabou faz tempo), é agricultor familiar, o sucesso relacionado com a geração de renda que ele pode estar recebendo ele não está investindo de novo no manejo florestal, e está o que? Comprando gado, porque aquilo lá dá segurança, pode passar governo e o gado dele está crescendo, teve um aperto, o gado dele vai sozinho, não precisa do governo abrir ramal. O agricultor tem que se virar com o que ele tem...”** (M2).

“A Escola tinha uma proposta avançada, diferenciada, muito especial, e que sendo a Escola uma escola do governo que estava dentro de uma outra proposta que era maior e

contraditória a essa proposta de sustentabilidade embora o governo tenha usado, **muito se fala de desenvolvimento sustentável nas políticas do governo, mas na prática elas são totalmente contraditórias em sustentabilidade**, então naquele momento eu já detectei que havia uma incompatibilidade entre a verdadeira sustentabilidade que a Escola propunha e a insustentabilidade que o governo era.” (M3). “Parece que o estado tem uma vontade, uma filosofia, prega uma coisa, mas quando você vai dentro das Secretarias eles não tem o entendimento da Escola da Floresta, **é como se nós estivéssemos falando línguas diferentes**. Então quando eles vão, é tudo no convencional somente a parte de não colocar veneno é agroecologia, mas o resto é tudo convencional: é antibiótico mesmo, vacina mesmo, transferência de embrião, tudo foge, na hora que a gente mostra o que a equipe prega então eles dizem não, queremos ajudar do nosso jeito, nós queremos mudar a coisa rápido, é como passar uma pessoa dentro de um antibiótico forte para sarar o doente imediatamente, eles querem uma coisa não homeopática, mas de uma forma drástica, para resolver rápido. Eu acho que as Secretarias antes, na hora da filosofia do Estado, que é o que prega, ela tinha que ter mais união e pra ver o que cada um, qual que é o objetivo que ele está, qual é a missão desse governo, para que todos pudessem entender, as diversas Secretarias, para atingir, quando trabalha nesse termo de agroecológico, com forma toda de currículo por competência, **tem algumas Secretarias que desconhecem o trabalho de educação profissional**, e muitos técnicos inclusive duvidavam que esses educandos iam sair com essa competência toda para poder ser um bom técnico na hora de atuar. [...] Tem uns egressos que trabalham na SEAPROF e nem dentro da SEAPROF existe um consenso daquilo que eles sabem de dentro da Escola e daquilo que eles têm que entregar quando viram técnicos.” (G2). “**Há um choque de paradigmas: modelos de produção convencional e orgânico que está bem em voga no Estado, e esse contra-senso do Estado... temos toda uma política agroflorestal, tem todo um gasto, instituição de ensino pautada em viés agroecológico, superando esse velho paradigma, mas de fato... [pouco é feito de verdade]**. ... a Escola da Floresta tem a filosofia de trabalhar com SAF, sustentabilidade. **Alguns agricultores têm assistência da SEAP e estão trabalhando com monocultivos, aqui perto da Escola**. Existe roçado de 150, 200 ha só de milho, e alguns de milho e capim. Onde está o investimento que estamos fazendo no colégio? Será que não dá pra sentar com o pessoal da SEAP? Como tentar minimizar essa situação? Ainda estamos na década de 70, não conseguimos andar um passo pra frente”. (Egressos). Se você pegar um livro que a própria SEAPROF fez sobre a questão da extensão agroflorestal, fizeram uma cartilha deles para sistematizar sobre o que é essa extensão, e lá eles colocam o estudo de uma pesquisa de mestrado, buscando o que mudou, a agricultura que era antes e os extensionistas das décadas de 70, 80, da EMATER, para a proposta da SEAPROF (da Secretaria de Produção Agroflorestal), o que para esse

técnico mudou da extensão que ele fazia antes e da extensão que ele faz atual. Lá eles falam que **89% desses antigos técnicos falaram que não tem diferença nenhuma do antigo método e do que eles estão fazendo atualmente**, que a SEAPROF fundamenta-se na educação, tem outros princípios de ATER, mas pro técnico mesmo, pra ele, não mudou nada. Então acho que **ainda está muito pouco, ações concretas para se viabilizar propostas que estão colocadas na Escola da Floresta**, com sistemas ecológicos de produção ainda falta decisão,... [...] ...teve algumas ações de incentivo para outras atividades de produção, financiaram vários projetos de plantio de café, pupunha e banana, foram essas três espécies para dentro de um SAF conseguem ter uma boa produção, mesmo nesse sistema simples assim, nem essas três espécies que foram incentivadas, **plantaram tudo em monocultivo**, era um componente novo na propriedade, mas não se pensou numa cadeia produtiva, para a produção que eles iam começar a ter, e aí o pessoal que tinha financiamento, até hoje está inadimplente nos bancos. Sei de muitas propriedades, [no município de] Senador Guomard, no Baixo Acre, incentivo, todo mundo teve esse incentivo pra pegar crédito e no final ninguém conseguiu comercializar e ter retorno daquilo ali. [...] algumas ações que não dão futuro, tem que investir, tem que fazer, e **a SEAPROF tem muito pouco técnico, muito mal pagos (R\$ 500,00 um técnico).**” (M4). “É muito contraditório muitas vezes, a Escola da Floresta, que faz parte de uma das políticas do Estado, que foi aderida há pouco tempo, **a Escola que desenvolve uma metodologia, aí quando você chega no mercado de trabalho, nas próprias Secretarias de Estado, você se depara com essas situações de resistência àquilo que a Escola passou pra você e construiu junto com você**, porque aqui também a gente constrói algumas coisas (a gente tem um plano de curso mas ao longo do tempo, com você, vai sendo rediscutido, reconstruído). Tudo o que vocês falaram não é diferente daquilo que estamos vivenciando, quando a gente sai daqui e chega num escritório da SEAPROF. Na semana passada tivemos um momento aqui pelo gabinete do governador e CTA: a gente construiu umas ideias, umas propostas, e quando a gente apresenta isso, as pessoas que trabalham em Secretarias do Governo defendem a proposta política que está sendo desenvolvida na sua Secretaria e não o que foi construído a partir da proposta da gente e quando a gente vai debater encima dessa problemática, **a gente acaba sendo mal visto porque você se contrapõe a uma política que está sendo colocada.**” (E).

“A gente passou por um processo de adaptação quando saímos da Escola. Realmente ainda há um longo caminho. **O processo de adaptação entre o tradicional e a realidade que aprendemos na Escola realmente causa impacto. Em muitas ocasiões tivemos que recuar e adaptar o sistema. O que significa isso: ou você se adere ao sistema, que alguém arrumou um trabalho pra você, ou você está fora do sistema.** Nós passamos quase todos pelo processo de readaptação. Muitos não queriam ir pra

SEAPROF, outros não queriam ir pro IDAF, outros não queriam ir pro IMAC, mas findou que as oportunidades se restringiram e tivemos que readaptar ao sistema que realmente nos proporcionou, que nós não temos grandes alternativas, não temos uma política voltada pra que todos os educandos em agroflorestal desenvolvam na sua comunidade aquele trabalho, por que de uma maneira ou outra **faltam políticas públicas para nos incentivar a fazer aquilo**. Foi uma dificuldade muito grande atuar de forma contraditória com o que aprendemos. Essa dificuldade fez com que a gente recuasse, e tivemos que dar uma lapidada em todos os nossos conceitos do colégio. A necessidade fez com que levasse àquele ponto. E afetou o produto final: cheguei com grande expectativa pra trabalhar, por exemplo, no reflorestamento, e não aconteceu... é muito séria essa questão.” (E).

4.3.1.1 Os técnicos são obrigados a executarem pacotes prontos das políticas públicas

As políticas públicas apresentam, muitas vezes, pacotes prontos e o técnico tem que executar, cumprindo ordem, de cima para baixo. Além disso, os trabalhos, muitas vezes, não têm continuidade.

“Somos técnicos agroflorestais, a gente se forma, vai para as Secretarias do governo (SEAPROF) e quando a gente vai trabalhar **eles vem com os pacotes prontos**. O governo não quer saber, pouco liga para o que você pensa e aprendeu, para a experiência que você adquiriu, e manda sempre um pacote baseado no modelo da agricultura dos anos 60.” (E) “Quando chega no campo, **você tem que seguir uma receita já estabelecida**. A metodologia da Escola, que pressupõe a participação do agricultor, leva tempo. “As pessoas querem tudo muito rápido... O trabalho é mais lento, porém mais eficaz. A filosofia da Escola na prática é difícil porque requer tempo, dedicação, requer identificação com o que você está fazendo.” (E) “... um grande gargalo para o nosso trabalho é que muitas vezes **a gente trabalha encima de pacotes**. As pessoas lá do planejamento fazem todo um pacote às vezes sem nenhum conhecimento por questões políticas, como essa questão do passivo ambiental, do ativo ambiental, a certificação rural que eles colocam, e agora a política do REDD, eles fazem o pacote sem muitas vezes consultar ou reunir uma equipe de técnicos, alguns representantes, para nos passar algumas informações pra isso.” (E5) “A metodologia é difícil, porque que nem nós, **a gente que sai aqui da Escola, a gente sai meio sonhador, achando que vai poder ajudar, aí você acaba não podendo ajudar, com tanta demanda que chega**, agora é o feijão, aí tu tem que largar o que está fazendo...

agora é o Pró-florestania¹⁸, agora não é mais isso, agora é a certificação, aí as coisas ficam tudo meio pela metade, não vê concluir nada, você fica assim meio desmotivado...” (E6).

4.3.1.2 Os técnicos não têm autonomia no local de sua atuação

Os técnicos, quando prestam serviço para o Estado ou para uma ONG, não têm autonomia, tem que obedecer à hierarquia.

“... as pessoas que estavam interessadas a gente não podia apoiar, porque **era mandado, tinha que seguir a hierarquia**, eu até queria trabalhar na questão agroflorestal, tinha uns produtores interessados, só que **a gente não tinha voz pra falar** ‘eu vou pra lá, trabalhar com eles’, era mandado...” (E15). “A Escola da Floresta está com uma política, mas a SEAP (que é a secretaria de produção) está com outra política. Quando a gente sai daqui, a gente não trabalha com empreendedorismo, a gente vai trabalhar prestando serviço pro Estado, ou pra uma ONG ou pra prefeitura, **então trabalha o que eles mandam, a gente não tem autonomia. Em qualquer Secretaria de Estado você tem que trabalhar o que eles determinaram**. Então o que acontece é isso, falta essa integração. No início do governo do Jorge, o Jorge determinou que todos os secretários era pra aderir ao sistema daqui da Escola da Floresta, só que nas primeiras reuniões só faltava os secretários se matar. Essa parte de trabalhar com gado, porque tem os latifúndios, os fazendeiros, que são muito resistentes e eles têm dinheiro e mandam na política, e faz com que o cara da SEAP não aderiu ao sistema agroflorestal”. (E5) “Vi que tinha umas pessoas muito interessadas em fazer agrofloresta só que eu não tinha tempo de estar lá. Se fosse por mim eu tava lá ajudando, um ou dois, mas tava, só que aí **eu tinha ordem pra cumprir**, aí não podia, e trabalhava com crédito eu não gostava de trabalhar com crédito rural, porque a maioria queria financiar, até cultura banana, essas coisas, mas só que a visão deles era só de comprar gado.” (E15).

4.3.1.3 Desarticulação entre instituições

Há uma desarticulação entre a SEAPROF e a Escola da Floresta na orientação durante tempo comunidade. Falta preparação para receber o técnico recém-formado.

“Os principais desafios que eu encontrei após minha formação na Escola da Floresta foi logo no início, quando comecei um trabalho dando acompanhamento técnico ao

¹⁸ Programa do Governo do Acre para apoiar populações tradicionais e agricultores familiares.

PRONERA, no tempo comunidade. Fui designado pra ir pra Brasília, mais o [outro técnico], de Assis Brasil, nós dois, chegando em Brasília estava tudo certo pra nós ficarmos lá na SEAPROF, ponto de referência. **Quando nós chegamos lá já fomos pisados pelo gerente, praticamente humilhou a gente**, então já foi o primeiro desafio, já foi um baque de cara logo de início a gente ser pisado, a gente viu que não ia ter apoio deles, porque o cara praticamente humilhou a gente, não teve contato entre a Escola e SEAPROF lá, depois disso, que a gente foi pisado que eles foram entrar em contato e resolveram, só que a gente não teve apoio com transporte, não teve nenhuma logística, tive que me virar sozinho. Se não fosse o menino do PRONERA, o [colega], ter me ajudado com moto, essas coisas, não teria conseguido ter feito nada no meu trabalho. Não tinha como eu ir na casa dos outros educandos pra elaborar os croquis, implantar sistema agroflorestral, então o trabalho não saiu bom porque a SEAPROF não deu nenhum tipo de apoio nem câmara, nem transporte, nada, ainda desprezou a gente, aí foi um desafio grande.” (E15).

4.3.1.4 Conflitos entre profissionais por atuarem a partir de diferentes paradigmas

Há conflitos com técnicos antigos no local de trabalho, que não compartilham das mesmas ideias que os técnicos agroflorestais.

“[É um desafio] trabalhar com os técnicos que já trabalham há certo tempo. Por exemplo, onde trabalho: um técnico veio com a ideia de derrubar a mata ciliar. Não sei de onde saiu essa ideia dele, mas nós técnicos agroflorestais, logo quando entramos na Escola, foi um dos primeiros tópicos - a importância da mata ciliar e também a gente sendo oriundos da zona rural, sabíamos dessas questões de lagos, igarapés, só não tínhamos o conhecimento científico nessa questão. **Nós temos dificuldade pra trabalhar com os outros técnicos mais antigos. Nossa contratação não é efetiva. Temos que ver um meio de sensibilizar esse povo.**” (E) “Muitos extensionistas tem o desprazer com aquilo que é importante. **Muitas pessoas estão ali por estar, não para contribuir, está pelo salário**, não tem o amor no que faz e faz com que o trabalho não seja útil para quem deveria ser útil. A pessoa que vai levar a informação já vai com o desprazer de levar a informação. Os técnicos têm que passar por uma reciclagem, pra ver a importância que tem os sistemas agroflorestais... Embora façam, não colocam em prática, não estão nem aí.” (E). “Que nem eu entro numa propriedade pra duas coisas, eu vou entrar pra aprender, se eu puder ajudar aí eu dou minha contribuição, porque é muito difícil hoje você chegar e dizer isso aqui não é assim não, é assim, pá, pá, conversa bonita, já foi-se o tempo, hoje não funciona mais, a Escola nos ensinou isso, nos ensinou a ter essa facilidade, agora, **não sei se era o papel dela ensinar a lidar com os colegas, porque é uma metodologia diferente, você pensa**

*diferente deles todos, não sei se a gente quer fazer meio que uma amizade e parece que isso não é pra fazer, parece que isso não pode existir, tem um colega mesmo que diz, que ele não almoça na casa do produtor, não, que não pode ter vínculo, que o produtor vai te cobrar... aí tipo a gente não, a gente veio daqui, vai pra casa do produtor, já quer abraçar o produtor, aí cria aquela coisa assim... **existe essa diferença, a gente não aprendeu a lidar certo com os outros colegas de profissão, a gente não estava preparado pra eles, a gente estava preparado pra trabalhar com os produtores, mas com os colegas de profissão eu não estava preparado, eu achava que eles não faziam o que eles fazem, principalmente com a gente que está chegando agora.**" (E6).*

4.3.1.5 Complexidade conjuntural na implementação dos sistemas agroflorestais

As propostas técnicas para agrofloresta esbarram em questões de outras dimensões, que dependem de outras políticas públicas, não necessariamente de técnica ou de agricultura, mas, por exemplo, de transporte e mercado. Se não há condições para transportar e comercializar a produção da agrofloresta, a adesão por parte do agricultor vai ficar fragilizada. A opção para criação de gado passa, muitas vezes, pela facilidade de comercializar e transportar os animais (que vão andando pelo ramal enlameado), diferentemente de outros produtos de origem vegetal.

*"A maioria [dos agricultores] queria financiar banana, maracujá, eles plantavam de qualquer jeito, gastava pouco e o restante eles compravam gado. Eu não concordava só que depois fui ver que eles tinham razão porque **se eles plantassem banana ia estragar todinha lá.** E o gado caminha e eles vendem. **Pode ter tanto de gado que for que eles vendem.** Um produtor falou uma vez, 'olha, eu vou financiar banana, mas se eu não comprar gado daqui a dois anos eu não tenho condição de pagar o financiamento com banana, vai estragar aqui e eu não pago, fico enrolado'. Aí de certa forma ele tinha razão, se ele não comprasse duas vacas, três, ele não ia conseguir pagar aquele financiamento. [...] A maioria só queria financiamento, não queria outra coisa, no final o objetivo era gado. **Financiava macaxeira, pegava o crédito e comprava gado.** No projeto lá, todo mundo já com passivo ambiental, com pouca floresta, é de preocupar, lá só tem gado e campo, não tem um pé de laranja, não tem um pé fruta, a casa no meio do sol... tinha uns lá que queriam reflorestar as APP, ficaram interessados. [...] Tem gente que vê assim e não tem coragem de encarar, é bonito tudo, até ele mesmo lá tem uma produção bastante diversificada, mas estraga muita coisa lá, ele **tem dificuldade de vender, não tem como escoar, o ramal é ruim, o município é pequeno e ele não tem como vender,** apesar de ter muitas coisas, estraga mamão, estraga banana, estraga praticamente metade da*

produção dele. [...] Aí eles não vendem. Se tivesse como eles venderem, acho que teria muita gente interessada em produzir, só que a dificuldade do transporte e da venda...” (E15).

4.3.1.6 Impactos negativos de insucessos de políticas públicas passadas

Algumas políticas públicas do passado, que foram desastrosas, deixaram os agricultores receosos, reticentes e refratários a inovações, a novas propostas e à atuação dos técnicos.

*“...e queira, não queira, não é em todo canto, mas **muitos produtores a gente não tem mais credibilidade nenhuma, nenhuma, nenhuma**, por todas aquelas coisas do passado, pimenta longa, pupunha, essas propostas milagrosas que mancha, mancha, aí vem dizendo assim faz e você está na ponta, tem que fazer.” (E6) Aí como o agricultor já foi muito enganado com várias tentativas, aí ele já nem acredita mais. O cara pode até chegar com inovação e tudo, mas aí encontra dificuldades, é ramal, é transporte, é venda, aí não adianta, aí eles já estão muito receosos nessa questão.” (E15) **“Tivemos tantas políticas no Estado que deu errado, já nem acreditam mais**, é seringa, é pimenta longa... ‘Ah, mais uma pimenta longa da vida...’. Porque as pessoas não estão tendo a clareza do que estão fazendo. ‘Ah, vou fazer porque recebo um salário e vou entregar isso aqui pro produtor’. Ele não sabe sentar com a pessoa, falar a língua dele, e dizer isso aqui é isso aqui por causa disso, a gente quer isso aqui, o governo quer isso, o Estado precisa disso, precisamos desenvolver, precisamos dos produtos orgânicos, precisamos de tudo isso aqui pra podermos desenvolver. Não vamos brigar, nenhum setor vai brigar, mas a gente toma essa briga pra gente, isso aqui está prejudicando isso aqui... Essas coisas são muito complicadas, a gente vê o desesclarecimento das pessoas que estão à frente do setor. De maneira geral, os técnicos que são sempre os que vão aos produtores levar.” (E9).*

4.3.1.7 Propostas/sugestões para as políticas públicas do Estado

Seria um grande avanço se o governo se relacionasse com os agricultores na forma de parceria, dividindo responsabilidade, a partir de um diálogo horizontal; se as comunidades elaborassem e executassem seus próprios projetos, contratando seus próprios técnicos; se os técnicos formados pudessem retornar e atuar nas suas comunidades; se houvesse mais condições para os jovens se manterem no campo, com internet, acesso à escola de qualidade, cursos profissionalizantes; se o governo investisse mais recursos em educação; se houvesse mais unidades demonstrativas

de sistemas agroflorestais (SAFs) em pontos estratégicos do Estado; se houvesse uma política de sensibilização (para a sustentabilidade) dentro dos órgãos governamentais, principalmente aqueles que atuam frente às comunidades; se o governo investisse em um processo transitório da forma convencional para a sustentável por meio dos serviços de ATER junto aos agricultores familiares (de agricultura degradadora para sistemas de produção sustentáveis, agroecologia e agrofloresta) e ao mesmo tempo se o governo desse oportunidade para que os técnicos novos, formados em outro paradigma [da Escola da Floresta], pudessem atuar. Para isso, a sociedade deveria cobrar maior coerência do poder público, maior fomento a uma política agroecológica (que seja substancial, que rompa com certos paradigmas que ainda vemos hoje).

“[A responsabilidade do governo de atuar no seu papel de Estado para potencializar e não tirar essa autonomia do agricultor] é ter a visão de parceria. Baixar um pouco a sua bola, jogar transparente, dividir responsabilidades, diálogo horizontal, olho no olho. O que adianta essa chuva de trator, chuva de equipamentos, as pessoas não são acostumadas a isso.” (M2).

*“O ideal seria as comunidades conseguirem fazer seus próprios projetos e contratar seus próprios técnicos, mas ainda está muito longe de chegar nisso, isso é um sonho. [...] Gerenciamento e administração de projetos, captação de recursos... As comunidades precisavam trabalhar mais por aí... Precisava ter uma ação mais forte do próprio **governo incentivando as associações, aplicar recurso pra isso acontecer**”. [...] Por isso acredito na Alternância de verdade, pra começar a desenvolver um trabalho lá [nas comunidades]. E aí é preciso pensar uma forma de **viabilizar, no início da vida profissional, o técnico já sair engatado num projeto dentro da comunidade**. PROACRE é uma grande oportunidade, porque envolve o governo, ONGs e movimentos sociais. [...] Quem sabe se a gente focalizasse melhor esse sonho... Mas ninguém está preocupado com isso: forma e põe o técnico no mercado. Saturou o mercado, termina o curso. Por isso não tem equipe efetiva. Então você se desonera de dar uma assistência realmente pra esse cara continuar na comunidade, bancar salário e desenvolver projeto lá dentro. O papel é fazer com que a associação ande com as próprias pernas, então focar mais em organização comunitária, cooperativismo, economia solidária...” (M5). **“Pensar como incluir esse técnico**. A gente percebe que existe ligação entre os cursos para o desenvolvimento sustentável, porque a gente tem um técnico florestal que vai trabalhar com a base florestal, de vocação florestal da região, outro que vai estar trabalhando também com a questão de subsistência, de produção, não só que tem uma base florestal, mas também os produtos agrícolas, de alimentos e tudo mais, e na forma também de visão de como usar a terra, de*

como plantar, técnico florestal e agroflorestal se complementando, a agroindústria se complementando também dentro de uma cadeia produtiva de produtos, como estou transformando esses produtos que vem da floresta, que vem dos sistemas agroflorestais, e o ecoturismo, muito legal, uma outra proposta de estar vivendo na floresta e trabalhando de uma forma diferente, com perspectiva econômica para a comunidade e para proprietários onde você tem uma área de floresta, então **o governo, se tivesse essa visão de que esses cursos se completam, e ter projetos que poderiam empregar essa visão...**” (M9).

“...começou com a vontade grande mas o negócio esfriou, a SEMA não conseguiu avançar, SEAPROF acha que o PROACRE é só dinheiro, é mais uma linha de crédito, a prefeitura não sabe nem o que é, e eu já estou vendo esses respingos na formação.” (CP1).

“...a educação não tem valor nenhum, na sociedade não tem valor, agora, **o Acre investe minúsculo dinheiro em educação**, ele mantém a escola porque precisa de Escola, o investimento é pra manter a Escola funcionando, na estrutura, não na qualidade, e aí o professor não investe nele próprio, o professor não se enxerga como ator principal na peça, ele não consegue, está totalmente deficitário, a professora é desanimada demais,... [...] Educação eu acho que se perdeu o objetivo, acho que um dos fatores pelos quais nós estamos vivendo essa fase crítica no mundo todo é porque se perdeu objetivo da educação. O objetivo da educação não é contribuir para a gente ter seres humanos melhores? Pra mim educação é isso, é só isso, é só isso, se você fizer isso, você já fez tudo que é necessário, mas isso é deixado de lado. Qual é o objetivo da escola, contribuir para pessoas melhores não é... [não tem sido...].” (G1).

“Tem que se investir muito na área rural, e a Escola é o caminho. Existe um grande marketing sobre preservação ambiental, e esse é o ponto que favorece o estado a captar recursos, a buscar projetos que tem essa linha de conservação ambiental, então o Acre tem uma oportunidade muito grande, de ter ainda 80% de cobertura florestal e poder ter esse marketing de preservação ambiental, que o estado do Amazonas, tem Manaus que é um grande pólo industrial, então tem muito investimento para esse setor, e o Pará, a Secretaria do Meio Ambiente lá, na última reunião que eu fui, eles não tem política nenhuma, é um estado muito grande, com muitos conflitos de terra, não existe uma proposta que é possível visualizar que eles tem de conservação, agora o Acre não, você chega, a Secretaria do Meio Ambiente, tem o etnozonoamento, tem essas discussões ecológica, tem os centros de pesquisa, a própria UFAC desenvolve pesquisas, tem o INPA, que vem os pesquisadores pra cá, então o Acre tem isso a seu favor, para proposta da agroecologia, de estar hoje nessas discussões, aquecimento global, mercado de carbono, conservação da biodiversidade, então todos esses temas envolvem agroecologia, **manejo dos agroecossistemas, política do ativo ambiental, controle do fogo, tem as políticas, existem propostas, o roçado sustentável, está sendo colocado, é que a gente acaba**

não vendo, mas existe, acho que ainda existe a vontade, o discurso ainda é esse da conservação ambiental, e aí agrofloresta não tem como estar de fora, agroecologia...” (M4).

“O maior ganho que eu acho que a gente pode pensar é criar condições do agricultor familiar ter dignidade... o cara quer ter condição porque o governo leva luz lá pra ele, aí os filhos dele vão ver televisão, aí vão ver que o símbolo de sucesso é o cara ter um carro bom, aí vai querer ter isso também, e aí sabe o que é pior? Aí ele vem pra cidade, que nem aconteceu com muitos educandos e que eu acho louvável, tiveram oportunidade e estão estudando na UFAC, e vão voltar pro campo? Não vão!” (M2).

Além disso, os educandos da Escola da Floresta precisam ser preparados para o que vão encontrar fora da Escola, em sua atuação profissional. Também deveria divulgar mais sua experiência e compartilhar experiência com outras escolas, que se fortaleça uma rede e que haja momentos presenciais de troca, não somente virtuais. A Escola da Floresta tem que e deve voltar a se preocupar com os pequenos, com a agricultura familiar, com segurança alimentar.

“[Por outro lado] a Escola está dentro de um reduto que não preparou esse profissional realmente para o que está lá fora do nível de discussão e você acaba, de certa forma, fazendo com que o profissional busque uma sustentação distante do processo de formação, e para mim isso é falho... [...] ...a Escola está falha nessa parte porque ele só vai chegar nesse mundo quando ele já passou pela Escola e quando ele chega lá fica perdido, sem nexos naquilo tudo...” (M1).

“Eu acho que o jovem do campo ele também tem que ter essa oportunidade, ele pode fazer a opção se quer isso ou não, mas ele deve ter a oportunidade de ter as coisas que o pessoal da cidade tem, se ele quiser aquilo. Vou dizer por mim, talvez se eu não tivesse internet aqui, se não tivesse asfalto, energia elétrica, eu não estaria mais morando no campo, estaria na cidade, então acho importante o jovem do campo ter oportunidade de conhecer, poder estudar, fazer um curso técnico, fazer um curso superior, mas ele ver o campo também como uma opção que ele pode ter de morar, gerar renda,... [...] Gostaria muito de ver que os nossos parlamentares de fato assumissem de que é uma oportunidade, que cada família na zona rural tivesse um filho que passasse pela Escola, tivesse a opção de fazer o ensino regular, mas também o ensino técnico, mesmo que siga outros caminhos depois, mas ter a oportunidade.” (CP1).

“[A experiência da Escola da Floresta] é uma experiência que as pessoas precisam conhecer, precisam trocar com outras escolas, com Escolas Família Rural, Escolas Família Agrícola, com as agrotécnicas, estão com um monte de inovações, um

monte de coisas acontecendo, agora os Institutos Federais, os antigos CEFETs, acho que tem tantas experiências pra se conhecer, mesmo ONGs que fazem trabalhos há anos, tem muito que contribuir, aqui no Acre mesmo, a CPI, por exemplo, ela faz trabalho com comunidades tradicionais há mais de 20 anos, tá lá na Transacreeana, nós estivemos lá com os alunos, tentando fazer uma troca de experiências, mas patinou um pouco, mas tem um potencial muito grande. Tem o Projeto Saúde Alegria, tem o POEMA, tem os Institutos de Permacultura em tudo quanto é canto, acho que tem muita coisa pra agregar e trocar, não pode ficar esquecido no km vinte e pouco da Transacreeana, **uma rede seria interessantíssima, mas que funcionasse de fato, que tenha condição de ter esses momentos de troca, presenciais, pra isso precisa ter recurso, pra ter recurso tem que ter uma instituição gerindo, tem que pensar alguma coisa assim, alguém puxando, senão fica só nas redes virtuais e a coisa não deslancha, senão acaba ficando nas coordenações, em algumas cabeças, a comunidade escolar mesmo se envolver...**” (M6).

“A Escola da Floresta tem e deve voltar a se preocupar com os pequenos, com a agricultura familiar, com pequenas propriedades,... [...] Quando a gente está distanciando os educandos da realidade, da distância dos pequenos, a gente não consegue dimensionar para que fatia de mercado, os técnicos estão indo se instalar, vão em grandes empresas, vão buscar secretarias, e aí a gente não consegue, por exemplo, fazer com que o cara consiga refletir, porque para mim o grande lance da Escola, que é o diferencial, que talvez decline agora ou saia desse declínio, nesse gráfico de declínio, é com essa nova proposta de formação em ADC (Agente de Desenvolvimento Comunitário) técnico em agroecologia.” (M1) **“... a gente tem que estar pensando neles como agricultor familiar, e o agricultor familiar primeiro de tudo: segurança alimentar, o cara que está de barriga cheia é uma situação muito diferente daquele que está com criança batendo nas panelas porque está com fome, o cara vai fazer qualquer coisa, vai vender a floresta, vai fazer qualquer coisa, e quanto mais alternativas de geração de renda, ou de autossustento, de recursos, melhor condição de se articular e eu acho que essa que tem que ser a visão.”** (M2).

Segundo os egressos, para que eles possam desempenhar seus trabalhos como técnicos com mais sucesso, deveria: i) haver mais unidades demonstrativas de sistemas agroflorestais (SAFs) em pontos estratégicos do Estado; ii) [o governo] investir em um processo transitório da forma convencional para a sustentável por meio dos serviços de ATER: corte e queima; monocultivos, para sistemas sustentáveis, agroecologia e agrofloresta, junto às bases; iii) [a sociedade] cobrar maior coerência do poder público; iv) [a sociedade] cobrar maior fomento a uma política agroecológica, que seja substancial, que rompa com certos paradigmas que ainda vemos hoje; v) [o governo] dar oportunidade para que os técnicos novos, formados em outro paradigma, possam atuar; vi) inserir uma política

de sensibilização (para a sustentabilidade) dentro dos órgãos que atuam frente às comunidades (SEAPROF, que atuam com ATER); vi) que os técnicos formados possam retornar e atuar nas suas comunidades.

X

Em alguns locais no Estado já se percebe uma transformação, uma maior coerência entre a política e a proposta de sustentabilidade: há várias oportunidades de capacitação para técnicos de ATER, que tem possibilitado uma verdadeira mudança cultural; uma parcela considerável de agricultores familiares, indígenas, seringueiros, tem implementado práticas mais sustentáveis em suas unidades de produção. Há incentivos do governo estadual, como bolsas de estudos, estímulo à formação de técnicos (foram formados mais de 400 técnicos na Escola da Floresta em 5 anos). Há algumas pessoas nos órgãos públicos comprometidas, competentes, e que atuam para realizar a transformação da sociedade acreana.

*“A gente está vendo o **esforço do governo, várias capacitações**, do pessoal que faz ATER, várias secretarias aí, é uma mudança cultural, gente que vem do tradicional, do convencional, eu dou o exemplo, em Feijó são 3 técnicos, todos em agropecuária, mas que já internalizaram essa questão ambiental com relação aos sistemas agroflorestais e roçados sustentáveis, de vez em quando a gente tem aquela conversa com eles, que tem certa dificuldade e a gente acompanha. . Está se fazendo um esforço, está, precisa melhorar, precisa. **Lá eles partilham dessa ideia de roçado sustentável**. É tanto nas APL está dando certo, não é um só agricultor, são comunidades. O exemplo fala tudo.” (E).*

*“...E ao mesmo tempo **tem uma parcela que está fazendo o que a gente acredita**, eu acho que é o grande diferencial, pode o mundo cair que não vai tirar isso da minha cabeça, ninguém vai chegar desconhecendo o que eu faço, não tem jeito, e eu acho mais **legal de tudo isso é ter gente, não técnico, mas índio, seringueiro, agricultor, fazendo alguma coisa**, não tem quem mude isso da cabeça, [...] ...pode vir o doutor dos Estados Unidos falando isso dá certo..., esse é o diferencial, a pessoa fazer, se você não faz não adianta falar muito não,...” (M7) “...fomos na propriedade do Sr. lá (ele te conhece), tinha dois filhos dele já esperando, com as mudinhas, com os terçados, vamos entrar pra floresta, fazer o enriquecimento, e ele puxando a história, desde a época de seringueiro, do pai dele, ele mostrando as estradas de seringa, e falando pros educandos, olha, eu (ele já tinha seus 60 anos de idade), poderia hoje não ter nenhuma árvore aqui, eu poderia estar criando gado, e eu escolhi preservar a floresta, tirar o suficiente para a minha forma de vida, para a minha sobrevivência, ele tem um SAF, banana, essas coisas, e dali ele tira o suficiente para*

ele viver... **ele passou aquilo pros educandos**, que enriquecedor, a própria comunidade, as pessoas, sentem-se importantes nesse processo de educação, elas também aprendem e também ensinam, elas trocam experiências...” (CP1).

“E o teu pai e tua mãe o que acham estar estudando? “Meu pai acha fantástico...”. Como eles **recebem bolsa**, de 300 reais, eles sobrevivem da produção, arroz, feijão, eles tem o bicho pra caça, o peixe que está lá, gira pouco dinheiro, comem o que produzem, sacas de farinha que vendem vem um dinheirinho, e 300 reais pra família dele é significativo. Veja você até mudou (está até louro, eu brinquei), e não tinha dois dentes, de parceria com a saúde já colocou dente e tudo...” (CP1).

“Só com FIC já **atingimos 1000 [pessoas]**, só do Asas [da Florestania]. ... outro dia eu estava falando pro G3, **formamos mais de 400 técnicos na Escola, em 5 anos**. Tem muita gente trabalhando graças a Deus, agora com **essa rede de ATER e com os editais**, o Acre foi um dos primeiros estados que foi contemplado no primeiro edital, leio semanalmente o site do MDA, tudo quanto é novidade, tem no meu computador aqui, regionalização da merenda, passo pros mediadores.” (CP1).

“Nós temos **3 pessoas dentro da SEAPROF que pra mim são, digamos, os salvadores da Pátria**, eles são aqueles homens de meio de campo, lateral direito e lateral esquerdo, que eles recebem os tijolos da zaga, dominam e botam a bola redondinha no Ataque pro atacante fazer o gol [...], elas articulam tudo, dentro da Escola, arredondam dentro da SEAPROF, e botam redondinha nos escritório locais, pros caras chegarem. Percebe-se claramente que na hora que quebra essa relação há problemas na comunicação, na compreensão de informações, no momento da execução, há distância do grupo, ou quando não dão condições para essas pessoas viajarem e articularem isso, porque elas viajam com autorização do escritório central e vão meio que determinando, porque não é **uma liderança construída a partir do respeito, entram com o peso: o secretário mandou**. Acaba chegando com uma liderança de Maquiavel, fazem pelo temor, não pelo prazer.” (M1).

Castoriadis (1982) define a instituição como ‘uma rede simbólica, socialmente sancionada, na qual se combinam em proporções e relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário’. [...] A alienação é a autonomização e o domínio da instituição relativamente à sociedade. Essa autonomização da instituição se expressa e se encarna na materialidade da vida social, mas também supõe sempre que a sociedade vive as relações com as suas instituições no modo do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições o seu próprio produto (BARBIER, 1985, p. 132).

Será que as pessoas *conhecem* o que vem a ser a tão propalada sustentabilidade?
Será que as pessoas *vivem* o discurso da sustentabilidade?

Os princípios de sustentabilidade, sobre a qual o governo se apóia, são os mesmos que alicerçam a Escola da Floresta?

As instituições funcionam na dependência das exigências de mandato e também das pessoas que trabalham nelas. Por mais que se mude o nome das instituições, seu *modus operandi*, não se muda, de um dia para o outro, a forma de pensar das pessoas, seus valores, os paradigmas que as movem. Implementar uma política idealizada para promover transformações significativas na sociedade, fundamentada em outros princípios, demanda estratégias que possibilitem outros tipos de relações, assim, indiretamente, as coisas vão sendo feitas e as pessoas vão mudando sua forma de agir e de pensar, o que vai acontecendo simultaneamente a partir da mudança de hábito. Se nas instâncias de governo não há uma forte vontade ou entendimento para se fazer diferente, os padrões tradicionais vão sendo replicados. Notadamente, em se tratando de um sistema fortemente hierárquico, operado segundo a lógica de comando e controle, as pessoas que pensam diferente e tem iniciativa para colocar suas ideias e conhecimentos em ação, se não tem o apoio institucional, não conseguem promover suas ações e se frustram.

É preciso considerar a complexidade de um plano de governo, que se diz inovador, que propõe trabalhar a questão da sustentabilidade, e neste contexto criou uma Escola, a qual possibilita a atuação de profissionais questionadores, formados em uma lógica diferente que tem imperado até então na sociedade. Quando esse jovem profissional se depara com a realidade nos órgãos de governo, é podado, e sua ânsia em contribuir, colocando em prática suas competências, é bloqueada. A questão da sustentabilidade, de maneira geral, não faz parte do imaginário da sociedade (incluindo as pessoas que fazem as instituições funcionarem), e assim, não reconhece no imaginário das instituições (CASTORIADIS, 2010) sua intervenção na lógica da sustentabilidade, ao contrário, reproduzem o paradigma hegemônico. Para se trabalhar sistemas de produção sustentáveis (que ao mesmo tempo melhorem a qualidade de vida das pessoas, conservem os recursos naturais e gerem renda), promover a organização e proatividade dos agricultores, é preciso que as políticas públicas viabilizem várias instâncias que são fortes condicionantes para a viabilidade de tais sistemas, como por exemplo, as cadeias produtivas consolidadas, infraestrutura para transportes, educação e saúde.

Para Adorno (1995), “é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (p. 181).


As transformações almeçadas por quem está no poder não acontecem de maneira tão acelerada e nem se dá em uma lógica linear, crescente, progressiva. Ocorrem avanços e retrocessos, conquistas e fracassos, desafios e barreiras que se interpõem aos caminhos o tempo todo, em função de variáveis de natureza humana, psicológica, cultural, material, política, técnica, econômica. Porém, se a proposta da sustentabilidade passa a fazer parte

do imaginário das pessoas e essas estão motivadas e se propõem a agir, talvez seja isto o que haja de mais valioso para a implementação de uma proposta inovadora, para levar a cabo o que Guattari e Rolnik (1993) denominaram de “revoluções micromoleculares”. Cuidar dessa motivação e considerar essas pessoas (os técnicos formados pela Escola da Floresta, por exemplo) como parceiras é fundamental para que o sonho não morra e toda a energia e recursos despendidos em sua formação não tenham sido em vão.

Há evidentemente uma contradição social. As pessoas, mergulhadas em uma sociedade, estão condicionadas ao seu funcionamento e é na tensão entre o instituído e o instituinte que a história é feita (CASTORIADIS, 2010).

4.3.1.8 Contradições dentro da Escola, entre a proposta pedagógica e a gestão/administração do espaço escolar

4.3.1.8.1 Manutenção do espaço escolar



A manutenção do espaço escolar era feita, muitas vezes, de maneira contraditória ao que a Escola “ensinava”. Faltava uma unidade no entendimento da proposta filosófica da Escola. Os espaços didáticos não tinham continuidade, o que desmotivava os mediadores e educandos, além de configurar uma perda significativa de energia e recursos.

*“Na questão dos alunos, o pessoal da administração, que faz a parte da manutenção, **deveria também ser aluno** porque deu muito problema, estava dando choque: “tira a matéria orgânica, bota matéria orgânica”, eles estavam ficando malucos, os caras inclusive não queriam mais ir pros dias de campo, falavam: “rapaz, eu não sei como é que é, vocês falam para diversificar os caras chegam lá e fazem monocultura de milho, monocultura de roça...” (M7). **“Não existe essa coesão de linha ideológica, filosófica, dentro da Escola.** Tinha o grupo de mediadores que faziam atividades com as outras equipes da Escola, que ainda **tinham a herança do colégio agrícola e trabalhavam da forma como sabiam, como sempre trabalharam. Faltava orientação, diálogo. Não tinha continuidade. Falta unidade da escola, de saberem todo o que estava acontecendo** (ex: cozinha era um setor à parte, a prefeitura era um setor à parte, que cuida das áreas verdes). **Havia diferença ideológica, filosófica e gerava conflitos. A administração queria varrer as folhas, pois segundo eles, criava ratos, cobras... esse tipo de atitude gerou muito desgaste com a equipe técnica.**” (M8).*

“... se a Escola tivesse a preocupação de consolidar processos, ou seja, dar sequência nos processos, de valorizar mesmo. A Escola tem uma área com 412 hectares,

tem 212 ha de florestas e quase 200 hectares de áreas abertas. **Todos os processos que a gente abre com educandos, nos espaços didáticos pedagógicos, não tem continuidade.**” (M1). “... acho que a Escola deixa um pouco a desejar porque **os espaços didáticos não dão continuidade**, acho que esses espaços didáticos tanto da piscicultura, da avicultura, da bovinocultura e dos SAFs deveriam ser mais presentes, mais contínuos, manejados, cuidados, ter produção, porque **a parte teórica, a parte pedagógica consegue sensibilizar a gente, mas quando a gente olha no entorno ou quando vamos andar nos espaços a gente fica sentido porque a teoria não condiz com a prática da Escola, é um pouco incoerente...**” (E8). “Pra quem está aqui isso fica muito desgastante, tipo o M1, que está aqui desde o início, **a gente trabalhou naquela horta aí não dá continuidade, acaba com tudo, é difícil...**” (E12). “... não é suficiente para o abastecimento e não tem continuidade, as áreas produtivas são cuidadas só durante as atividades. Ex: reforma do aviário para a atividade. Quando acabou o momento, venderam as aves, **destruíram o galinheiro**. Ex: horta: fizeram um sistema de irrigação adaptado, a área estava bonita, coberta, com vários materiais. Com muito custo fizeram um sistema de irrigação adaptado, todos os canteiros cobertos... Nessa época teve uma feira da SEATER com os indígenas, conseguiram muito material diversificado com os indígenas, de um ano pro outro, **passaram com o trator na área (quebraram os canos), destruíram a cerca viva de crotalária. Na Escola tinha um grupo autônomo que cuidava da parte mais administrativa. A equipe do curso e a área de produção (ligada à administrativa) não conversavam.**” (M8).

As falas acima demonstram incoerência entre a forma de lidar com os espaços na Escola e a fundamentos conceituais e técnicos do curso, pautado nos preceitos de sustentabilidade e agroecologia; além disso, é apontado também o problema de falta de continuidade dos espaços didáticos. Essa problemática se dá em função da falta de coesão da equipe da Escola diante de uma proposta filosófica/conceitual e também de diálogo entre a equipe de funcionários de campo da escola e equipe de ensino-aprendizagem. Provavelmente também, os funcionários da manutenção reproduziam um comportamento condicionados pelo hábito do trabalho que desempenhavam no antigo Colégio Agrícola e também pela cobrança externa (do IDM) de cuidado dos espaços, fundamentado em uma estética e conceito distintos do que era preconizado pedagogicamente na Escola.

Uma Escola é um espaço educador. É muito importante que haja uma afinação entre a filosofia da Escola e as ações de manutenção dos espaços, entre a equipe de manutenção e de ensino-aprendizagem. A forma de manutenção dos espaços reflete uma determinada concepção, um conceito por trás. Assim, é fundamental que todos estejam em sintonia com a proposta, pois numa escola todos são educadores e o espaço (disposição das coisas, cuidado com as plantas, com o solo) comunicam uma mensagem educativa. Assim, a formação permanente de toda equipe da Escola é de suma importância. Não significa que

uma escola que trabalha agroecologia não possa, necessariamente, ter monocultura, já que pode ser, por exemplo, motivo de comparação com sistemas diversificados, mas é importante que essa escolha seja justificada por uma intenção pedagógica por trás.

A questão do uso e manutenção dos espaços didáticos esbarra em um problema de gestão e também pedagógico. A continuidade do uso dos espaços é fundamental, já que, com o cuidado, o espaço tende a estar cada vez melhor para o usufruto das próximas turmas de educandos. É desmotivador não ver prosperar o resultado de todo o esforço no cuidado de uma área, como a da horta, ou o galinheiro, como foi exemplificado.

4.3.1.8.2 Os meios de comunicação e seu impacto na formação dos educandos

Se não for devidamente abordado, de forma consciente, o uso da televisão, do computador, o poder alienante dos meios de comunicação pode ser uma influência negativa para os educandos, ainda mais em uma escola na qual os educandos moram e tem na televisão um de seus instrumentos de lazer.

*“Essa urbanização de tudo, talvez, essa forma da tecnologia ter chegado, computador, televisão, é bacana ter acesso, mas desvia um pouco eles [educandos] da função que é o trabalho da agricultura mesmo, valorizando o que depois eles vão desenvolver lá, com todos os conceitos da agroecologia que estão por trás, que eles precisam voltar para a comunidade, aí já tomaram gosto pela televisão, pelo computador, pela rua, por tudo, por estar perto de um centro urbano, que eles podem ir na cidade comprar as coisas, **o fetiche do consumismo que a televisão induz** e que eles vão buscar...” (G2).*

4.3.1.8.3 Coerência entre postura dos profissionais da Escola e os preceitos da sustentabilidade, da agroecologia


A postura dos profissionais da Escola da Floresta nem sempre é coerente com os preceitos da sustentabilidade, da agroecologia. Algumas pessoas agem de maneira contraditória e, ao não se identificarem com a proposta, desejam estar em outro lugar, não na Escola. Esse descompasso não é favorável para o bom andamento das atividades educativas e nem para o bem estar dessas próprias pessoas e de outros seres vivos das quais dependem.

“...a maioria das pessoas [mediadores, funcionários] parece que elas querem fugir dali, porque é fora da zona urbana, então esse conceito deveria vir antes da pessoa estar ali

dentro [na Escola], as relações interpessoais, como que eu vou viver, como que eu vou trocar com esse ambiente, como que eu vou poder levar para crescer, para poder que a gente entenda, e a gente vê que **existe uma diferença muito grande entre o discurso e a prática individual de cada um**, mesmo hoje com a área de agroecologia, se a gente for perceber a rotina da área de agroecologia é um pouco oposto de tudo o que a agroecologia vem fazer pela gente. [...] ...com tanta área interna que a gente preocupa com elas, que são pessoas [que] gritam, choram, que reclamam... **e os animais lá fora também eles choram, eles gritam, eles morrem, e a gente deixa eles sempre porque eles estão longe do nosso olhar**,... [...] Tem pessoas em cada área que entende isso muito bem e defendem isso [os princípios da sustentabilidade] com todos os pingos nos is, mas se a gente imaginar uma equipe inteira ali dentro de cada equipe tem um ou dois, então existe muita discussão hoje, **muito racha**, justamente por isso, por causa dessa filosofia que está por trás da Escola, [tem] um grupo que defende muito isso e [...] outro grupo que não defende...” (G2).

Nesse sentido, é fundamental que a equipe da Escola participe permanentemente de um processo de formação, em que problemáticas como essa sejam discutidas, em que conceitos sejam trabalhados, buscando o bem estar das pessoas e a coerência entre a proposta da Escola (intencionalidade) e a prática cotidiana. A fala acima denota uma preocupação ou compaixão pelos animais, que, distantes dos nossos olhares, sofrem, apontando para, além da incoerência com os princípios basilares da agroecologia (um deles é o bem estar animal), a ética do cuidado e do respeito.

4.3.1.9 Dificuldade no trabalho por problema de gestão, relacionado ao tempo do governo, à burocracia



A Escola da Floresta começou a funcionar sem ter todas as condições favoráveis (equipamentos, infraestrutura, água, materiais), tendo sobrecarregado muito os profissionais. Além disso, questões como a falta de definições (de papéis e de um padrão coerente entre cursos), de consolidação de processos, bem como a cobrança por resultados eficientes (maior número de técnicos formados em menos tempo) afetam a qualidade dos cursos e deflagram conflitos na Escola.

“... eu sentia falta de coisas no início, **falta de tudo praticamente, a gente não tinha nem água quando a gente ia pra Escola da Floresta**. Então, eram muitas faltas, então você trabalhar com estudantes, e você não ter acompanhamento psicossocial, porque tem jovens, **homens e mulheres nos alojamentos, que moram nesses lugares, então tiveram muitos problemas por aí, e a equipe não estava preparada para isso**, então, o que permitir, o que não permitir, até onde as pessoas podiam ir com a sua liberdade...”

(M9). “A Escola estava ainda numa fase terminando a infraestrutura, **ainda não se tinha bem claro como seria a gestão da Escola.**” (M4). “Nesse percurso todo, a Escola estava em construção, além do processo em si ser muito novo, a forma de fazer, de pensar interdisciplinarmente, e agir e atuar assim, tinha as coisas de ordem prática: a Escola não tinha definido um modelo para plano de ação, **não tinha um modelo de avaliação, nada disso tinha sido definido**, como a gente ia avaliar? nota ou conceito? como seria o histórico escolar depois deles se formarem, o CREA vai reconhecer ou não? a Escola não se constituía enquanto escola, não tinha secretaria escolar ainda... não tinha um modelo para registro da frequência (era lista), isso veio trazer problemas depois no final, para o fechamento do curso... **Sem contar que fora não ter esses instrumentos, a avaliação era por competência, era super complexo.**” (M8).

“A carga horária é de 1600 horas e queriam que terminássemos em um ano. Queriam que tivesse aula à noite. **Não é questão de completar aulas, a aprendizagem precisa de tempo, pra sedimentar... Vai explicar isso pra esses burocratas.** O curso foi pensado pra dois anos, agora querem pra um ano, querem todo ano formar tantos técnicos, pra ter estatística... é fundamental, ainda mais por ser agricultura, tinha que ser pelo menos 2 ou 3 anos, pra poder plantar, observar e ter produção, experimentar o que produziu...” (M6).

“... número 1: a chegada de insumos, toda fazenda tem que ter uma pessoa que entenda dos processos da fazenda tanto quanto a gente tem que entender dos processos do ensino-aprendizagem, então para mim a escola hoje peca assim porque a gente tem um bom administrador, na parte urbana da escola, que eu falo que é a limpeza dos banheiros e tudo, que é o nosso prefeito aqui da área, a gente tem uma coordenação de aprendizagem excelente, tem uma coordenadora administrativa, mas **falta uma figura da coordenação da produção, uma pessoa que entenda do todo, mas que entenda não dele fazer sozinho, mas de conseguir fazer esse movimento de conscientização dos educandos, a importância deles estarem junto, como isso reflete na prática dele de estar interrelacionado com o currículo e ao mesmo tempo o que ele vai reproduzir depois quando ele volta para a comunidade.** [...] A gente fala tanto de agroecologia e lá dentro a gente não tinha pasto para poder sustentar aquele número de animais que tinha ali dentro.” (G2). “... aquele **sonho então da escola ser auto-sustentável, isso foi super difícil de conseguir e acho que ainda é problema**, então produzir, a gente se alimentar do que está produzindo, e as condições para isso não existiam, para acontecerem os próprios espaços didáticos do agroflorestal, do florestal, da agroindústria, da questão de **manutenção de equipamentos**, então, eu acho que a gente teve uma distância muito grande do Instituto...” (M9). “... o agroflorestal, pela surpresa, foi implantado junto com o curso que era o principal foco de atenção do Estado. Aí eu percebi isso lá na trajetória bem claro, dado **os subsídios que o curso florestal tinha e o agroflorestal não tinha, acesso a certas tecnologias que**

a gente parasitava, certos insumos como máquinas, data show, e se uma escola está pensada, toda voltada para uma educação diferenciada, porque era aquela subdivisão para os egressos de uma instituição de ensino? Eu senti um pouco essa exclusão.” (E17). **“Espaços didáticos inexistentes ou de qualidade insatisfatória** (não reflete o ideal, pouco cuidado, falta material...).” (E). **“Falta de equipamentos e materiais necessários às atividades de ensino-aprendizagem** (foi preciso a gente costurar macacões pra fazer apicultura; foi preciso a gente comprar sementes para atividade de horta) (Egressos). **“Realmente a proposta, os planos, super interessantes. Terrível era só exatamente como você executar o programático, realmente, o que pegava as ações propostas legais, mas era como você fazer isso que implicava na dificuldade. Metodologicamente nossa, muito interessante, depois que a gente foi ver no dia a dia, o detalhamento, o problema era operacionalizar a história, como realmente fazer? A Escola não dava condições pra algumas competências, condições logísticas. O plano, profissionais, nossa, tinha um corpo excelente de mediadores bons, que eu acho que deram até muito mais de si, se não gostassem da história fazia vista grossa, que nem na escola convencional, vamos criar número, vamos passar essa galera, dar um conceito bom pra essa competência e não se preocupar com o qualitativo, mesmo na dificuldade rolou essa superação. Nunca desistiam, conseguia dar aquele jeitinho.”** (E 17). **“... como fazer horta sem ter sementes, palha, sombrite, e tudo, isso foi muito importante, muito legal. Porque ali diziam “rapaz, nunca vi horta sem sementes não”. Então, é assim, se não tem semente não tem horta, se não tem água não tem peixe, e assim vai. Esse foi um momento importante, que eu não posso dizer muito, embora eu estava na fase de despedida deles, então a questão do planejamento, pegou ali. Quando chegou o momento de usar a semente, a Escola não tinha dinheiro, aí uma burocracia, 20 dias para liberar licitação, quando chegaram as sementes chegou o inverno, então tchau horta porque era tudo no aberto, então vamos fazer na estufa, aí a discussão, como é que é, custo-benefício, uma loucura, muito legal [(irônico)].”** (M7). **“Quem viveu ali dentro, vê o outro lado da moeda, cada um tem a sua visão. Eu estava contando pra ti a história das sementes. Nessa turma nossa, quando chegou o momento de horta, porque o calendário agrícola tem que ser adaptado ao calendário escolar, isso era tido na própria legislação, tem um artigo que diz isso, e a gente seguiu isso, na hora de colocar a horta não tinha semente, não tem semente, o tempo vai passando, você tem 8 horas de atividades por dia com os educandos, você tem um planejamento, você fez um plano de ação, você gastou tempo pra fazer isso, aí bota outra coisa, puxa outra coisa porque não tem semente, você não pode ir pra prática implantar os experimentos dos educandos, até o dia em que os mediadores tiraram do bolso e compraram sementes, só que os educandos ficaram sabendo, aí vai criar problema onde não era pra ter problema, porque os alunos vão encima da**

*coordenação do curso, vão encima da coordenação geral da Escola, vão encima da coordenação administrativa, fica com 'ah aquele pessoal do instituto lá de Rio Branco não estão olhando pra gente', cria um mal estar, e o IDM falou: "os mediadores da Escola da Floresta estão jogando os alunos contra nós", você vê que uma coisa simples cria um problema seriíssimo de relacionamento entre pessoas, que pra você consertar como faz? É mais fácil consertar uma briga dessa ou comprar 5 kg de sementes na época que tem que ser comprada? Então se perde nas coisas mínimas, nas coisas básicas, fura, no curso florestal, fomos pras comunidades, **ficaram 3, 4 meses devendo às cozinheiras, devendo ao monitor de campo, que a gente levou pro mato e quem colocou a cara lá, eu, os outros mediadores...**" (M6) "... pra nós, se tivéssemos tempo pra lidar com questões da ordem mais educacional e técnica seria muito melhor, do que tentar resolver: não tem água, ou alimento, ou o alojamento está com problemas ou... Tudo era motivo para criar uma grande tempestade em copo d'água, era tudo muito à flor da pele." (M9).*

*"... [A Escola] é uma propriedade de 400 ha, você tem florestas, não sei quantos modelos de SAF lá dentro, 9 açudes, tem criação de abelha, tem galinha, tem boi, tem tudo ali dentro, você pode fazer um milhão de coisas ali dentro, é fantástico, aí você pega alunos de diferentes lugares, de diferentes realidades, tudo filhos de produtor rural, e bota pra conviver junto, fabuloso isso, com uma proposta de partir dos conhecimentos que as pessoas já trazem, isso é muito legal, de aprender fazendo, de ir pra prática, vai aprender sobre viveiro, vamos levantar um viveiro temporário, vamos coletar sementes, vamos fazer a quebra de dormência aqui na prática mesmo, vamos plantar diferentes parcelas, na grama, na capoeira, vamos plantar o feijão no abafado, vam'bora, vamos visitar, isso tudo é muito legal, gera um aprendizado fortíssimo, **formam profissionais maravilhosos, mas aí na próxima turma é tudo diferente, passa a outra turma é outra coisa, aí muda, fica trocando a toda hora, uma hora é alternância, outra hora é internado, uma hora é agroflorestal, outra hora é agroecologia. [...] ... pra mim isso foi um grande erro, se a Escola está optando por uma modalidade é aquela modalidade.** O mesmo técnico agroflorestal, eu ouvi, os alunos vieram pra mim e falou: 'poxa, a gente ficou 1500 h, um ano e 3 meses, internado aqui dentro; os caras tem 1 mês de aula e 1 mês em casa e vão se formar em 1 ano, com o mesmo título nosso, na mesma escola, que negócio é esse?' [...] ...ter no mesmo curso duas modalidades diferentes, ao mesmo tempo, não foi bom, isso gerou conflito, gerou problema..." (M5).*

As falas acima apontam para problemas característicos da fase inicial da implementação de algo novo e complexo, como a Escola da Floresta, que iniciava seu funcionamento com muita coisa ainda por fazer e resolver. Trata-se de desafios de natureza humana, de gestão e material, como por exemplo os citados: demora em liberar recursos;

falta de equipamentos; falta de disponibilidade de água de qualidade; falta de disponibilidade de materiais para as atividades pedagógicas; deficiência na logística; indefinições de papéis (por exemplo em lidar com a questão de residência dos educandos na Escola; com relação à coordenação da área de produção da Escola); tempo reduzido para execução do curso (maior aprofundamento sobre o tema no “Prato” 9; coexistência de modalidades diferentes de curso. Tomar consciência desses desafios e traçar estratégias para solucioná-los é fundamental sob pena de se perpetuarem as dificuldades se tais problemas não forem solucionados desde o início.

4.3.1.10 Produção na Escola: demanda fundamental para viabilizar e ser coerente com a proposta pedagógica ou perda de energia e tempo?

Embora demande tempo e constância de cuidado, as áreas de produção (tanto vegetal quanto animal) são fundamentais como espaço didático, e também para manter certa coerência entre o discurso e a prática.

... todas as nossas escolas podem transformar-se em jardins e professores-alunos, educadores-educandos, em jardineiros (GADOTTI, 2008, p. 78).

*“A Escola não tem que ter produção agrícola, a produção da Escola tem que ser conhecimento. A Escola contribui com formação, muito, aquilo que eu falei, cada educando é uma celuzinha que vai para o município, e eu vejo como uma célula saudável, que vai construindo, regenerando tecidos, isso pra mim é um potencial da Escola. A estrutura física que a Escola tem é um outro potencial, pra mim, extraordinário, mas **poderia contribuir melhor se a Escola fosse mais aberta para todas as instituições como para as comunidades que queiram acessar e se a Escola tivesse a preocupação de consolidar processos, ou seja, dar seqüência nos processos, de valorizar mesmo.**” (M1).*

X

*“A determinação das regras para o educando para ele produzir, eu acho isso penoso na cabeça deles, porque eles nunca gostam de cumprir, eles colocam muito para a gente que é uma obrigação do Estado dar para eles tudo o que eles querem, **o Estado é muito paternalista**, e ele realmente tem feito esse papel muito bem feito no sentido de dar tudo, mas ao mesmo tempo quando falta o mínimo eles cobram com muita veemência esse lado que está faltando, e a gente tem que ficar o tempo todo mesmo sem as condições necessárias, **a gente é sempre cobrado por que a escola não produz, por que a escola não produz, por que a escola não produz.**” (G2) “... aqui se prega muito a*

*sustentabilidade, a gente chega aqui e não tem quase nada de produção... acho que aqui deveria ter mais produção para a própria alimentação.” (E15). “Eles [os educandos] também sempre reclamavam muito que a Escola não era produtiva. É um problema que eu considero de foco e objetivo da Escola, do espaço produtivo da Escola. **Percebe-se que várias turmas, várias pessoas passaram e davam importância de utilizar o espaço da Escola somente no momento de aprendizagem e não de manter o espaço. Isso é problema muito sério.** O processo de aprendizagem não dá apenas com um contato, um momento, apreendeu... o conhecimento está apreendido. Não está. É preciso ter constância. **Esse foi alvo de muita briga e falta de entendimento entre os grupos.**” (M2) “... A Escola tem uma área com 412 hectares, tem 212 ha de florestas e quase 200 hectares de áreas abertas. **Todos os processos que a gente abre com educandos, nos espaços didáticos pedagógicos, não tem continuidade.**” (M1).*

A questão da produção na Escola é polêmica. Por um lado, as áreas de produção (tanto vegetal quanto animal) são fundamentais como espaço didático, e também para manter certa coerência entre o discurso e a prática. Ainda mais quando a proposta pedagógica se trata de “aprender fazendo”, desenvolver habilidades. Por outro, o foco da Escola deve ser a aprendizagem e não necessariamente a produção em si. Outro aspecto problemático é que as áreas de produção devem ser cuidadas constantemente. Realizar atividades pontuais somente nos Momentos de Aprendizagem específicos não é suficiente nem para desenvolver plenamente as competências, nem manter a área em condições favoráveis para produção. Uma Escola dessa natureza, a meu ver, deveria ser praticamente autossuficiente em alimentos, e alimentos de qualidade, frescos, produzidos na própria escola, o que também seria oportuno para trabalhar pedagogicamente questões como segurança alimentar, alimentação saudável, autonomia dos agricultores. Outro aspecto importante dessa atividade diz respeito à co-responsabilidade no processo formativo e à maior autonomia da escola, além de não estimular o acomodamento em função do paternalismo do Estado. Cuidar das áreas de produção deve ter um fundo pedagógico, voltado para a aprendizagem e não ser visto pelo educandos como obrigação e fardo.

4.3.1.11 Abertura da Escola ao entorno e a outras Instituições

As instituições “morrem de ciúmes” da Escola da Floresta ou a Escola não se abre? Ou as duas coisas? A burocracia interna da Escola não facilita as parcerias.

*“... muitas **instituições morrem de ciúmes da Escola.** A própria SEAPROF (Secretaria de Estado de Produção Agroflorestal) tem uma enorme dificuldade muitas vezes de lidar com a gente por achar que a gente, através da Escola, está entrando na seara dela*

quando na verdade não é nada disso, mas de fato tem um volume de trabalho a ponto de gerar esse tipo de receio de um possível parceiro. E instituições que se tornam muito apreensivas pelo fato de que gente, de repente, consegue avançar e fazer o trabalho, como o caso da CPI (Comissão Pró-Índio) que tem muito receio de que a gente assuma a formação dos agroflorestais indígenas porque sabe que a gente tem competência para isso, pela qualidade de trabalho da Escola, o CTA (Conselho dos Trabalhadores da Amazônia) que tem receio de perder espaço, sempre teve, na verdade, por conta da qualidade do trabalho da Escola.” (G3).

X

“**A Escola não se abre**, a Escola tem um grande potencial, tem uma grande estrutura, um grande potencial de abrangência, porém ela se fecha. Pra mim é o grande erro da Escola. **Nós não temos articulações e parcerias com nenhuma outra instituição.** O IFAC desenvolveu um seminário aqui no Estado, e levou para onde? Para a CPI (Comissão Pró-Índio) porque o trabalho da CPI está super lindo e é aberto para todo mundo. A Escola construiu, e aí eu acho para mim que é o grande diferencial dentro da Escola, a Escola construiu, construiu, construiu e achou que chegou no topo, mas deu um ou dois passos nos degraus de subir para divulgar o conhecimento. **A Escola fechou-se pras outras instituições e pras comunidades próximas. Pra se conseguir uma muda doada na Escola, é uma burocracia, precisa ser documentado, se for o pessoal da CPI [que é vizinha] tem que ter ofício...** é uma coisa interna da Escola, e aí quando a gente abre a boca e fala isso, a gente acaba ficando mal visto. [...] Mas dava pra gente melhorar as relações se a gente, por exemplo, **melhorasse as relações institucionais da Escola da Floresta com outras Secretarias, com outras empresas, com associações, com sindicatos, com confederações,** pra mim o potencial seria esse. E assim, não adianta apenas atentar a melhorar as relações, como não precisa a Escola adotar princípios dessas outras instituições, que pra mim aí é que é o grande medo, é você se envolver com outras instituições e os educandos adotarem os princípios da outra instituição; se isso acontecer, beleza, o cara está vendo os dois lados, é uma opção dele, só que, se isso não acontecer, você tem um conhecimento riquíssimo de debate.” (M1). “Uma coisa que a gente tem que fazer é fazer **a Escola se abrir mais para o entorno dela**, para a Transacreana, para aquela região, **ela tem que ser mais ativa, conviver mais intensamente com aquelas comunidades.** Isso é uma coisa que a gente precisa fazer. Uma outra, **acho que a gente tem que abrir a Escola para uma interação maior com organizações de sua área de atuação de forma que instituições estejam participando das tomadas de decisão da Escola, se comprometendo com o que acontece na Escola, que aí a gente eleva o**


nível de comprometimento de pessoas e organizações com a Escola.” (G3). “A Escola poderia estar contribuindo bem mais se ela estivesse **mais próxima das comunidades trazendo as demandas de lá pra cá e não daqui pra lá.**” (M7).

X

“Na gestão o que eu procurei fazer pra gente poder minimizar isso: **Eu comecei a ver quem tinha afinidade (das Secretarias do Estado)** com esse lado mais de fazenda da Escola, a parte mais da movimentação, onde tinha veterinário, onde tem dentro do Estado quem pode entender de pasto, quem pode dar uma sugestão, então **fizemos uma parceria com a SEAP, fizemos uma parceria com a Embrapa e fizemos uma parceria com IDAF.** E foi através desses órgãos que eu comecei a enxergar a Escola de uma maneira diferente nessa parte da fazenda, e vendo que a gente é muito amador na hora que a gente está lidando com essa parte dos animais principalmente. A gente fala tanto de agroecologia e lá dentro a gente não tinha pasto para poder sustentar aquele número de animais que tinha ali dentro.. Então quem me ajudou muito foram os veterinários do IDAF que eu pedi. Buscava de carro lá dentro porque eles não tinham carro, levava para dentro da Escola, e falava: ‘você vão me ajudar’. **Essa foi uma alternativa para resolver a burocracia de não poder descartar os animais** (e eles que me deram essa opção porque não pode vender, vai que tem uma denúncia, o nome do IDM, da Escola pode ficar [sujo]..., ainda mais em ano político), e aí eles me deram a ideia de fazer um contrato entre as partes, de achar alguém dentro da Transacreana que criasse animais e que tivesse pasto suficiente para poder receber; e foi muito difícil porque na época que está difícil para a Escola, está difícil para todos os outros. E nós achamos a [funcionária da Escola] e foi através do IDAF que eu consegui organizar. ... uma das formas de melhorar essa burocracia foi essa **aproximação com a Secretaria** mas de uma maneira ou de outra, **embora essa aproximação seja muito forte do lado da Escola querer aproximar, mas existe muita modéstia das outras Secretarias quererem entrar dentro da Escola porque ainda a maioria das Secretarias eles acham que essa agroecologia da maneira que a gente faz ainda é uma utopia na cabeça de alguns.** ... quando eles vão, é tudo no convencional, somente a parte de não colocar veneno é agroecologia, mas o resto é tudo convencional: é antibiótico mesmo, vacina mesmo, transferência de embrião, tudo foge, na hora que a gente mostra o que a equipe prega então eles dizem não, ‘queremos ajudar do nosso jeito, nós queremos mudar a coisa rápido’, é como passar uma pessoa dentro de um antibiótico forte para sarar o doente imediatamente, eles querem uma coisa não homeopática, mas de uma forma drástica, para resolver rápido.” (G2).

Nas falas acima se percebe que a leitura que se tem da relação da Escola da Floresta com as outras instituições é bastante variável. Enquanto se fala que as outras instituições têm ciúmes da Escola (o que pressupõe que o distanciamento entre a Escola da Floresta e as instituições se dá pelo fato das outras instituições não se aproximarem), outras pessoas apontam que a Escola se fecha, não facilita a relação com as outras instituições, por exemplo, burocratizando coisas que poderiam ser simples e favoráveis a relações interinstitucionais (como mudar para CPI, por exemplo, como foi mencionado). Há ainda um outro relato, de que a Escola obteve importante apoio de órgãos governamentais no manejo da área produtiva da Escola, especificamente com o manejo dos animais, já que, com a burocracia estatal, a Escola não consegue descartar os animais, fazer o manejo do seu rebanho, pois os animais são tidos como 'propriedade do Estado', e a solução foi apontada pelo IDAF, em remanejar parte dos animais para outra propriedade próxima à Escola. Todavia, a relação da Escola com as outras instituições acontece de uma forma um tanto conflituosa, uma vez que a atuação das outras instituições (mesmo que se dizem atuar em prol da sustentabilidade, tão propalada pelo Governo) se mostra incompatível com a proposta da Escola da Floresta. Nesse aspecto, as instituições conhecerem a proposta da Escola e esta ter resultados concretos para mostrar, é fundamental para quebrar preconceitos e promover uma aproximação mais efetiva entre as diferentes instituições e a Escola da Floresta. Outra recomendação, sugerida também nas falas acima, seria a Escola atuar mais junto às comunidades próximas a ela e evitar burocracias inúteis para as relações interinstitucionais.

4.3.1.12 Internato: problema. Solução: alternância. A opção pela alternância é indício de uma abordagem progressista ou é feita para evitar o estresse causado pelas cobranças dos educandos?



A alternância é uma forma interessante de funcionamento do curso, pois ao mesmo tempo: evita o desgaste do estresse do confinamento na escola; possibilita um aprendizado contextualizado; não desconecta o educando de sua realidade; estimula que problemas concretos sejam resolvidos e o aprendizado aconteça a partir deles; possibilita que o educando continue contribuindo com a sua família, nas atividades cotidianas. Por outro lado, a convivência (moradia) na Escola estimula a formação de fortes vínculos e vivências importantes para a formação do educando, o que pode ocorrer mesmo na modalidade alternância, já que pressupõe períodos de imersão na escola intercalados com períodos de atividades desenvolvidas na comunidade de fora dos muros da escola.

“... as turmas que passam o ano inteiro dentro da Escola tanto é penoso para a Escola quanto é penoso para eles, então esse modelo para mim tinha que ser descartado, esse modelo de ficar dia e noite, porque **eles começam a participar das nossas fortalezas, mas eles começam a perceber muitas fragilidades também da instituição, e eles cobram muito, cada coisa que é faltada eles cobram...** [...] ... eles têm muito mais conhecimento das entrelinhas da Escola, de tudo o que está nos bastidores do que a gente que está ali no dia a dia, porque na hora que fecha o ensino-aprendizagem é que vai começar uma vida entre eles e ali na troca, na busca, no questionamento, nas insatisfações, nas tristezas, naquela lamúria deles, eles vão percebendo o tanto que a Escola tem muitas fragilidades e isso aí é um ponto forte para eles começarem a cobrar certas situações da gente. Dentro do currículo por competência **acho que a pedagogia que a gente tem que colocar é a de tempos alternados para que quando eles começam a se apropriar exatamente das nossas fraquezas está na hora de eles já irem buscar lá e quando eles vão para o tempo comunidade eles vêem que lá fora mundo não é tão bom quanto é dentro da Escola, eles valorizam mais a Escola.**” (G2). “... a gente estava com dificuldade dentro da Escola porque faltavam muitos materiais, **os estudantes não tinham paciência, porque eles estavam internos dentro da Escola, o tempo todo**, essa foi uma falha terrível, evidenciou-se que modelos em que há alternância são superiores a esse modelo de internato, o cara sai fora da Escola, ele melhora 100%. A Alternância é sempre melhor, na minha opinião, do que o cara estar o tempo todo dentro da Escola. Tem jovem que passou o ano inteiro dentro da Escola, ele nem saiu da Escola no período de férias, ele não tinha para onde ir, era jovem pobre mesmo, imagina você ficar 1 ano e meio dentro da escola, sem sair, uma coisa meio maluca, não podia nem ir pra ir à cidade, isso aí interfere no processo todo, interferiu, e **gerou todos esses conflitos** que culminaram no final do ano com a certificação deles”. (G1) “Essa questão interna também de **você ficar em confinamento aqui é muito desgastante, tem hora que você fica muito carregado...**” (E5). “E outra coisa que eu não gostava aqui era esse regime de ficar preso, de não poder sair. **Eu não gosto de ficar preso em nenhum lugar.** Tipo, no meu trabalho eu estava me sentindo muito preso. Eu acho que eles tratavam a gente tipo criança, ficavam dando ordens pra gente, a gente não podia nem ir ali na frente comer um lanche. Eu não gosto muito disso não, no meu ponto de vista, isso deveria melhorar um pouco, não tão repressivo. **E também a questão da burocracia, no decorrer do curso tinha muita burocracia pra conseguir saída, fazer uma visita, pra conseguir um material custava muito.**” (E15).

“Eu gosto muito do sistema de alternância. O PRONERA funcionou assim, mas **tem que ser alternância de verdade, não períodos alternados**, que é diferente, uma coisa é você dar um curso modular, e nesse meio do caminho a pessoa vai pra casa dela e fica lá, outra coisa é um curso em alternância realmente, aí tem o tempo comunidade, que faz parte

da hora aula do curso, então o cara não está passeando, fazendo outras coisas, ele está fazendo atividades do curso, e pra isso tem que ser muito bem feito, muito bem planejado, ter assessoria pedagógica, ter acompanhamento de campo, aí o buraco é muito mais embaixo, fazer tempos alternados dizendo que é alternância é uma coisa, fazer alternância de verdade é outra, onde ele tem tarefas, ele vai ter trabalhos pra cumprir e entregar, vai ter pessoas acompanhando, aí é diferente.” (M5). “As duas experiências valerem, mas eu, analisando bem, acredito que esse **sistema de alternância tem o seu lado realmente positivo**. Os dois lados ganham, tanto a comunidade quanto os educandos também ganham, só acho que **a Escola ainda está deixando muito a desejar porque durante o tempo comunidade não tem tido uma avaliação efetiva de cada educando**. Isso do ponto de vista da própria Escola mesmo, no sentido de acompanhar o desenvolvimento.” (E16).

“... **foi muito gratificante essa questão de internato**. Estar aqui no meio de pessoas... O nosso estado é pequeno, mas é muito diversificado. O Alto Acre tem uma cultura, próximo ao Peru, Assis Brasil, o pessoal do baixo Acre tem outra cultura, o pessoal do Envira, Juruá, tem uma cultura diferente. **A gente tinha essa convivência, essa pluralidade de culturas, de pessoas diferentes, então isso contribuiu muito pra gente, em todos os aspectos, social, profissional, em tudo**”. [...] “Uma das coisas legais da Escola da Floresta é isso, proporciona esse encontro, essa diversidade, quando você traz pessoas de vários municípios, mistura todo mundo, e põe num alojamento pra morar junto, isso é fabuloso, isso muda a vida das pessoas, isso é uma experiência única.” (M5).

De acordo com as falas acima, percebe-se que o sistema de internato, ou de moradia por longo período na escola, gera crise tanto para os gestores, pelo estresse ocasionado em função das cobranças dos educandos, que apontam para fragilidades da instituição, quanto para os educandos, que passam grande parte do tempo enclausurado na escola e tendo que obedecer a normas rígidas de controle.

Por outro lado, os educandos e mediadores apontam para a importância e benefícios da convivência na aprendizagem, com evidência para as diferenças culturais dos educandos provenientes de distintas regiões do estado, bem como na formação de fortes vínculos afetivos, de amizade, dos educandos entre si, e entre educandos e mediadores.

A alternância, ao mesmo tempo em que possibilita essa convivência, possibilita também uma relação com o mundo fora dos muros da escola e o aprendizado contextualizado. Além disso, interrompe o longo período de isolamento, de estadia na Escola, distante da família, o que muitas vezes leva ao estresse dos educandos.


A alternância é, para Pineau (2004), um sincronizador social e ecológico: “... a alternância constitui um novo sincronizador social de formação que há alguns anos assume grande importância” (p. 183).

Segundo o autor,

A alternância não é um tempo formador em si. Nenhum é automaticamente e, provavelmente, é a principal mensagem desta fragmentação, difícil de entender para entrar em formação permanente. Mas ele proporciona uma fórmula primordial desta formação permanente de um tempo formador, desde que saiba medir seu alcance, o que supõe querer modestamente em primeiro lugar aprendê-lo, compreendê-lo, pôr-se a escutar na escola deste movimento, sem idealizá-lo nem fantasiá-lo, pensando em criá-lo por decreto. Abre-se todo um eixo de pesquisa-formação, pois este movimento cíclico joga dentro de uma espécie de círculo estranho que põe em conjunto pólos até então cuidadosamente separados institucionalmente (PINEAU, 2004, p. 189).

Esse posicionamento de Pineau (2004) reforça a fala do mediador que chama a atenção de que trabalhar com a pedagogia da alternância difere de tempos alternados. O método pedagógico onde se trabalha a alternância pressupõe um currículo onde os tempos na escola e na comunidade são preenchidos com atividades pedagógicas significativas para a aprendizagem do educando. Essa modalidade (alternância) não foi experimentada pelas duas turmas estudadas, entretanto, outras turmas a experimentaram com êxito.

4.3.2 PRATO 7

 **O instituído e o instituinte: polaridades que geram movimento, diferenças que levam a conflitos, conflitos que geram aprendizados significativos ou não**

Temperos (autores para o diálogo): ADORNO (1995), ARNT (2010), ARNT; GALASSO (2010), ARROYO (2009), BARBIER (1985), BATALLOSO (2010), CASTORIADIS (2010), CHIAVENATO (2006), FREIRE (1987), GADOTTI (1995, 1997, 2008), GIMENO SACRISTÁN (2000), GUATTARI; ROLNILK (1993), KAPLAN (2005), KILPATRICK [195-?], LAPASSADE (1989), MATURANA (2004, 2006, 2009), VERDEN-ZOLLER (2004), MORAES (2003, 2007, 2010), NICOLESCU (1999), PACHECO (2008), PINEAU (2004), SUANNO (2010).

As decisões e atitudes tomadas pelo gestor se dão, muitas vezes, em função de pressão externa às quais deve responder. Os mediadores, autônomos, não se submetem a imposições com as quais não estão de acordo. Nenhum dos lados procura compreender o outro, pelo contrário, ambos negam o outro. Adotar uma postura para operar na objetividade entre parênteses (MATURANA, 2006), vendo o outro como legítimo outro, e exercitar a escuta sensível (BARBIER, 2007), bem como acessar outras formas de linguagem, unindo o racional ao não-racional, como a arte,

e realizar na prática ações em prol da sustentabilidade são possibilidades para se operar para além da dialética, ou seja, na dialógica, na lógica do terceiro incluído.



Figura 22 – Prato 7. Objetividade e autoritarismo. O instituído busca eficiência pela reificação e atuação maquínica do ser humano.

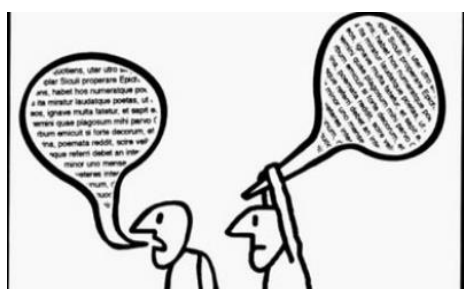


Figura 23 – Prato 7. O instituído e o instituinte: diferenças que levam a conflitos.

Não basta entender nossa época em termos meramente políticos ou econômicos. Para entender o que significa a humanidade, é preciso, dia a dia, tomar consciência das formas mais profundas da alma. (Jamis Hollis)

Amor pré-histórico

Já se passaram tantas épocas, tantas eras,
E o nosso amor ainda continua
Com a mesma magia
Do tempo das cavernas. (Eliana de Castela)

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade. (Fernando Pessoa)

Como um rio

Ser capaz, como um rio que leva sozinho a canoa que se cansa,
de servir de caminho para a esperança
E de lavar do límpido a mágoa da mancha,
como um rio que leva e lava
Crescer para entregar na distância calada um poder de canção,
como um rio decifra o segredo do chão
Se tempo é de descer, reter o dom da força sem deixar de seguir
E até mesmo sumir para, subterrâneo, aprender a voltar e cumprir, no seu curso, o ofício
de amar.
Como um rio, aceitar essas súbitas ondas feitas de águas impuras
que afloram escondidas verdades nas funduras.
Como um rio, que nasce de outros, saber seguir junto com outros sendo e noutros se
prolongando
e construir encontro com as águas grandes do oceano sem fim.
Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda, como um rio.
(Thiago de Mello)

Afinal, faz sentido haver lados opostos numa escola? É possível harmonizar esses conflitos?

O lado que representa o poder instituído se coloca:

“... eu tenho a legislação para cumprir, eu tenho o Conselho Estadual de Educação, que para poder certificar eu vou ter que encaminhar pro Conselho Estadual de Educação e pra GERINES. Na época a gente teve uma briga feia com a GERINES por causa disso, que

*pra convencer a GERINES de que nós não tínhamos disciplinas e notas, foi terrível; na verdade eu não consegui convencer (na verdade nós tivemos que) e ainda a proposta que eu apresentei, foi **converter tudo aquilo que estava sendo feito numa linguagem que eles iam entender...** [...] ... esse foi o desafio maior da Escola, de juntar pessoas que tinham ideais muito anárquicos, pessoas com ideais muito de liberdade, de fraternidade, de amor à vida, de amor a todas as coisas, que na hora do vamos ver, de fazer umas coisas pragmáticas, tem extrema dificuldade, são pessoas ideológicas, mas na hora da prática, precisa ter um documento escrito e assinado por ela, mas ela não tem, ela não consegue aterrissar. [...] Eu optei por um caminho. Essa opção pra mim custou hoje eu não falar com grande parte da Escola. Eu penso dessa forma e eles pensam de outra, essa outra serve para algum tempo, algum lugar e alguma pessoa. Para mim não serviu para aquele momento, simplesmente eu tinha a GERINES, eu tinha o Conselho na minha cola, a [coordenadora pedagógica do IDM] na minha cola, e o diretor-presidente na minha cola, todo mundo: ‘ei, vamos certificar ou não vamos esses sujeitos, eles estão aptos ou não estão?’ [...] Tentei em alguns momentos discutir [com os mediadores], mas **eu era visto, como sempre fui visto, como uma pessoa autoritária.** Então eu falei, tudo bem, deixa rolar. Eu, em alguns momentos, lavei as mãos quando eu estava na coordenação técnica. Eu achava aquelas coisas malucas. Ficavam discutindo o dia inteiro uma peça de teatro que iam fazer. Muito bom, é arte, cultura, reflete, mexe e tal, mas gente, temos que botar essa Escola para funcionar e a **pressão encima da gente.** [...] [e aí]... foi o que falei... ‘[esse eu gosto], vou aprovar ele, esse aqui não gosto dele, aquele ali acho que não aprendeu muito bem’, totalmente subjetivo, eles queriam isso, é por isso que eu tinha dificuldade, eu queria uma coisa mínima que fosse documentada, plausível, eles não queriam nada, **eles queriam liberdade, queriam aquela escola de Portugal, queriam aquilo, liberdade total, paz e amor...** [...] Em alguns momentos, **algumas pessoas achavam, estavam desconectadas, que a Escola da Floresta era o planeta do Pequeno Príncipe, achavam que era separado. Não é, nunca foi, o projeto da Escola fazia parte de um Programa de Governo, de uma proposta inovadora do governo da Floresta, toda a simbologia que está por trás disso aí, às vezes com uma ênfase boa às vezes não.** [...] O curso de MBA que eu fiz, da FGV (Faculdade Getúlio Vargas), gerenciamento de projetos, sem brincadeira, eu entendi os erros e acertos do que eu fazia antes, caiu a ficha de tudo, e agora? Nesse MBA, presencial, só vem personalidade incrível, um mais maluco que o outro, de SP, RJ, Bahia, Curitiba, geral, só especialistas, e experiências gigantescas, o compartilhamento de experiências, é a coisa mais fascinante que o próprio aprendizado técnico, deu a reflexão necessária para entender a pertinência das coisas, e hoje estou conseguindo entender porque os projetos*

fracassam, dão errado, porque é deixado de lado as coisa mais importante ([as pessoas?]¹⁹), não, o gerenciamento.” (G1).

“... aquela equipe, que era uma equipe fantástica, sempre foi um céu de estrelas, brilho que ofuscava uns aos outros [(irônico)]. [...] **Quando eu tive que demitir três pessoas da Escola da Floresta, porque simplesmente era impossível a convivência com algumas pessoas, dentro de uma equipe de 78 funcionários (era enorme), 3 pessoas criavam perturbação muito grande na Escola, elas viraram pra mim e falaram exatamente a mesma coisa, disseram assim: “agora essa Escola vai pro brejo.”** [...] Nós vibramos opiniões diferentes, **nós emitimos opiniões diferentes, nós contrastamos em determinado nível e esse nível chega a um momento insuportável, pra mim chegou num momento insuportável porque eu estava liderando uma equipe, eu tinha responsabilidades para cuidar, eu não podia ficar cuidando de briguinha de pessoas, de coisas pequenas, eu tinha uma equipe enorme pra cuidar, eu não podia ficar tentando cuidar só do ego das pessoas ou dos problemas causados pelo ego das pessoas, eu tinha a Escola pra cuidar.** [...] ... a gente teve que demitir algumas pessoas, foi muito cruel, daí saiu o M6, saiu M9, saiu [outro mediador do curso técnico florestal], **pessoas que eu admiro muito, pessoas muito inteligentes, com ideais de mundo, de vida, fantásticos, no entanto tem uma dificuldade enorme de ajustamento na sociedade...** [...] ...é que **tem pessoas que são muito ideológicas, pensadoras, sutis, que gostam muito do mundo, das pessoas, do amor, de todas essas coisas lindas maravilhosas, mas tem dificuldade enorme de ajustamento com o mundo objetivo, e o correto é subjetividade e o ajustamento objetivo, essas coisas são necessárias.** [...]. **Eu, por ter que objetivar as pessoas ou ter que objetivar processos, sou tido como autoritário por causa disso.** Sendo que, na verdade, se eu fosse fazer uma auto-avaliação, eu me considero mais subjetivo do que objetivo. [...] Essa transformação do ‘saco’ [no currículo, com os componentes das competências: habilidades e bases tecnológicas/conhecimentos e valores organizados de forma aberta, como indicação] para as definições das habilidades, só essa mudança aqui, o grupo que assumiu trabalho pra o quarto salto não aceitou isso. **Era um grupo que tinha resistência de sair desse modelo entrópico para um modelo sintrópico.** [...] [Essa resistência acontece], simplesmente porque **às vezes uma pessoa muito ideológica, discorda só por discordar. Eu acho, eu vejo isso, pessoas muito ideológicas, muito sonhadoras, que se acham muito liberais, elas discordam de você só por discordar.** ‘Discordo porque não gosto de você e eu já discordo de você assim mesmo’. Eu acho que seja assim, só pode ser. Se você quer aperfeiçoar uma coisa, melhorar, você pode ajudar, mesmo que numa outra direção. Depois que eu apresentei isso

¹⁹ Intervenção da pesquisadora durante a conversa

aqui na avaliação de competências, eu disse, **agora vocês tem que fazer isso aqui**, discuti com a coordenação de aprendizagem, apresentei pra eles. Eu fui detonado por aquela equipe técnica que estava lá, mediadores, fui detonado... Aí terminou a detonação, eu levantei e falei: tudo bem, vocês não concordam, então vocês tem até sexta-feira (era segunda), vocês tem até sexta-feira para apresentarem uma outra proposta. Pergunta se me apresentaram? Estou te falando, as pessoas questionam, elas vão ser contra você, mas não é porque ela é contra a tua ideia porque você esta colocando, ou porque tem uma ideia melhor. Porque eu **sou apaixonado por ideias melhores, se eu te falo uma coisa e você me apresenta uma coisa melhor, eu vou ficar surpreso e vou me agarrar naquela coisa, porque é inovação, eu sou apaixonado por inovação**, quando eu apresentei aquela proposta foi porque foi a única coisa que eu consegui bolar, mas se alguém conseguir bolar alguma coisa melhor, vamos fazer. **Eles não concordavam, achavam que era muito complexo, achavam que era difícil demais, não tinha como fazer, botavam um monte de crítica**, eu e a [pedagoga do IDM] que fizemos, a gente foi rechaçado, literalmente, foram palavras duras, isso foi em setembro de 2006, então tudo bem, **'vocês tem até sexta feira, eu como Coordenador da Escola, eu estou dizendo pra vocês que não temos mais tempo pra ficar sonhando, e ficar brincando, então eu dou até sexta-feira para alguém me apresentar uma proposta que seja tão boa quanto ou melhor, que seja diferente'**, eu falei, **'diferente, alguma coisa, me apresente alguma forma de avaliar competências no nosso currículo, que eu preciso apresentar resultado'**." (G1).

X

O lado que representa o poder instituinte se posiciona:

"Não tínhamos a mínima estrutura pra ser uma escola... Era pra dizer que importa menos a atividade, mas a postura. [...] ... **o processo de mudança acontece quando você consegue fazer a pessoa refletir sobre si mesmo**, a partir desse momento ele percebeu (o cara tá falando que eu sou bom, que eu preciso olhar mais pra mim, que eu preciso querer ser para poder ser), que ele era bom... **não é só no racional, o racional só facilita o processo... são coisas muito sutis, pra tudo é a sensibilidade, o despertar... [...] ... a gente trabalha na formação da pessoa, não só profissional... [...] Você não consegue transformar uma pessoa. E as pessoas têm que ser o que elas são, tem que trabalhar ética, alguns valores básicos...". A educação está acontecendo em todo o lugar. A gente faz educação fora da escola, o tempo inteiro, e eu acho que isso é que é importante. Não é a instituição escola que importa. Instituição às vezes traz mais burocracia do que facilidade [...] ... de que tanto vale essa educação se as pessoas mesmo, que estão propondo algo diferente, estão se acabando num processo que é sugador, e que está**

gerando, o que realmente? ...**o custo/benefício emocional e físico das pessoas...** [...] Por isso [...] pra mim hoje é difícil trabalhar na Escola. Aquele planejamento, acho ridículo, aquela estrutura, acho furado trabalhar por competências. **Dificulta demais o trabalho de quem elabora o Plano de Ação.** Gasta-se mais energia no Plano de Ação do que na sala de aula. Hoje, quando eu vou dar um curso, uma oficina, vem com a experiência também, esses anos todos fazendo, eu não escrevo mais quase nada no papel. [...]“... mais importante que o método é a origem, de onde brota a Escola.” (M6).

“Uma coisa que pegou foi quando o G1 vai para a coordenação geral da Escola, foi uma confusão muito grande pra nós todos. Ele mudou da água pro vinho, na verdade acho que foi um processo. Era muito complicado isso, **faz parte do meu amadurecimento na relação profissional e na relação com as pessoas, porque ele era tido como um amigo, de repente ele não era realmente um amigo, era exatamente a figura oposta, então a gente não sabia o que fazer, foi, nossa, muito difícil lidar com isso.** A gente não estava entendendo o que estava acontecendo, a gente não sabia com quem estava lidando, quais eram os interesses que tinham ali na coordenação, **de que lado ele estava?**” (M9).

“... [entra gente] que não acredita em nada disso, e até que a gente começa aquela discussão a equipe já desgastou, porque **a sustentabilidade para mim tem que partir das relações interpessoais,** e aí a gente vê muito desgaste que quem está por trás está querendo como se a gente estivesse entrando num campo de guerra e não num campo para harmonizar.” (G2).

“... **imediatismo, do que está sendo investido, dos interesses políticos associados, a marca. Virou uma marca, só que da forma como se estava trabalhando estava vazia do que era o seu significado. A sensação que eu tinha é que me enganaram. Tendo que lidar com mil coisas pra ser educadora, e tinha mil coisas que eu realmente não ia dar conta, porque era muito além, não era só trabalhar por competência, que já era uma coisa difícil, mas todo um contexto.**” (M9).

“Às vezes eu acho que **é mais importante esse cuidado no relacionar-se com as pessoas, de entender as pessoas e saber trabalhar com elas,** por exemplo, eu participei de várias reuniões no Florestal [com] o G1, o cara estava perdido, **ele tem essa dificuldade de pegar do outro e construir a partir dali. Ele é muito inteligente e por ele ser muito inteligente, ele já chega nas soluções antes das pessoas e quer que as pessoas peguem aquela solução, e às vezes não é a melhor solução, apesar de ser super inteligente, super boa. Então esse cuidado da comunicação, de ouvir, de saber como é o cidadão e saber trabalhar com ele, pra mim é o mais importante no processo de mudança.**” (M6).

“Eu não preciso concordar com a tua opinião, mas eu devo respeitá-la porque é a tua opinião.” (M1).

*“... eu discordo até da frase que tem na bandeira do Brasil “Ordem e Progresso”, pra mim ela é totalmente contraditória, **se não tem ordem tem progresso, os grandes progressos foram a partir de um grande caos, de uma grande turbulência**, de grandes mecanismos, houve grandes progressos, **se a gente acomodar e ficar no executismo, sem abrir para debates, sem abrir para outras instituições chegarem**, a gente está muito fechado, numa redoma e a equipe está muito acomodada...” (M1).*

A regra da ordem excluiu a surpresa, a dúvida, o capricho e a irregularidade. Às variações da vida secular, a regra opunha sua disciplina de ferro (MUMFORD L., 1950, p. 22 citado por PINEAU, 2004, p. 70).

A visão complexa da educação nos ajuda a compreender como a partir dos conflitos podem emergir enormes possibilidades de desenvolvimento, como a partir dos erros podemos aprender mais eficazmente, ou como a partir da desordem, do desequilíbrio, das dificuldades e do aparentemente contraditório podem emergir situações que estimulem mais positivamente os processos educativos (Bataloso, 2010, p. 85).

*“... eu acho que **a gente enquanto Escola tem que ouvir a todos, e respeitar a opinião de todos, e tirar um denominador comum de uma desigualdade, a Escola tem que ser uma unidade na pluralidade, e não uma unanimidade**. Não precisa ser unânime, deixa ter os prós e contras, deixa dar os ônus e os bônus, para dar o equilíbrio e que gera o debate, essa redoma de vidro intocável, com tudo em ordem, com tudo nos seus devidos lugares, vira uma monotonia, cria um comodismo muito grande, que você não cresce pessoalmente, você não cresce profissionalmente... [...] **...se todo mundo diz amém para uma situação que não é confortável para todos ou que não crescem todos, ou apenas para dar uma maquiada diz que está tudo bem, com medo de coações, de retaliações, isso para mim não tem vantagem nenhuma, e a maioria das polêmicas que tem é isso**, e a gente não volta a discutir o crescimento da Escola,...” (M1) “... esse jeito questionador que ele [M5] tem, que **é difícil de ser aceito pra quem não tem uma visão libertadora de educação**, é muito triste, empobrece muito a qualidade das relações...” (M2) “... **todo mundo dizia amém pras coisas, e a gente nunca dizia amém pras coisas, sempre ao contrário, dizia não (rsrs).**” (M9).*

“... a Escola passou e estagnou, e as podas que estão sendo feitas nesse sistema é simplesmente para eliminar as espécies que iam no ciclo da sucessão, porque parece que as de interesse econômico começaram a frutificar e não compreenderam como conduzir isso. Então eu posso ter uma espécie que é fundamental para o equilíbrio, para a sincronização do meu sistema, mas essa espécie vai atrapalhar a minha produção, e eu quero produção, então ‘eu vou retirar essas árvores, porque eu quero produzir abacaxi, e

*abacaxi com sombreamento não vai produzir', e vai **caminhando para trás, não deixa avançar, nós estamos estagnados, e inclusive estamos regredindo, saindo de uma floresta, para uma desertificação, desertificação de pensamentos, de opiniões divergentes, a monocultura da mente.***" (M1).

O que significa quando o errado é sempre o outro?

É preciso entender o ponto de vista do diferente, dialogar e propor soluções convergentes, na tentativa de incluir e não negar o outro. Talvez o primordial deva ser uma postura de abertura, de profundo interesse e respeito ao outro, para aproveitar do que posso aprender com o outro e fazer com que este seja visto, compreendido. Mas como incluir o outro quando as divergências são de natureza epistêmica, paradigmática?

Todas as dores humanas são dores da alma, e as dores da alma são dores que surgem do desamar que se vive ao não ser visto, ao não ser escutado, ao ser negado diretamente num espaço relacional no qual a pessoa espera ser vista, ser escutada e/ou ter presença desde a legitimidade da própria existência (MATURANA, 2009, p. 224).

As ideias de Maturana contribuem para esta reflexão. Como neurobiólogo, ele entende o ser humano na sua relação e processo de cognição do mundo em seu aspecto biológico e diz que este se dá a partir de um acoplamento estrutural entre organismo e meio. Maturana (2006) se propõe a explicar o observador e o observar e argumenta que qualquer explicação é necessariamente uma interpretação interna do observador, reformulando, assim, as condições de constituição do observar. Para isso chama a atenção para o que se quer explicar, o que, de acordo com o próprio autor, é o que ele propõe: uma explicação na linguagem.

... o explicar e a explicação têm a ver com aquele que aceita a explicação. [...] ... há tantos explicares diferentes quantos modos de escutar e aceitar reformulações da experiência (MATURANA, 2006, p. 30).

Ainda, é importante considerar que nessa abordagem,

... a existência depende do observador, e o assinalo colocando a objetividade entre parênteses. Isso significa que reconheço que não tenho nenhum fundamento para supor que possa fazer referência a seres que existiriam independente de mim. Reconheço que a existência depende do que eu faço (MATURANA, 2006, p. 34).

E explica que

... objetividade entre parênteses não são a antinomia objetivo-subjetivo. A objetividade entre parênteses não significa subjetividade, significa apenas 'assumo que não posso fazer referência a entidades independentes de mim

para construir meu explicar'. [...] O critério de validação das explicações científicas não requer a suposição da objetividade (MATURANA, 2006, p. 35).

Trago o pensamento de Maturana para dialogar com essa problemática apresentada nas falas acima, de incompatibilidade de pensamentos, de explicações, na tentativa de contribuir para tentarmos compreender do que se trata. Penso que as falas acima dos sujeitos implicados refletem o que o citado autor aponta como algo muito presente em nossa sociedade, no paradigma dominante, no qual se baseiam em geral os cientistas, que é se referir à realidade, à existência, como algo dado, de fora, independente do observador, representando uma visão transcendental (ainda que chamada de objetiva), a única verdadeira e aceitável.

... no momento em que assumo que tenho acesso à existência independente de mim, de modo que eu posso usar esse acesso como um argumento explicativo, coloco-me inevitavelmente na condição de possuidor de um acesso privilegiado à realidade. Porque o que dá validade à minha afirmação é aquilo que eu posso dizer que tem a ver com algo que é independente de mim. Nessas circunstâncias, aquele que não está comigo está contra mim. Está equivocado, porque não atende a razões, porque é cego, porque é cabeça dura. Não está disposto a reconhecer que o que eu estou dizendo é objetivo, porque eu sei que é assim, independentemente de mim. Eu não sou responsável pelas coisas serem assim: são assim, com independência de mim, e isso é o que dá poder ao meu conhecimento. Neste caminho explicativo, toda afirmação cognitiva é uma petição de obediência. Cada vez que eu digo: 'Isto é assim, objetivamente falando', o que estou dizendo é: 'Todos vocês têm que fazer o que eu digo, porque a validade do que eu digo não depende de mim – é própria daquilo que eu indico. Se vocês não vêm, estão limitados.' Profissionalmente; emocionalmente... estão limitados. Neste caminho explicativo, há uma realidade independente do observador, à qual o observador tem um acesso privilegiado que lhe serve para elaborar sua explicação e configura afirmações cognitivas como petições de obediência (MATURANA, 2006, p. 35 – 6).

... o que está em outra ideologia está errado, e por isso é negado (MATURANA, 2006, p. 40).

Podemos perceber nesse trecho da fala que segue uma clara negação do outro, do outro que não compartilha do mesmo entendimento, das mesmas ideias, e representa, seguindo a explicação de Maturana, o operar na objetividade sem parênteses, onde o observador considera que sua explicação, o seu entendimento acerca da realidade, é a verdadeira, a que vale:

“... Eu optei por um caminho. Essa opção pra mim custou hoje eu não falar com grande parte da Escola. Eu penso dessa forma e eles pensam de outra, essa outra serve para algum tempo, algum lugar e alguma pessoa. Para mim não serviu para aquele momento,...” (G1).

Maturana (2006) nega a ordem universal. Para o autor,

A ordem universal é um caminho explicativo. Há muitas ordens, todas universais, porém distintas. [...] isso é uma mudança fundamental, porque uma vez que pretendo que haja uma ordem universal, inevitavelmente vou me transformar num tirano ao dizer: 'o conhecimento é dado', porque toda afirmação cognitiva se transforma, *ipso facto*, numa petição de obediência. [...] ... não posso distinguir entre ilusão e percepção – descubro que tenho tantos domínios de realidade, tantos universos – ou seja, tenho um multiverso – quantos domínios de coerências operacionais eu possa originar em minha experiência. E a experiência não é o universo. A experiência é o que acontece com cada um de nós (MATURANA, 2006, p. 54).

Como pertencemos a uma cultura que funciona essencialmente numa objetividade sem parênteses, pretendemos que as explicações científicas sejam universais num sentido transcendente. As explicações científicas [ou com base em argumentos de rigor e validade] são universais no domínio especificado pela validação correspondente (MATURANA, 2006, p. 57).

O que o neurobiólogo indica é que

... no momento em que sigo o caminho explicativo da objetividade sem parênteses e pretendo ter acesso privilegiado à realidade, que é o que validaria meu explicar e, portanto, meu agir, aquele que não está comigo, aquele que não aceita minha referência à realidade está equivocado e é, portanto, *ipso facto* negado. Eu posso deixá-lo ficar um instante comigo, posso tolerá-lo. [...] ... a palavra tolerar faz referência à negação do outro, adiada por um instante. [...] No caminho explicativo da objetividade sem parênteses, eu não sou responsável pela validade do que digo – portanto, a negação do outro não é responsabilidade minha. [...] No caminho explicativo da objetividade entre parênteses a situação é completamente distinta, porque aqui eu sei que o outro está em domínio de realidade diferente do meu, que é igualmente válido, ainda que não me agrade. De modo que o não me agradar, a negação do outro nessas circunstâncias, é necessariamente responsável. Eu nego o outro porque não me agrada o domínio de realidade em que está, e não porque esteja equivocado. Isto é de fundamental importância no domínio das relações humanas (MATURANA, 2006, p. 38 – 9).

Assim,

... nossos conflitos de viver e conviver não são racionais, são de nosso viver e conviver emocional, pertencem ao âmbito de nossos desejos e de nossa consciência ou a negação de nossos desejos (MATURANA, 2009, p. 191).

E o autor explica ainda que

... acontecem duas coisas com o nosso viver racional. Uma, é que usamos nossa razão para sustentar ou para esconder nossas emoções, e o fazemos frequentemente sem estarmos conscientes do que fazemos. A outra é que normalmente não estamos totalmente conscientes das emoções sob as quais escolhemos nossos diferentes argumentos racionais. O resultado disso é que raramente estamos conscientes do fato de que são nossas

emoções que guiam nosso viver, mesmo quando afirmamos que estamos sendo racionais. [...] E, ao não compreendermos os fundamentos emocionais de nosso agir, tornamo-nos prisioneiros tanto da crença de que os conflitos e problemas humanos são racionais – e, portanto, devem ser resolvidos através da razão –, quanto da crença de que as emoções destroem a racionalidade e são uma fonte de arbitrariedade e desordem na vida humana. E, a longo prazo, não compreendemos nossa existência cultural (MATURANA, 2006, p. 182).

Nas falas de G1 o que encontramos é justamente a contraposição entre o objetivo, a racionalidade, o pragmatismo, e o subjetivo, a sensibilidade, o idealismo.

“... pessoas que tinham ideais muito anárquicos, pessoas com ideais muito de liberdade, de fraternidade, de amor à vida, de amor a todas as coisas, que na hora do vamos ver, de fazer umas coisas pragmáticas, tem extrema dificuldade, são pessoas ideológicas, mas na hora da prática, precisa ter um documento escrito e assinado por ela, mas ela não tem, ela não consegue aterrissar. [...] ... tem pessoas que são muito ideológicas, pensadoras, sutis, que gostam muito do mundo, das pessoas, do amor, de todas essas coisas lindas maravilhosas, mas tem dificuldade enorme de ajustamento com o mundo objetivo...”

E este posicionamento reflete uma cultura, um imaginário, que são os que prevalecem em nossa sociedade atual. Não enxergando outra possibilidade, procura obrigar os outros a enxergar da mesma maneira.

No presente cultural que vivemos não entendemos a matriz relacional de nossa existência, aprisionados em teorias que pretendem ser realistas, ou objetivas, na busca de justificativas racionais sobre nosso viver com a esperança de ter certezas que de alguma forma nos tirem da culpa que no fundo não podemos deixar de sentir em relação ao sofrimento que geramos no mundo natural e no mundo humano. [...] nosso fazer nos levou primeiro a negar nosso viver emocional (MATURANA, 2009, p. 191).

E a tecnocracia, representada na fala instituída está presente em nossa cultura, como nos lembra Gadotti (2006). Para o autor,

A tecnoburocracia é uma forma de organização da sociedade subentendida quando se fala em planejamento, modernização, racionalização do trabalho, etc. [...] Os tecnoburocratas não aceitam discutir valores, finalidades, ideologias. “Ideologia é perda de tempo, dizem eles. Para eles as ideologias são irracionais (a tecnoburocracia é racionalista), expressão de paixões e interesses. Por isso não são científicas. O tecnoburocrata reconhece a existência de conflitos, contradições. Só que são considerados como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar mas camuflar, e dentro do possível integrar no sistema, recuperá-los para restabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. [...] Predomina-se a mentalidade de escola-empresa.” (GADOTTI, 2006, p. 164).

Com o falacioso discurso da certeza,

... vivemos na possibilidade da tentação da homogeneização que nega a diversidade, sem abrir de todo o espaço aos outros, num conversar que se sustenta na verdade, num conversar que deseja convencer o outro, a outra, porque eu sinto que possuo a verdade, que com o meu viver eu me responsabilizo por como as coisas são. [...] A partir da certeza geramos insegurança, ressentimento, porque o outro ou a outra ao não ser escutado sente-se não visto, não respeitado. Desde a certeza aparecem as discussões, as brigas, as raivas, as faltas de respeito, o desamar (MATURANA, 2009, p. 229).

Com esse entendimento, Maturana (2006) nos diz que o observador em questão (na fala acima, G1) opera numa realidade objetiva sem parênteses. Mas o autor entende que uma objetividade assim, absoluta, é impossível uma vez que somos seres que operam essencialmente no linguajar e no emocionar, e no acoplamento estrutural, ímpar, entre o organismo e o seu meio.

... qualquer coisa que nós seres humanos façamos, surge em nossa operação como tais em nosso domínio de experiências através do contínuo entrelaçar de nosso linguajar e nosso emocionar, que é tudo o que nós seres humanos fazemos. Portanto, nós não encontramos problemas ou questões a serem estudados e explicados cientificamente fora de nós mesmos num mundo independente. Nós constituímos nossos problemas e questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocionar, desejamos fazer. Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que queremos explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira. Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional (MATURANA, 2006, p. 147).

Essa explicação para a postura do cientista representa, a meu ver, também a postura de qualquer ser humano frente à vida e sua relação com o mundo, com as pessoas. Maturana (2006) considera a realidade a partir do observador, e que esta é sempre um argumento explicativo, a partir do observador.

... no momento em que aceito a pergunta pelo observador e pelo observar, descubro que a realidade é uma proposição explicativa... (MATURANA, 2006, p. 37).

A negação do outro, nesse caso em questão, a meu ver, em convergência com as ideias de Maturana (2006), advém da postura rígida e fechada de uma certeza de operar em uma “verdade”, que é imposta às outras pessoas, como explica o autor:

Certamente, na perspectiva de qualquer sistema explicativo, uma vez que a pessoa pretende estar na verdade, o que a outra pessoa faz no outro sistema explicativo é caótico. Se o outro está equivocado é pelo simples

fato de não estar comigo. Quer dizer: as coerências operacionais de um sistema distinto do meu na realidade não são coerências operacionais, mas são caos – a menos que eu o aceite também como um domínio de coerência operacional. E isso, afinal, faço apenas e exclusivamente na medida em que funcionar em uma objetividade entre parênteses (MATURANA, 2006, p. 58).

... muito sofrimento e abuso têm sido gerados na história da humanidade justificados por teorias filosóficas, na crença sincera ou insincera de que o que elas sustentam é universalmente válido, independentemente dos desejos e das crenças privadas daqueles que as defendem. Como não estamos conscientes de que teorias filosóficas constitutivamente conservam princípios e valores admitidos desde o começo como válidos, enquanto restringem nossa reflexão sobre eles, acreditamos que elas provam o que afirmam, e que não estamos conscientes de que usamos nossos princípios de valores para forçar os outros a agirem de acordo com eles, como se fossem transcendentemente verdadeiros e, portanto, universalmente válidos – quando não o são (MATURANA, 2006, p. 169).

Maturana (2006) ainda fala de

... um caminho no qual podemos revalorizar o corpo, revalorizar as emoções, e afinal fazer uma filosofia que leve em conta o ser humano como ser humano, e não como uma ficção transcendental sob a suposição de que é possível o acesso a uma realidade independente (p. 60).

Segundo essa abordagem, o autor propõe outro caminho explicativo, no âmbito da objetividade entre parênteses.

Neste outro caminho explicativo, o da objetividade entre parênteses, a situação é diferente. É diferente porque não posso pretender um acesso privilegiado no explicar, pois sei que, como ser humano, como ser vivo, não posso distinguir entre ilusão e percepção [convergindo com a ideia da cegueira do conhecimento, de Morin, 2000]. Desse modo, qualquer afirmação minha é válida no contexto das coerências que a constituem como válida (MATURANA, 2006, p. 36).

... a realidade é sempre um argumento explicativo. [...] Na objetividade entre parênteses há tantas realidades quantos domínios explicativos, todas legítimas. Elas não são formas diferentes da mesma realidade. Não! Há tantas realidades – todas diferentes, mas igualmente legítimas – quantos domínios de coerências operacionais explicativas, quantos modos de reformular a experiência, quantos domínios cognitivos pudermos trazer à mão. [...] Havendo tantas realidades legítimas quantos domínios explicativos eu possa trazer à mão em minhas coerências operacionais como observador, se tenho uma discordância com outra pessoa, essa outra pessoa está num domínio de realidade diferente do meu. É tão legítimo quanto o meu, que é diferente (MATURANA, 2006, p. 38).

A partir dessa posição do observador, ao perceber que o argumento explicativo do outro é tão legítimo quanto o seu, abre-se a possibilidade da construção coletiva de um entendimento e de agir no consenso, ou pelo menos, no respeito.

O caminho explicativo da objetividade entre parênteses [...] abre um espaço de convivência fundado no compreender a natureza biológica, no entender que não podemos distinguir entre ilusão e percepção. Nele não há tolerância, mas respeito. O respeito é diferente da tolerância, porque a tolerância implica na negação do outro, e o respeito implica em se fazer responsável pelas emoções frente ao outro, sem negá-lo (MATURANA, 2006, p. 39).

Tal pensamento é reforçado pela fala de um dos técnicos agroflorestais:

*“Antes eu pensava que ideias diferentes geram conflito. [Aprendi] que **só posso recusar um conhecimento quando provar que suas consequências prejudicam a sociedade.** O mundo não adianta ser bom pra mim se é mal pros outros” (E14).*

... quando queremos que o outro faça o que queremos, não temos um canhãozinho para exigí-lo, e recorremos à razão. Nós nos colocamos aqui, na objetividade sem parênteses. “Isto é assim. Você tem que fazer isto porque isto é racional e objetivo.” Buscamos o argumento que obrigue o outro. A referência à realidade objetiva é uma referência argumentativa na geração do argumento que obriga, quer dizer, quando não faz o que a pessoa diz, ela pode eliminá-lo ou tolerá-lo. Mas quando aceitamos o outro, estamos na objetividade entre parênteses: ‘Ah, então você pensa em fazer isso, que interessante! Eu prefiro fazer esta outra coisa.’ Temos uma maravilhosa conversação e depois vamos à praia, ou tomar café, ou tomar cerveja... [...] Este movimento é cotidiano (MATURANA, 2006, p. 40).

Isso não significa que não há divergências de ideias, pelo contrário, se há, é percebida de forma positiva, pela possibilidade de aprendizagem e abertura de horizonte que a divergência de ideias pode trazer. E se não há acordo de entendimento, a negação se dá responsabilmente.

Eu ajo negando-o responsabilmente e estou disposto a enfrentar as consequências disto, que é completamente distinto no caminho da objetividade sem parênteses. Ali sou sempre irresponsável (MATURANA, 2006, p. 39).

Irresponsável porque as decisões acabam sendo tomadas como que ‘forçadas pela realidade objetiva’, por exemplo, no caso do gestor, com relação à demissão dos três mediadores. Na objetividade sem parênteses, entende-se que a responsabilidade é do outro: ‘tem que seguir as regras’, ‘é assim o certo’, ‘assim que a realidade funciona’, ‘não cumpriu, paciência, a culpa não é minha...’. No caso do mediador: ‘não concordo fazer assim, então não faço, ninguém vai me obrigar...’.

Na objetividade sem parênteses, se não gosto de um domínio de realidade, posso estar disposto a empreender ações contra as pessoas, porque sinto que vai ter consequências sobre mim ou sobre meus filhos. Mas aí realizo ações irresponsáveis, porque digo que o outro ‘está equivocado’. É o outro que justifica a sua destruição, eu não, ‘eu sou inocente’. Em contrapartida,

no domínio da objetividade entre parênteses, se eu destruo o outro eu sou responsável: eu o destruo porque não gosto do seu domínio de realidade, não gosto do entrecruzamento de seu domínio de realidade com o meu, então sou responsável. Assim, o modo como me movo na interação tem consequências radicalmente diferentes, que dependem de como eu escuto (MATURANA, 2006, p. 115).

Mas a pergunta que encontramos na obra de Maturana (2006) é a mesma que nos acomete, diante da realidade em questão: “Como se encontram os inencontráveis? Como interagem entes que são incomensuráveis e, portanto, não podem interagir?” (p. 41). “Como chegar a um consenso no caso de haver explicações opostas da realidade, ou domínios de realidade opostos?” (p. 115).

A resposta a essas perguntas não triviais advém da compreensão de que

... a confrontação de dois domínios não está nos próprios domínios. [Por exemplo], a geometria euclidiana e a geometria de Riemann não se encontram. A confrontação não está nas geometrias – está no observador, no geômetra, no pensador, no matemático. Então, são as pessoas que se encontram com conversações que querem ir em uma ou outra direção. Se o outro me convida para ir nesta direção e eu vou com ele o suficiente para me dar conta do domínio de realidade para o qual está me convidando, e digo “não gosto”, posso me retirar e conversar o outro, e o outro pode me dizer que não. A única possibilidade de sair dessa contradição que não está nos domínios, mas nas pessoas, é gerar um domínio de convivência diferente, ou se separar, ou se chegar à destruição mútua (MATURANA, 2006, p. 122).

E o diálogo é fundamental nesse processo, pois

O diálogo nos abre as portas da percepção para a compreensão de diferentes formas de pensar e sentir. O diálogo, mais do que uma ferramenta de convencimento do outro em relação à nossa forma de pensar, deve nos abrir a possibilidade de transitar entre diferentes níveis de realidade, por meio do entendimento, alcançando diferentes níveis de percepção... A compreensão vai além do pensamento racional... Exige nossa sensibilidade, uma identificação por meio do sentimento, exige um colocar-se no lugar do outro, colocar-se, com abertura e tolerância, na lógica do outro (ARNT, 2010, p. 116).

Para Maturana (2006), mesmo que um não concorde com a atitude do outro, é possível corrigir, expor o seu ponto de vista, mas é preciso “assumir a presença do outro junto a si...” (p. 107).

Não se trata da pessoa se submeter à outra, ou seja, fazer o que o outro quer à revelia, mas chegar a um acordo em que todos se sintam contemplados. Nesse caso, a mudança de visão se dá por meio da sedução, a partir de argumentação e de uma relação de afeto, de amizade, de confiança, de interesse verdadeiro, e não da submissão, que, como explica Maturana (2006):

... a submissão está sempre na objetividade sem parênteses, porque uma pessoa se submete na autonegação e na negação do outro. Toda vez que me submeto, nego o outro. Nego-o porque, no fundo, uma vez que nego a mim mesmo, aceitando a primazia do outro, não me encontro com o outro, encontro-me com este ser ao qual me submeto. De modo que submissão está sempre na objetividade sem parênteses. Na objetividade entre parênteses não há submissão. A única coisa que pode acontecer aqui é a sedução. Aquele que pensa que a sedução envolve submissão não atentou para as emoções da sedução. Quando na sedução há emoção de negação de si mesmo significa que não há sedução, significa que há submissão. Na sedução o que ocorre é: na dinâmica do encontro, o outro aceita ou incorpora o outro domínio como parte sua e passa a esse domínio sem negar a si mesmo. Essa é a diferença, nas relações humanas, entre sedução e violação (p. 121).

Na submissão há sempre instabilidade. Toda concordância de comportamento que surge na submissão é instável, porque está fundada na negação de si mesmo e, portanto, na frustração e no sofrimento. Na objetividade entre parênteses não há submissão, e isto terá estabilidade sobre a experiência do suceder do viver dos participantes, de modo permanente (MATURANA, 2006, p. 122).

Este ponto de vista que aponta para o consenso, ou a concordância, ou ainda para o entendimento baseado na sedução, causa certo desconforto porque, segundo o autor que sustenta essa explicação,

... o que acontece é que não gostamos da palavra sedução porque, como vivemos num espaço de objetividade sem parênteses, vivemos na noção do controle e manipulação, pensamos nela em termos manipulativos do outro. Mas não pensemos nela em termos manipulativos, ou inventemos, ou usemos outra palavra que faça referência ao fato de que, no encontro e na conversação, aceita-se estar com o outro simplesmente porque sim, sem negar a si mesmo. Vejo que a convivência com o outro nesse espaço acontece satisfatoriamente (MATURANA, 2006, p. 123).

Maturana (2004, 2006, 2009) nos diz que só é possível gerar outro domínio de realidade se se aceita o outro, e isso depende das emoções.

... pertencemos a uma história na qual existe uma emoção fundamental chamada amor. Se aceitamos isto e queremos de fato a convivência, então vamos gerar outro domínio de realidade no qual a aceitação mútua esteja presente (MATURANA, 2006, p. 117).

Linguagem tem a ver com o fluir em recursão nas coordenações consensuais de conduta, e podemos fazer isso de muitas maneiras. E de fato o fazemos: com o corpo, com o som, com os gestos (MATURANA, 2006, p. 114).

E Castoriadis (2010) acrescenta às emoções o imaginário:

Desejo poder encontrar o outro como um ser igual a mim e absolutamente diferente, não como um número, nem como um sapo empoleirado sobre outro degrau (inferior ou superior, pouco importa) da hierarquia dos

rendimentos e dos poderes. Desejo poder vê-lo e que ele possa ver-me como um outro ser humano, que nossas relações não sejam um campo de expressão da agressividade, que nossa competição permaneça dentro dos limites do jogo, que nossos conflitos, na medida em que não possam ser resolvidos ou superados, digam respeito a problemas e lances reais, envolvam o mínimo possível de inconsciente, o mínimo possível de imaginário. Desejo que o outro seja livre, porquanto minha liberdade começa onde começa a liberdade do outro, sozinho, posso no máximo ser “virtuoso na infelicidade”. [...] Sei, porém, o quanto a cultura atual agrava e exaspera a sua dificuldade de ser e de ser com os outros e vejo que ela multiplica ao infinito os obstáculos à sua liberdade (p. 113).

Pode ser que uma pessoa não tenha competência para desempenhar uma determinada função (o que não era o caso dos mediadores que foram despedidos), mas se esse for o caso, pode-se buscar, em conjunto, outra função ou local para sua atuação, para que se sinta realizada e o trabalho seja desempenhado a contento. Bem diferente de ser eliminada quando causa “problemas”.

Ao arguir sobre “o que é o mundo real? Que tempo real é esse (tempo do governo)?”, obtive a resposta:

*“Eu tenho um conceito sobre isso, e é bem simples, pra mim tudo na vida tem essa tríade, você está falando só de uma dimensão dela, que é o tempo... Tempo, lugar e pessoa. Para mim tudo é isso. Quando a gente estava trabalhando em 2004, havia um equilíbrio entre tempo, lugar e pessoa. Isso. Então, pra mim essa tríade aqui é que rege tudo. Quando você não tem o tempo certo, pode estar no lugar certo, com a pessoa certa, mas dá errado. E assim, sempre, ou você está em equilíbrio, tempo, lugar, pessoa, e **é isso que eu chamo de ajustamento objetivo real**, então a realidade pra mim é o encontro dessas três coisas, fora isso é sofrimento. Isso aqui é realidade: tempo, lugar, pessoa; você e eu aqui agora, a gente se olhando, conversando, só isso existe, então toda vez que eu estou vivendo, estou vivendo isso aqui, sempre... Eu não fico pensando que o tempo do governo vai interferir, tudo o que diz respeito a tempo só está ocupando uma dimensão pra mim, que é o tempo, mas tem outras duas dimensões que eu tenho que encontrar o equilíbrio e que as coisas vão acontecendo, essa tríade, às vezes não se encaixa tão bem.”* (G1).

Partindo da fala acima, que aponta para um pensamento que a é base do imaginário para o agir deste sujeito, identifico a presença, em seu imaginário, ou em sua configuração subjetiva, de uma realidade transcendental, de uma ‘atmosfera’ predeterminada que condiciona a pessoa certa, no tempo certo, no lugar certo ou não, o que caracteriza o pensamento objetivo sem parêntesis, do qual nos fala Maturana (2006). Pergunto: o que significa ‘a pessoa certa’? Aquela que, na visão do gestor, concorda com ele, que faz tudo de acordo com o que lhe é mandado, e a pessoa errada é aquela que discorda dele, desajustada, questionadora, crítica, que transgride e causa conflitos? Ou então, na visão

dos mediadores críticos, a pessoa certa seria, do mesmo modo, aquela pessoa que concorda com eles, faz tudo para que seus desejos sejam realizados, viabiliza seu planejamento pedagógico na íntegra? Qualquer que sejam “os lados” do conflito, a pessoa certa (que não causaria conflito, fizesse a coisa fluir) seria aquela que pensa igual. Lidar com a alteridade é um dos maiores desafios em um projeto²⁰ coletivo em execução. E essa é a condição mais comumente encontrada: pessoas com diversidade de concepções, de pensamentos, de pontos de vista, de comportamentos. Para fluir harmonicamente no grupo é preciso haver consenso ou consentimento, ou uma postura relacional que promova um clima de harmonia e entendimento.

Parece que nem o lado que representa o instituído no exercício do poder da autoridade (está sob forte pressão do instituído), e nem o que representa o instituinte (idealistas, questionadores) está disposto a compreender o ponto de vista um do outro, suas angústias e suas condições de operar.

... necessitamos, mais do que nunca, de uma reforma do pensamento nutrida pela necessária abertura do coração, já que não adianta ter uma mente técnica e um coração vazio. Uma reforma do pensamento iluminada por uma escuta mais sensível, por um coração mais terno e amoroso, atento e solidário, por um olhar mais humano e compreensivo a respeito do sofrimento e da angústia de quem está ao nosso redor (MORAES, 2010, p. 22).

Como fazer acontecer essa tão necessária reforma do pensamento, da qual nos fala também Morin (2010)?

Certamente passa pela compreensão, pela abertura, pela escuta sensível, pelo amor incondicional, pela humildade e generosidade.

... o amar é unidirecional, não espera retribuição e é negado pelas expectativas. O amar não é nem generoso, nem altruísta, nem solidário, simplesmente não admite adjetivos (MATURANA, 2009, p. 83).

²⁰ Projeto no sentido que nos fala Castoriadis (2010) e que diferencia de Programa: “O projeto é o elemento da práxis (e de toda atividade). É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade.” [...] É preciso não confundir projeto com plano. O plano corresponde ao momento técnico de uma atividade, quando condições, objetivos, meios podem ser e são determinados “exatamente”, e quando a ordenação recíproca dos meios e dos fins apóia-se sobre um saber suficiente do domínio em questão. [...] ... o núcleo do projeto é um sentido e uma orientação (em direção a)...” [...] O programa é uma concretização provisória dos objetivos do projeto quanto a pontos considerados essenciais nas circunstâncias dadas, na medida em que sua realização provocaria ou facilitaria, por sua própria dinâmica a realização do conjunto. O programa é apenas uma figura fragmentária e provisória do projeto. Os programas passam, o projeto permanece. (CASTORIADIS, 2010, p. 97) Isso para “mostrar a possibilidade e explicar o sentido do projeto revolucionário, como projeto de transformação da sociedade atual em uma sociedade organizada e orientada no sentido da autonomia de todos, sendo esta transformação efetuada pela ação autônoma dos homens tais como são produzidos pela presente sociedade. (CASTORIADIS, 2010, p. 98)

... compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. [...] a compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIN, 2010, p. 93).

“A questão da humildade e da generosidade ao mesmo tempo. Faltou em muitos aspectos esse tipo de visão durante o planejamento e execução da equipe.” (M2).

Essa constatação pode ser feita em diferentes situações e envolvendo diferentes pessoas na Escola. Lidar com o diferente com generosidade e acolhimento, compreensão e compaixão, aceitação e amor, são posturas pouco observadas hoje em dia em nossa cultura patriarcal, individualista, materialista, imediatista e maquinaica.

Em nossa cultura patriarcal, viemos na desconfiança e buscamos certezas em relação ao controle do mundo natural, dos outros seres humanos e de nós mesmos. Falamos continuamente em controlar nossa conduta e emoções. [...] Em nossa cultura patriarcal, não aceitamos os desacordos como situações legítimas, que constituem pontos de partida para uma ação combinada diante de um propósito comum. Devemos convencer e corrigir uns aos outros. E somente toleramos o diferente confiando em que eventualmente poderemos levar o outro ao bom caminho – que é o nosso –, ou até que possamos eliminá-lo, sob a justificativa de que está equivocado (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 37 – 8).

Em nossa cultura patriarcal vivemos na apropriação... [...] ... vivemos na desconfiança da autonomia dos outros. Apropriamo-nos o tempo todo do direito de decidir o que é ou não legítimo para eles, no contínuo propósito de controlar suas vidas. Em nossa cultura patriarcal, vivemos na hierarquia, que exige obediência. Afirmamos que uma coexistência ordenada requer autoridade e subordinação, superioridade e inferioridade, poder e debilidade ou submissão (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 38).

Mergulhados no imaginário social, do qual fazemos parte, reproduzimos uma cultura. No nosso caso, a cultura patriarcal.

O pensamento patriarcal é essencialmente linear, ocorre num contexto de apropriação e controle, flui orientado primariamente para a obtenção de algum resultado particular porque não observa as interações básicas da existência. Por isso, o pensamento patriarcal é sistematicamente irresponsável (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 47).

Nossas ações resultam de nosso imaginário na relação com o imaginário social, que é efetivado por meio das instituições, como nos explica Castoriadis (2010):

A visão moderna da instituição que reduz sua significação ao funcional, é só parcialmente correta. Ela projeta sobre o conjunto da história uma ideia tomada de empréstimo não propriamente da realidade efetiva das instituições do mundo capitalista ocidental [...], mas aquilo que esse mundo gostaria que suas instituições fossem. Visões ainda mais recentes, que só querem ver na instituição o simbólico (e o identificam com o racional) representam também uma verdade somente parcial e sua generalização

contém igualmente uma projeção. [...] Além da atividade consciente de institucionalização, as instituições encontraram sua fonte no imaginário social. Este imaginário deve-se entrecruzar com o simbólico, do contrário a sociedade não teria podido 'reunir-se', e com o econômico-funcional, do contrário ela não teria podido sobreviver (p. 159).

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional (série integrada de arranjos destinados à satisfação das necessidades) e um componente imaginário (p. 159).

Está clara a dialética que se instala ao se propalar uma ideia ou intencionalidade em prol da sustentabilidade, na construção de um "novo mundo" (instituinte) no contexto da lógica cultural dominante (instituído).

Na condição de seres humanos ocidentais modernos, falamos em valorizar a paz e vivemos como se os conflitos que surgem na convivência pudessem ser resolvidos na luta pelo poder; falamos de cooperação e valorizamos a competição; falamos em valorizar a participação, mas vivemos na apropriação, que nega aos outros os meios naturais de subsistência; falamos da igualdade humana, mas sempre validamos a discriminação; falamos da justiça como um valor, mas vivemos no abuso e na desonestidade; afirmamos valorizar a verdade, mas negamos que mentimos para conservar as vantagens que temos sobre os demais... (MATURANA, 2004, p. 106).

E, é preciso ter consciência disso e nos propor a estarmos atentos à nossa prática cotidiana e nossos sentimentos e ideias que nos movem.

... para começar a refletir sobre a cultura em que vivemos, é preciso que estejamos em contradição emocional com ela. Ou seja, é preciso desejar algo diferente do que é legítimo querer no emocionar dessa cultura... (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 255).

Se formos analisar a fala abaixo, percebemos que, por um lado o gestor se coloca aberto a receber outras propostas, diferentes da sua, mas por outro, impõe um prazo e fala de uma maneira que não cria uma atmosfera propícia, convidativa e estimulante para que a equipe de mediadores apresente uma proposta alternativa.

"... vocês tem até sexta feira, eu como Coordenador da Escola, eu estou dizendo pra vocês que não temos mais tempo pra ficar sonhando, e ficar brincando, então eu dou até sexta-feira para alguém me apresentar uma proposta que seja tão boa quanto ou melhor, que seja diferente", eu falei, 'diferente, alguma coisa, me apresente alguma forma de avaliar competências no nosso currículo, que eu preciso apresentar resultado'." (G1).

O antagonismo presente nessa frase (abertura em contraposição à pressão/coerção) mostra a complexidade do contexto e aponta para a falta de um espaço de convivência

satisfatório, mostrando constituir-se em um espaço de negação do outro, de separação, de hierarquia, não de busca conjunta de solução para o desafio.

Neste caso, não tenho um espaço de convivência. Se não o tenho, estou em um espaço de negação. Melhor dizendo, tenho um espaço de convivência que não é social porque é um espaço de negação. A única coisa que posso fazer neste caso é sair da objetividade sem parênteses e entrar na objetividade entre parênteses e colocar-me na aceitação do outro e da convivência com o outro na aceitação mútua, na qual seu mundo é legítimo, e esperar que, se for aceito nesse mundo, talvez consiga fazer parte dele. À medida que conseguir fazer parte desse mundo e não deixar de fazer parte do meu, vou fazer uma interseção de dois mundos que me permite fazer uma reflexão a partir de um sobre o outro. Às vezes isso pode ser feito. Mas eu tenho que aceitar como algo primário a legitimidade do outro (MATURANA, 2006, p. 120).

A aceitação da autoridade nega a reflexão; o desejo de controle a restringe; a apropriação a limita ou suprime; a conservação da segurança a recusa; a certeza a abandona, a verdade a repudia, a ambição a refreia... E tal acontece porque as emoções que sustentam esses comportamentos surgem da falta de respeito por si mesmo e pelo outro. Só o enlace do amor com a brincadeira [(e/ou bom humor)] permite a reflexão, pois eles se apóiam no auto e hetero-respeito (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 255).

Na busca de cumprir cobranças externas, em obedecer às normas estabelecidas pelo poder instituído, a pessoa não concebe a transgressão do outro, quem dirá para si própria. Não estavam em questão as cobranças externas, mesmo que se mostrassem incompatíveis com a proposta da Escola em trabalhar por competências numa perspectiva de educação integral e libertadora. Numa relação de coerção, de exclusão do outro, quando essa pessoa se sente coagida, naturalmente se fecha, se nega, como uma defesa até mesmo inconsciente. Contrariamente, quando se sente incluída, motivada, se abre, se entrega, tem disponibilidade, boa vontade, interesse pelo outro. O 'clima psicológico' instalado propício é fundamental para que desafios possam ser superados em equipe, e quando há uma grande divergência de ideias, essa construção só é possível com a postura de operar no que Maturana (2006) chama de objetividade entre parênteses, e assim, eventualmente, uma ideia nova pode surgir, de maneira a satisfazer a todos. Se as pessoas não se colocarem com boa vontade de ouvir atentamente o outro (escuta sensível de que fala Barbier, 2007) e compreender suas necessidades emocionais, a divisão e o conflito estarão estabelecidos e não se avançará na solução do problema.

Nós seres humanos temos um domínio de plasticidade muito maior do que acreditamos, mas entrarmos nas mudanças ou não depende da emoção. O discurso racional que não seduz emocionalmente não muda o espaço do outro (MATURANA, 2006, p. 124).

Nós, seres humanos, somos seres multidimensionais na linguagem. [...] O que é uma fonte de problemas nas relações humanas é nosso uso de

teorias filosóficas ou científicas para justificar nossa tentativa de forçar os outros a fazerem o que eles não querem fazer, sob a alegação de que nossas teorias provam que estamos corretos ou que conhecemos a verdade, enquanto eles estão errados ou são ignorantes. E o que é pior, podemos ser sinceros acreditando em nossa alegação porque, em nossa ignorância, não entendemos o que fazem as teorias filosóficas e as científicas. [...] Se não estamos conscientes de que as teorias científicas geram constitutivamente domínios de coerência operacional num domínio de observadores que cooperam entre si, e não estamos conscientes de que elas não revelam nenhuma verdade independentemente do que os observadores fazem, nós não as vemos como instrumentos para a criação responsável de um mundo desejado e usamos para exigir obediência (MATURANA, 2006, p. 169).

Dependendo do contexto, as emoções estão mais ou menos presentes explicitamente, se pressupõe um tipo ou outro de relação. Em uma escola, as relações são sociais ou de trabalho? As relações entre as pessoas devem ser frias, maquínicas, no sentido de seguir as normativas ou devem ser vivas, afetuosas e flexíveis? Ou tudo isso ao mesmo tempo?

Da mesma maneira, neste caso, as pessoas levadas pelo imaginário radical do instituinte (CASTORIADIS, 2010), não procuram entender as necessidades do gestor, que se sente pressionado e não vê alternativa às demandas a ele impostas. O gestor é cobrado pelo poder instituído, e ao não contar com o apoio dos mediadores, se coloca com a postura de exercer a autoridade conferida por sua posição hierárquica, não acolhe o diferente e não é percebida ou levada em consideração a angústia que também vive, que, aliás, é vivida por todos os envolvidos nesta problemática.

Para Maturana (2006),

... parte de nossos problemas em entender o que acontece com as comunidades humanas está em não entender os diferentes tipos de sistemas que configuramos, pois fazemos parte de sistemas sociais, de sistemas de trabalho, de sistemas hierárquicos (p. 111).

É bem plausível vermos a escola como um espaço de relações sociais, um espaço de criação do ser, de crescimento humano, de liberdade e aprendizagem, de convivência, uma escola viva como propõe diz Moraes (2003),

Escola viva é aquela que está sempre disposta a se auto-organizar, a conversar com o cotidiano, a dialogar com a vida, a cultivar a criatividade e a deixar florescer os diferentes talentos e competências. É aquela que inclui o diferente e não o exclui, que incentiva a cooperação, a parceria, a dialogia e a ética e não fomenta a competição, a violência e os velhos padrões reconhecidamente falidos (p. 261),

bem diferente de sistemas rígidos e hierárquicos, como o exército, por exemplo.

Maturana pensa que existem dois tipos de relação que são diferentes: uma que ele chama de social e outra de trabalho e destaca que as emoções que fundam essas relações

são diferentes. Segundo o autor, “nem todas as relações humanas são relações sociais. [...] ... há diferentes tipos de relações e interações humanas, dependendo da emoção que as fundamenta” (MATURANA, 2006, p. 46). “Somente se realizamos as ações que correspondem ao operar num espaço de aceitação mútua estamos em uma dinâmica social e estamos fazendo parte de um sistema social” (MATURANA, 2006, p. 112).

... as relações humanas fundadas sobre uma emoção fundamental que é a aceitação mútua, a da aceitação do outro na convivência, e para essa emoção temos uma palavra, uma palavra importante, que é *amor* (MATURANA, 2006, p. 47).

A palavra amor, segundo Maturana (2006),

... faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras [...]: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. As relações de trabalho não são sociais. As relações de autoridade não são relações sociais. Os sistemas hierárquicos, como um exército, por exemplo, não são sistemas sociais: são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social (p. 47).

O amor é a emoção, a disposição corporal dinâmica que constitui em nós a operacionalidade das ações de coexistência em aceitação mútua em qualquer domínio particular de relações com outros seres, humanos ou não (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 134).

Maturana (2006) nos propõe a fazer “a pergunta pelo observador”, a nos colocar no lugar do outro, a tentar perceber quais as necessidades do outro, o seu ponto de vista.

No momento em que alguém se faz essa pergunta e torna clara sua reflexão, descobre a presença das emoções (MATURANA, 2006, p. 45).

Todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção (MATURANA, 2006, p. 46).

“Todos os espaços de ações humanas fundam-se em emoções. Todo sistema racional se funda na aceitação de certas premissas *a priori*. [...] “... no espaço das relações humanas temos que olhar as emoções. E o espaço social surge sob a emoção de aceitação do outro, sob o amor. E cada vez que isso se acaba, acaba-se a dinâmica social (MATURANA, 2006, p. 109).

Tentar perceber quais as necessidades do outro, o seu ponto de vista, este é o preceito fundamental da Comunicação Não Violenta (CNV), proposta desenvolvida por Marshall B. Rosenberg²¹.

²¹ Marshall Rosenberg nasceu em um bairro violento de Detroit em 1934. Em 1961 obteve seu PHD em psicologia clínica pela Universidade de Wisconsin - Madison. A comunicação não-violenta foi o resultado de sua

A CNV parte da observação de que a crescente violência que nos cerca e na qual estamos inseridos é reflexo de uma lógica de ação e relação divorciada de nossos verdadeiros valores. Através de uma série de distinções precisas, o trabalho revela como as formas culturais predominantes de nos comunicarmos, com nós mesmos e com os outros, levam-nos a entrar em choque com colegas, familiares e pessoas com opiniões ou culturas diferentes, e assim iniciar ciclos de emoções dolorosas.

No entanto, “pertencemos a uma cultura que desvaloriza as emoções. Nós pertencemos a uma cultura que está permanentemente fazendo uma petição de comportamento racional” (MATURANA, 2006, p. 108). E “sem modificação no emocionar não há mudança cultural (MATURANA, 2004, p. 56), já que, segundo o autor, “uma cultura é uma rede de conversações mantida de maneira transgeracional, como um núcleo de coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações e emoções.” (MATURANA, 2006, p. 59).

Vemos que o que está em jogo é a superação da visão patriarcal, própria da nossa cultura ocidental,

... que restringe intrinsecamente a coexistência mediante noções de hierarquia, dominação, verdade e obediência, que exigem a autonegação e a negação do outro.[...] que restringe nossa compreensão da vida e da natureza, ao levar-nos à busca de uma manipulação unidirecional de tudo, pelo desejo de controlar o viver (MATURANA, 2004, p. 107-8),

por um modo matrístico de viver, que

... abre intrinsecamente um espaço de coexistência, com a aceitação tanto da legitimidade de todas as formas de vida quanto da possibilidade de acordo e consenso na geração de um projeto comum de convivência. [...] .. nos descortina a possibilidade da compreensão da vida e da natureza porque nos leva ao pensamento sistêmico, permitindo-nos ver e viver a interação e a co-participação de todo vivente no viver de tudo o que é vivo (MATURANA, 2004, p. 107-8).

A solução de conflitos começa quando são eliminados da linguagem julgamentos e acusações. Muitas vezes, nas chamadas resoluções diplomáticas de conflitos, não são tratadas as fontes da agressão. A raiz da violência, e não do conflito, está na expressão trágica de uma necessidade humana não atendida (DOMINIC BARTER citado por MAIA, [s.d.]).

Se virmos a Escola como, além de um espaço de relações sociais, um sistema vivo (GADOTTI, 2006), então se pressupõe que haja determinadas maneiras de estabelecer as relações visando sua vitalidade.

especialização em psicologia social, de seus estudos de religião comparada e de suas vivências pessoais, a partir da psicologia humanística de Carl Rogers.
Disponível em < www.sni.org.br/educadores/.../1/comunicacao_ao_violenta.pps > Acesso em 11 de abril de 2013.

A totalidade, a saúde e o valor de um organismo social não dependem apenas de nós, mas daquilo que permitimos que trabalhe através de nós. A reversão consiste nisso: no fato de o organismo permitir em vez de construir; confiar em vez de defender; ou seja, em fazer exatamente o oposto do que manda a nossa reação reflexa (KAPLAN, 2005, p. 152).

Se um organismo social é um sistema vivo... ele não deve ser conduzido com excessiva firmeza, não deve ser estruturado muito rigidamente, nem administrado muito de perto, deve-se permitir que ele se organize, mantendo-o aberto a novos impulsos e informações. Se possibilitarmos que ele seja guiado por seus valores e sua visão, pela compreensão e articulação de suas tarefas, em vez de insistirmos demais nas regras e na regulação, o organismo manterá sua vitalidade (KAPLAN, 2005, p. 153).

E Maturana (2009) complementa:

... a solidez e permanência de uma arquitetura dinâmica [(como é a escola, um grupo...)] não está na dureza tátil de sua estrutura, e sim na conservação das relações que a constituem como tal (p. 301).

Kaplan (2005), que tem ampla experiência em trabalhos com organizações sociais nos faz pensar que

... talvez nossa maior contribuição para um sistema social ou para uma situação seja abrir espaço e permitir que o grupo aconteça, não apenas faça. O diálogo contínuo é imprescindível. Espaço para refletir, para compartilhar, para revelar as preferências e tendências para estimular a confiança e o calor pessoal, para incubar novas ideias e possibilidades criativas – tudo isso deve ser alimentado, apoiado e nutrido, sem a limitação de cronogramas e prazos finais, sem que um questionamento constante sobre produção imediata paire sobre o grupo como um urubu, mas sim com genuína liberdade (p. 154).

... para permitir que os organismos sociais possam brotar e florescer, não é a [tarefa] de planejar, prever, estruturar e controlar, mas a de facilitar a percepção que o organismo tem de si, de sua identidade e seu impulso... (KAPLAN, 2005, p. 154).

As noções de controle e dominação implicam na negação do que é controlado e dominado, bem como em colocá-lo como algo diferente e independente de nós mesmos (MATURANA, 2006, p. 156).

Quanto mais tentamos controlar, mais sem controle ficamos (KAPLAN, 2005, p. 152).

Quanto mais complexos se tornam os sistemas necessitados de controle, tanto maior se torna a probabilidade de efeitos colaterais disfuncionais. [...] Tomamos consciência diariamente do fato de que as forças produtivas se transformam em forças destrutivas, os potenciais de planejamento em potenciais de estorvo (HABERMAS, 2005, p. 13).

Daí a importância da autonomia da Escola e dos profissionais que nela atuam.

Nesse sentido, nos debruçemos sobre as falas que seguem:

*“... **Eu tentei, mas não consegui, mas eu tentei.** A primeira coisa que eu fiz foi, chamei todo mundo e falei: “gente, nós vamos tentar materializar o que sempre foi a proposta da Escola da Floresta, **nós vamos ter uma sala de mediadores, os mediadores vão ficar nessa sala, eles vão ter os escaninhos deles aqui, os computadores deles aqui, eles vão interagir, aqui vamos ter os mediadores interagindo com os de floresta, vamos ter uma integração aqui dentro, e os coordenadores vão ter suas salas onde vão trabalhar.** Eu tentei desconectar os mediadores da coordenação. Não durou duas semanas esse processo, fiz uma briga com o diretor, comprei computadores, **fiz um monte de coisa,** montei uma sala completa para os mediadores, arrumei uma mesa gigante para eles sentarem, discutirem, debaterem, **tudo o que eu queria, não aconteceu nada,** nos primeiros dias eles começaram a circular, até começou parecer uma onda legal que ia acontecer, daqui a pouco os coordenadores foram puxando, puxando, teve dia de eu chegar na sala do mediador não tem um mediador, onde eles estão? Tudo dentro da sala do coordenador, grudados. Por isso eu defendo uma ideia aqui dentro, não vingou mas vou continuar defendendo, a ideia de que a Escola, o CEP (Centro de Educação Profissional), a pior besteira é ligar mediador à coordenação técnica, não tem sentido nenhum, o mediador ele desenvolve atividade de aprendizagem, quem orienta o trabalho dele, em essência, é a coordenação de aprendizagem, não é o coordenador técnico.” (G1).*

*“**Era um grupo que tinha resistência de sair desse modelo entrópico para um modelo sintrópico.** [...] [Essa resistência acontece], simplesmente porque às vezes **uma pessoa muito ideológica, discorda só por discordar.** Eu acho, eu vejo isso, **peessoas muito ideológicas, muito sonhadoras, que se acham muito liberais, elas discordam de você só por discordar.** ‘Discordo porque não gosto de você e eu já discordo de você assim mesmo’. Eu acho que seja assim, só pode ser. [...] Foi **uma crise que abalou emocionalmente as pessoas,** porque as pessoas têm ideologia, se apegam, se emocionam com a coisa, são coléricas, são pessoas que abraçam a causa, mas elas perdem a racionalidade. Porque **é necessária a racionalidade, para transformar do subjetivo para o objetivo.**” (G1)*

Percebem-se algumas questões centrais a partir do olhar do gestor: a visão de que há divisão ou possibilidade de separar subjetividade de objetividade; a necessidade de racionalizar; a natureza da liderança (autocrática X democrática); e o entendimento sobre poder.

O acordo entre Sujeito e Objeto pressupõe uma harmonização entre o espaço exterior da efetividade e o espaço interior da afetividade. Tanto efetividade como afetividade deveriam ser as palavras de ordem de um projeto de civilização proporcional aos desafios de nosso tempo (NICOLESCU, 1999, p. 96).

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas (FREIRE, 1987, p.37).

A busca da prevalência do pensamento racional sobre as emoções, que procura separar a afetividade da operacionalidade efetiva frente a uma realidade é artificial e mascara a complexidade humana, que sempre opera a partir da configuração subjetiva, que é um sistema que une simbólico e emocional, o que é ratificado por Nicolescu (1999): “é o desequilíbrio cada vez maior entre a efetividade e a afetividade que coloca nossa espécie em perigo.” (NICOLESCU, 1999, p. 97).

... para encontrar nosso lugar neste mundo (uma das facetas daquilo que chamamos ‘felicidade’) é preciso que novos laços sociais duráveis possam ser descobertos. Estes novos laços sociais poderão ser encontrados quando procurarmos pontes, tanto entre os diferentes campos do conhecimento como entre os diferentes seres que compõem uma coletividade, pois o espaço exterior e o espaço interior são duas facetas de um único e mesmo mundo. A transdisciplinaridade pode ser entendida como a ciência e a arte da descoberta destas pontes (NICOLESCU, 1999, 101).

A separação entre objetividade e subjetividade é marca fundante do pensamento cartesiano, como aponta Moraes (2007):

Descartes tinha a dúvida como ponto fundamental de seu método; utilizava-a como instrumento básico de raciocínio. [...] ...[ele] deduziu que a essência da natureza humana está no pensamento. A mente, essa coisa pensante, está separada do corpo, coisa não pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas. [...] ... [e] expressou a seu modo a visão de dois mundos: o mundo dos objetos, relevante para o conhecimento objetivo, e outro, do sujeito, um mundo intuitivo, reflexivo, que conhece de outra forma. De um lado, o espírito, a alma. De outro, a matéria, o cérebro, as ciências e a técnica (p. 36 – 7).

Para Maturana (2004),

Estejamos ou não conscientes disso, o curso da história da humanidade segue o caminho do emocionar, e não o da razão ou das possibilidades materiais ou dos recursos naturais. Isso se dá porque são nossas emoções que constituem os distintos domínios de ações que vivemos nas diferentes conversações em que aparecem os recursos, as necessidades ou as possibilidades (p. 110).

E foi com as novas descobertas da física, com a teoria quântica e da relatividade, que se reconheceu a “natureza ilusória do ideal de objetividade” (MORAES, 2007, p. 76).

... sem compreendermos a presença de diferentes níveis de realidade, agimos com base na incompreensão, resvalando para a intolerância, para a rejeição do outro (ARNT, 2010, p. 115).

A compreensão destas múltiplas dimensões somente é possível na convivência, na escuta, no diálogo, na atenção, no cuidado (ARNT, 2010, p. 123).

Se considerarmos que

... não existe uma realidade objetiva independente da experiência subjetiva. Toda objetividade está impregnada de subjetividade. É uma objetividade entre parênteses (MATURANA, 1999). Daí a importância dos processos autorreferenciais, das histórias de vida, da multirreferencialidade nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem (MORAES, 2010, p. 53),

talvez o que precisamos para operar na objetividade entre parênteses, que nos fala Maturana (2006), é exercitar uma postura voltada para a transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade age em nome de uma visão: a do equilíbrio necessário entre a interioridade e exterioridade do ser humano, e esta visão pertence a um nível de Realidade diferente daquele do mundo atual (NICOLESCU, 1999, p. 122).

... um aspecto capital da evolução transdisciplinar da educação: reconhecer-se a si mesmo na face do Outro.[...] O Outro é um objeto para mim se eu não fizer este aprendizado, que me ensina que o outro e eu construímos juntos o Sujeito ligado ao Objeto (NICOLESCU, 1999, p. 148).

O desafio está em concatenar ou harmonizar ou ainda, conviver, com duas ou mais ideias, escolhas, ou percepções da realidade. Pela abordagem transdisciplinar, é importante considerar que as escolhas opostas também estão inscritas na natureza do sujeito.

Lutar contra esta escolha involutiva acarretará, no fim das contas, no reforço desta escolha... [...] O papel da transdisciplinaridade é trabalhar no sentido de sua escolha e mostrar em ato que a ultrapassagem das oposições binárias e dos antagonismos é efetivamente realizável (NICOLESCU, 1999, p. 134).

Não há como obrigar alguém a participar. No máximo coagindo... mas com aquele grupo de mediadores, que tem ideias próprias e fazem parte de um grupo-sujeito, a coação ou coerção não funcionam. O gestor tinha a maior boa vontade, gastava muita energia, se esforçava, dava tudo de si, mas centralizava tudo. Não tem como lidar com pessoas com vontade própria como marionetes. E aí a justificativa de achar que não têm boa vontade, são do contra.

A liderança democrática pressupõe a abertura ao inesperado, ao aleatório, às emergências. Essa abertura e flexibilidade configuram a estratégia, a criação de um cenário onde constantemente as certezas e as incertezas são examinadas, podendo gerar transformações no planejamento inicial. Essa forma de atuação, entretanto, não traz quebra dos compromissos

assumidos, traduzidos na intencionalidade do fazer pedagógico, nos objetivos traçados e acordados (ARNT; GALASSO, 2010, p. 155).

A autoridade, do ponto de vista tradicional, está sendo hoje questionada. Atualmente, mais importante do que a base hierárquica da autoridade é a força da liderança. O líder influencia as pessoas não pela sua posição funcional e hierárquica, mas pelas suas características pessoais (CHIAVENATO, 2006, p. 362).

Abalou-se a velha tendência fundamental para aceitar a autoridade externa (KILPATRICK, [195-?, p. 30).

Segundo Maturana (2009),

... em nosso presente cultural tratamos a noção de liderança como se se referisse a um valor em si, como se denotasse uma habilidade ou capacidade que possuem as pessoas que chamamos de líderes. Assim não vemos que o que conotamos em nosso presente cultural ao falar de liderança é uma relação interpessoal em que uma pessoa deixa que outra inspire seu fazer num ato de subjugação admirativa dos desejos ou da vontade desse outro que aceita como guia. O prazer de fazer o que se quer mediante a obediência de outros com frequência leva os que são tratados como líderes à tentação do “autoritarismo”, e, no desejo de conservar essa relação, o “líder” prontamente procura garanti-la para além da vontade dos liderados com alguma teoria inquestionável que a justifique ou com algum procedimento de castigo que a assegure desde o medo de perder o que se quer conservar (p. 315).

Já na década de 1950, em termos de gestão escolar, Kilpatrick ([195-?]) nos falava que

Duas tendências ainda lutam no domínio da administração escolar. Uma tende a unificar o pensamento, fazendo-o derivar de uma fonte central de autoridade, que transmite direções precisas a serem seguidas, a respeito de programa e método. Assim concebido, este é o método da autocracia. [...] A educação nega-se a si própria, onde quer que use de tal regime. A outra tendência é totalmente diversa. Procura aumentar no máximo praticável a autodireção eficiente do professor, como co-participação de responsabilidades. Um programa eficaz de ação, seguindo esta direção, é muito difícil de ser encontrado, é mais vagaroso nos resultados aparentes, menos suscetível evidentemente de verificação administrativa, e, talvez, mais dispendioso. Este é o caminho novo, inçado de dificuldades, mas é o caminho da democracia (KILPATRICK, [195-?], p. 51).

Democracia e autoridade não são conceitos opostos, e aplicados aos processos de ensino-aprendizagem supõem por em marcha processos de transformação social e pessoal. Transformação social porque ao por em marcha processos coletivos e/ou de aula em que a participação, o diálogo, a escuta, o acolhimento, a expressão aberta e sincera de ideias, pontos de vista, o compromisso perante o grupo, a reflexão individual e coletiva, a tomada de decisões por consenso, o trabalho cooperativo, a rotação de responsabilidades etc., a partir das necessidades e problemas existenciais que os sujeitos vivem e experimentam, estamos na realidade produzindo e gerando atitudes, e, portanto, valores cuja expressão não é já uma declaração realizada em texto legal, senão o resultado de uma forma cotidiana de estar e de viver no mundo. A partir disso, a autoridade do

professor [ou mediador, e do gestor] já não se resume em suas competências legais, nem em seu currículo profissional, mas sim em sua capacidade de gerar entusiasmo, de gerar “alma” e de buscar sentido a tudo o que se faz e se constrói na aula e fora da aula, uma capacidade que está indissociavelmente unida não só a seus recursos e habilidades docentes, mas sobretudo à humildade, sinceridade, experiência de vida e humanidade, em suma, com que exerce sua principal e quase exclusiva função: ajudar aos demais a que aprendam de forma autônoma alimentando relações de cooperação e interdependência, implicando-se com todos e especialmente com os que tem mais dificuldades... aportando o melhor que temos para a mudança social e a constante vigilância e atenção à mudança pessoal (BATALLOSO, 2010, p. 82).

A postura autoritária do gestor, ainda que comprometido e preocupado com a implementação e o bom andamento da proposta da Escola, se mostra incompatível com a subjetividade personológica dos mediadores, bem como com a proposta político-pedagógica da própria Escola.

Gadotti (1997) defende a tese de que “a escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade” (p. 9).

Para o autor, “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo” (GADOTTI, 1997, p. 38). E lembra que “a escola burocrática não forma governantes, mas governados” (GADOTTI, 1997, p. 55), já que “não podemos estar ensinando ou ajudando a gerar pensamento crítico com procedimentos memorísticos, burocráticos, autoritários, bancários e conteúdos irrelevantes para a vida e o bem estar integral dos sujeitos” (BATALLOSO, 2010, p. 75).

Morin (2010) nos apresenta o seguinte impasse: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (p. 99).

Nesse caso, é importante nos perguntar:

É possível uma educação que tente participar do processo de transformação da sociedade que a mantém e que a reproduz? O que seria uma educação transformadora, uma educação revolucionária? (GADOTTI, 2008, p. 60).

Pois, segundo o autor,

... existe uma educação da reprodução da sociedade, que seria uma educação como prática da domesticação e, no outro extremo, uma educação da transformação, que seria a educação como prática da libertação (GADOTTI, 2008, p. 60).

Se a Escola da Floresta pretende formar sujeitos autônomos, críticos, criativos, como fazer isso se houver uma gestão centralizadora e burocrática?

Já que, como nos lembra Arroyo (2008), é preciso também estarmos atentos a

... se as estruturas escolares como parte das estruturas sociais permitem essas aprendizagens, ou pelo contrário, se essas estruturas e suas lógicas impedem, dificultam que os educandos se formem e desenvolvam como humanos (p. 60).

Assim, a prática da gestão deve estar consonância com a proposta política-pedagógica da Escola: para uma escola em que se pretende uma educação libertadora, crítica, com um currículo aberto, flexível, e onde todos têm voz, fundamentalmente a gestão deve ser democrática, descentralizada, aberta e flexível, pois “descentralização e autonomia caminham juntos. Esse parece ser o caminho irreversível da atualidade” (GADOTTI, 1997, p. 43). E “a educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão” (GADOTTI, 1997, p. 49).

Por exemplo, para se avançar na solução do desafio colocado a respeito da avaliação e certificação dos educandos, demanda instituída e sob pressão de órgãos externos (como a GERINES, da Secretaria de Educação), a gestão participativa, descentralizada, envolvendo efetivamente os implicados na problemática é fundamental.

Os professores e os alunos lidam com regulamentos e com programas como normas que não criaram, que encontram a sua fonte no exterior do grupo-classe e que determinam o seu trabalho cotidiano. Assim, as instituições externas são obrigatórias e intangíveis – ao menos, em nosso sistema social atual. As instituições internas podem ser objeto de uma atividade instituinte dos alunos [e mediadores, gestores...]. Isso define a autogestão pedagógica (LAPASSADE, 1989, p. 290-1).

Neste sentido, Maturana (2009) contribui ao caracterizar a gerência co-inspirativa, que, segundo ele, é a

... geração recursiva de conversações de coordenação dos desejos de fazer o que se sabe fazer e de aprender ou de inventar o que ainda não se sabe fazer, assim como dos desejos de criar em conjunto a rede recursiva de conversações (coordenação de fazeres e de emoções) que concebe e realiza os afazeres que se deseja realizar em conjunto como um projeto comum (p. 313).

Para lidar com os desafios atuais, na era da informação, da mudança e da incerteza, Chiavenato (2006) fala da nova lógica das organizações e uma delas é descomplicar para enfrentar a complexidade. Segundo o autor, para

... viver a mudança e encarar a complexidade e a incerteza de frente é importante simplificar e descomplicar as organizações, dar mais liberdade para as pessoas e desamarrá-las do entulho autocrático para que elas possam utilizar seus recursos mais importantes: a inteligência, o talento e o conhecimento (CHIAVENATO, 2006, p. 273).

A fala abaixo, que representa o lado instituinte, demonstra a contradição entre a proposta da Escola e as amarras da instituição, que gera desgaste físico e emocional das pessoas comprometidas com a proposta.

“A educação está acontecendo em todo o lugar. A gente faz educação fora da escola, o tempo inteiro, e eu acho que isso é que é importante. Não é a instituição escola que importa. Instituição às vezes traz mais burocracia do que facilidade [...] ... de que tanto vale essa educação se as pessoas mesmo, que estão propondo algo diferente, estão se acabando num processo que é sugador, e que está gerando, o que realmente? ...o custo/benefício emocional e físico das pessoas... [...] Por isso [...] pra mim hoje é difícil trabalhar na Escola. Aquele planejamento, acho ridículo, aquela estrutura, acho furado trabalhar por competências. Dificulta demais o trabalho de quem elabora o Plano de Ação. Gasta-se mais energia no Plano de Ação do que na sala de aula. Hoje, quando eu vou dar um curso, uma oficina, vem com a experiência também, esses anos todos fazendo, eu não escrevo mais quase nada no papel.” (M6).

A burocracia, aliada da gestão centralizadora, mina as iniciativas criativas e esfria a motivação dos idealistas.

Lapassade (1989) discute o burocratismo, perguntando-se “quais são os caracteres do funcionamento burocratizado?” e aponta para a compreensão de que: i) o burocratismo é um problema de poder; ii) é um fenômeno de reificação; iii) a decisão burocrática é obscura (é o poder de um sistema mecanizado); iv) as comunicações não funcionam; v) o burocratismo apóia-se numa pedagogia (que forma o indivíduo heterônomo, adaptado); vi) as técnicas burocráticas da formação contribuem para desenvolver o conformismo; vii) a burocracia é a verdadeira fonte do comportamento desviante e dos “grupos fragmentários” ou “grupos informais”; viii) a organização não é mais um meio, mas um fim; ix) a burocracia recusa a mudança e a história; x) a burocracia desenvolve o carreirismo (a concepção burocrática da profissão).

Para Lapassade (1989), as técnicas burocráticas da formação contribuem para desenvolver o conformismo.

Uma das consequências mais salientes é a falta de iniciativa e, por conseguinte, o fortalecimento da separação em dois níveis, característica da organização burocratizada. No idioma político, chama-se a esse conformismo de carneirismo. Os comportamentos carneiristas de submissão aos chefes e às ideologias [...] são alguns dos sintomas que melhor revelam uma “atmosfera” burocratizada. Esse carneirismo é um traço essencial do indivíduo heterônomo descrito por Riesmann (LAPASSADE, 1989, p. 179).

A burocracia recusa a mudança e a história [...] Esse conservadorismo – essa recusa do tempo – conduz a mecanismos de defesa e, por exemplo, ao endurecimento ideológico, à recusa sistemática da novidade e à hostilidade com relação a toda crítica – que se tende a considerar como um

sinal de oposição que põe em perigo toda a organização. [...] A ordem burocrática supõe o fortalecimento do aparelho, o desenvolvimento da fiscalização [...] É certo que toda burocracia implica dispositivos de controle, de supervisão, de inspeção, cuja primeira missão é assegurar a observância das normas burocráticas, é fiscalizar a iniciativa e a novidade (LAPASSADE, 1989, p. 181 – 2).

O que é preciso reprovar na burocracia e nos burocratas é, antes de tudo, o fato de que alienam fundamentalmente os seres humanos, retirando-lhes o poder de decisão, a iniciativa, a responsabilidade de seus atos, a comunicação; o que é preciso reprovar na burocracia e nos burocratas, dito de outra forma, é que privam os seres humanos de sua atividade propriamente humana (LAPASSADE, 1989, p. 201).

E o contraponto à postura de carneirismo, alienada, do indivíduo heterônomo, é a transgressão, a resistência.

Enquanto a democracia continuar sendo considerada como um simples mecanismo procedimental para tomar decisões e não uma atitude vital de compreensão, liberdade, respeito, tolerância, diálogo, transparência, participação e igualdade, dificilmente poderemos nos livrar da sufocante autoridade que emana da burocracia, da rotina ou da resignação (BATALLOSO, 2010, p. 81).

Considerando essa abordagem no contexto da Escola da Floresta, que pode se caracterizar como uma escola viva (MORAES, 2003), vale trazer aqui a visão de Gadotti (1997): “as escolas somente voltariam a ser organismos vivos e atuantes quando se livrassem das peias da burocracia” (frase de Anísio Teixeira em MELCHIOR, 1991:36, citado por GADOTTI, 1997, p. 47). Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo (GADOTTI, 1997, p. 47).

Nas falas que representam o instituinte percebe-se o questionamento sobre a forma de gestão, que espera a obediência, o consenso, a uniformidade de pensamento, em detrimento do pensamento divergente e questionador, que pode trazer o novo e a qualidade para o processo educativo.

Um ponto comum emerge de diversas análises e isso é o que nos interessa: a escola se apresenta como uma instituição contraditória e, portanto, habitada pelo conflito (GADOTTI, 1995, p. 160).

Tomada pela contradição, a escola contudo não deixou de ser o *locus* central de educação. E por ser contraditória, ela pode ser transformadora (GADOTTI, 1995, p. 161).

A administração pública da escola pode se fundar sobre uma visão sistêmica estreita que procura acentuar os aspectos estáticos – como o consenso, a adaptação, a ordem – ou uma visão dinâmica que valoriza a contradição, a mudança, o conflito (SANDER, 1984). Nesse sentido, podemos falar de um sistema fechado e um sistema aberto. O primeiro se constitui para abolir as contradições e os conflitos. O segundo trabalha com a tensão e o conflito. Não significa que no primeiro não existam conflitos. Eles existem, mas são camuflados ou integrados”. (p. 61) ... caracterizando

claramente dois paradigmas contrários. Trata-se do “confronto entre uma visão funcionalista estática da educação e uma visão dialética, dinâmica, do sistema (GADOTTI, 1997, p. 62).

É justamente essa questão que algumas falas instituintes trazem:

*“... eu acho que **a gente enquanto Escola tem que ouvir a todos, e respeitar a opinião de todos, e tirar um denominador comum de uma desigualdade, a Escola tem que ser uma unidade na pluralidade, e não uma unanimidade.** Não precisa ser unânime, deixa ter os prós e contras, deixa dar os ônus e os bônus, para dar o equilíbrio e que gera o debate, essa redoma de vidro intocável, com tudo em ordem, com tudo nos seus devidos lugares, vira uma monotonia, cria um comodismo muito grande, que você não cresce pessoalmente, você não cresce profissionalmente... [...] ... **se todo mundo diz amém para uma situação que não é confortável para todos ou que não crescem todos, ou apenas para dar uma maquiada diz que está tudo bem, com medo de coações, de retaliações, isso para mim não tem vantagem nenhuma, e a maioria das polêmicas que tem é isso,** e a gente não volta a discutir o crescimento da Escola,...” (M1) “... **esse jeito questionador que ele [M5] tem, que é difícil de ser aceito pra quem não tem uma visão libertadora de educação, é muito triste, empobrece muito a qualidade das relações...**” (M2) “... **todo mundo dizia amém pras coisas, e a gente nunca dizia amém pras coisas, sempre ao contrário, dizia não (rsrs).**” (M9).*

E mostram a tendência em se instituir um único discurso entre todos na Escola, o consenso, “a monocultura da mente”, como se pode perceber pela fala que segue, que faz a analogia com a sucessão ecológica:

*“... a Escola passou e estagnou, e as podas que estão sendo feitas nesse sistema é simplesmente para eliminar as espécies que iam no ciclo da sucessão, porque parece que as de interesse econômico começaram a frutificar e não compreenderam como conduzir isso. Então, eu posso ter uma espécie que é fundamental para o equilíbrio, para a sincronização do meu sistema, mas essa espécie vai atrapalhar a minha produção, e eu quero produção, então ‘eu vou retirar essas árvores, porque eu quero produzir abacaxi, e abacaxi com sombreamento não vai produzir’, e vai **caminhando para trás, não deixa avançar, nós estamos estagnados, e inclusive estamos regredindo, saindo de uma floresta, para uma desertificação, desertificação de pensamentos, de opiniões divergentes, a monocultura da mente.**” (M1).*

Quando se recusa a ouvir o outro, a ver o outro, se perde toda a possibilidade de diálogo e de construção conjunta, mesmo considerando as diferenças.

Se eu não sou capaz de ver o outro como legítimo outro, não tenho preocupação ética. A preocupação ética nunca vai além dos domínios sociais em que surge. Funda-se na emoção, no amor, na visão do outro. Se

uma pessoa não vê o outro, não se importa com o que aconteça a ele. Quando uma pessoa vê o outro, quando se fixa no que ocorre com o outro, começa a importar-se com ele, antes não. A preocupação ética é a preocupação pelo que acontece com o outro e pelo efeito de nossas ações. Se eu me preocupo com as consequências de minhas ações sobre o outro, quer dizer que tenho uma preocupação ética (Humberto Maturana, citado por GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 101).

A escola é um lugar onde a educação acontece em todas as pessoas participantes da comunidade escola, pois o processo educativo se dá na relação entre as pessoas, não somente entre estudantes e mediadores da aprendizagem. O desenvolvimento de competências relacionais, saber viver e conviver está presente no dia a dia da escola, e reflete na gestão, nas relações de ensino-aprendizagem propriamente dita, nas orientações pedagógicas, no convívio entre todos. A ética do cuidado com as pessoas, da qual nos fala Gutiérrez e Prado (2002), que dialogaram com Humberto Maturana, é o que, pelas falas acima, tem sido negligenciada na Escola da Floresta.

Percebemos que uma ação leva a uma reação. Tanto os mediadores não se preocupavam com o bem estar do gestor, como pessoa no processo, que se esforçava para gerir a Escola do seu modo, nem o gestor percebia que, de maneira autoritária, não conseguiria a cooperação dos mediadores, e também não se colocou no lugar dos mediadores, que se desdobravam, se dedicavam, e alguns foram demitidos por não concordarem com o estabelecido. Sobre essa conjuntura, vale pensarmos nas relações de poder:

A relação de poder se dá somente na obediência, e a obediência implica sempre uma negação do outro e de si mesmo. O aceitar a obediência implica uma negação do outro e de si mesmo. [...] As relações de poder são relações de mútua negação. Desse modo os sistemas de poder, os sistemas hierárquicos, não são sistemas sociais. Um exército não é um sistema social, é uma máquina produtiva de certos tipos de ações (MATURANA, 2006, p. 111).

As noções hierárquicas são valorativas e pertencem ao domínio das exigências de obediência (MATURANA, 2006, p. 67)

Os mediadores, como indivíduos autônomos, transgridem o que é implementado à força:

As transgressões reagem a essa cultura tão arraigada, a essas práticas [de controle] tão repetidas na gestão escolar. Transgredindo as professoras e professores se afirmam sujeitos de práticas, de pensamento, de valores e culturas que foram construindo em longas lutas políticas e escolhas pedagógicas. Não são os multiplicandos fiéis de normas, princípios e treinamentos de dirigentes (ARROYO, 2009, p. 222).

O gestor esperava que os mediadores colaborassem, e os mediadores não estavam dispostos. Talvez a forma impositiva, a cobrança, tenha afastado os mediadores. Talvez perguntar por que os mediadores não concordavam com a proposta de avaliação e lidar com o problema como sendo um problema comum, para toda a escola, e convidar a todos a busca da solução para os desafios surtisse mais efeito do que impor uma solução pronta ou mesmo cobrar por uma proposta alternativa autoritariamente.

Reflitamos sobre a visão de liderança apresentada nas falas acima. O gestor era tido como autoritário. Era mesmo? Não era? Os sujeitos estavam dispostos a compreender o lado do outro? Qual o motivo de tanta discórdia e desavenças?

Os excertos da fala abaixo denotam uma visão particular, trata de uma leitura de uma realidade no âmbito do observador, uma explicação no domínio do pessoal, do subjetivo, contaminado pela heteronomia do imaginário instituído.

*“... pessoas que eu admiro muito, pessoas muito inteligentes, com ideais de mundo, de vida, fantásticos, no entanto **tem uma dificuldade enorme de ajustamento na sociedade...** [...] ... **é que tem pessoas que são muito ideológicas, pensadoras, sutis, que gostam muito do mundo, das pessoas, do amor, de todas essas coisas lindas maravilhosas, mas tem dificuldade enorme de ajustamento com o mundo objetivo, e o correto é subjetividade e o ajustamento objetivo, essas coisas são necessárias.**” (G1).*

*“ Eu, por ter que objetivar as pessoas ou **ter que objetivar processos, sou tido como autoritário por causa disso.** Sendo que, na verdade, se eu fosse fazer uma auto-avaliação, eu me considero mais subjetivo do que objetivo. [...] ... **às vezes uma pessoa muito ideológica, discorda só por discordar.** Eu acho, eu vejo isso, pessoas muito ideológicas, muito sonhadoras, que se acham muito liberais, elas discordam de você só por discordar.” (G1).*

Falar em ajustamento reflete uma visão maquiânica, diz respeito a um sistema ao qual as pessoas tem que se adequar, o que carrega um forte teor autoritário operando na objetividade sem parênteses.

... o ajustamento é uma ideia de adaptação assumida do darwinismo por intermédio de Spencer, que ainda há trinta ou quarenta anos constituía uma palavra mágica na América e que imediatamente tolhe e restringe a independência do próprio ato, mesmo de sua proclamação (ADORNO, 1995, p. 175).

A dicotomia entre o objetivo e o subjetivo é claramente uma perspectiva modernista, reducionista. Novos entendimentos apontados pela física quântica, por exemplo, e pela psicologia, mostram que a objetividade e subjetividade fazem parte de uma coisa só. Vale ressaltar que para Maturana (1999) a objetividade só existe entre parêntesis, pois é sempre resultado da subjetividade, da percepção do exterior, mas sempre um entendimento interior,

do sujeito. Assim, se fôssemos máquinas, robôs, talvez os métodos pragmáticos funcionassem, mas como somos pessoas, entes em formação, um eterno via a ser, com complexas relações físico-sócio-psico-emocionais, somos imprevisíveis, e, por isso mesmo capazes de sonhar, de investigar, de errar, de amar, de imaginar, de nos encantar, de criar.

Entretanto, que adiantam ações repletas de poesia se não dá conta de resolver as concretudes da vida, mas que adianta a prosa árida e eficiente, se não podemos desenvolver nosso potencial humano, de sentir a vida, e de estar bem juntamente com todos os outros seres?

Isso nos leva a propor que uma possibilidade para a reforma do pensamento, para a superação da visão pragmática da objetividade sem parênteses, que leva a uma postura autoritária, é operar de maneira transdisciplinar.

Operar transdisciplinarmente significa operar dialogicamente, transcendendo a lógica identitária ou conjuntista (CASTORIADIS, 2010). A arte é uma ponte que possibilita isso. A arte e a sacralidade tocam o mais profundo de nosso ser, os recônditos nem sempre acessados, mas vivos e pulsantes. Por meio do teatro, da música, da dança, da escuta sensível, do viver o agora, com atenção plena, com a postura de abertura para o novo, podemos acessar o não-racional e dialogar com o racional, gerando entendimento (ARNT, 2010).

Arnt (2010) nos indica algumas estratégias didáticas para promover uma aprendizagem integrada e operar na transdisciplinaridade:

... música, espetáculos artísticos, dramatizações, projetos integradores, experiências grupais compartilhadas, danças circulares, excursões, trilhas e caminhadas junto à natureza, ou mesmo o aproveitamento de situações ocasionais e cotidianas da vida (ARNT, 2010, p. 121).

Como já foi dito anteriormente, e cabe mais uma vez para esse contexto:

A arte permite dizer o indizível, tocar o inatingível, expressar o incompreensível, deixando marcas e sensações que nos permitem nutrir dimensões que vão além do racional (ARNT, 2009, citada por ARNT; GALASSO, 2010).

E dentre as atividades que despertam uma compreensão para além do racional acrescento o plantar, viver a sustentabilidade, efetivando na prática cotidiana a proposta primordial da Escola da Floresta. Quando gestores e burocratas vivenciam a essência da transformação do mundo, também se transformam. E soma-se também a essa proposta momentos de lazer, de ócio, de convívio, de conversações onde os dilemas da vida das pessoas são compartilhados e cada um pode se ver no outro, em sua aventura de viver, na qual, eventualmente, passam por desafios parecidos e histórias com as quais se identificam.

Ao lembrarmos que educadores são educandos e educandos são educadores, também percebemos que, numa escola, os profissionais (mediadores, coordenadores, gestores) são também educadores de seus pares e é preciso considerar isso. Para um mediador que professa a humana docência não é suficiente agir amorosamente somente com os educandos, mas para ser coerente é preciso agir assim com todos com quem se relaciona. E um gestor que pretende um mundo solidário, cooperativo, justo e humano, também é educador e educando, e se colocar com uma postura aberta e dialógica é fundamental.

E nesse sentido, como as pessoas se educam em comunhão (como nos ensina Paulo Freire), e estão constantemente em processo educativo, a escola é um espaço não somente de transferir informações acumuladas pela tradição da sociedade, em sua história, como nos lembra Hanna Arendt (2009), mas é também um espaço vivo de aprendizagem para a vida, de aprender a conviver, a ler o mundo, fazer o mundo e fazer-se no mundo. Nesse sentido, a escola pode ser vista como uma comunidade aprendente. Se numa escola somos todos educadores e aprendizes, coloquemo-nos com esta postura, verdadeiramente, intencionalmente.

O papel da polêmica é essencial para a reflexão do processo que acontece [em ambientes de aprendizagem] e, ao contrário do que muitos acreditam, deve ser mantida no grupo e percebida como contribuinte do processo. Quando o problema em debate [...] não é acordado, aparece então o pensar complexo, com o recurso do operador dialógico, que tem por fim lidar com os impasses da não conciliação entre os opostos e abre a possibilidade de discussão em outro nível de realidade, o terceiro incluído. Pensar dialogicamente é aceitar as diferenças individuais e, desta relação, retirar o que de bom pode ser utilizado para o crescimento do grupo ao qual se pertença. É entender que uma pessoa completa a outra com aquilo que ainda não é dela, mas, depois de participar da relação interpessoal, transforma em seu o novo conhecimento e dele se apropria ao seu jeito (SUANNO, 2010, p. 210).

O que o autor sugere, na citação acima, para o contexto de sala de aula e com educandos, a meu ver, serve para qualquer ambiente de aprendizagem, com quaisquer pessoas dispostas a aprender com a experiência vivida.

Por fim, é preciso considerar que

... as necessidades e trajetórias conflitantes de diferentes grupos em qualquer situação social, as tenazes distorções de poder e os conflitos e contradições enraizadas na vida social não podem ser amenizadas por resoluções simplistas e lineares (KAPLAN, 2005, p. 16 – 7).

Para tentar entender o fenômeno dos conflitos gerados entre o gestor e a equipe de educadores da Escola (coordenadores de área e mediadores), lançaremos mão de algumas hipóteses e referenciais teóricos.

Uma hipótese é que, assim como na questão do tempo, que levou a desgastes ocasionados pelas disputas de poder (Prato 9), as pessoas vivem um fenômeno social, um fenômeno de grupo. Para tentar entender essa questão, acessaremos os autores Castoriadis (2010) e Guattari e Rolnik (1993) para dialogarem conosco. A explicação que proponho para esse fenômeno de grupo é que as pessoas implicadas “mordem a isca” e entram na jogada, se desentendem, mas são todas vítimas e algozes em um sistema social complexo que muitas vezes as engole.

Tal sistema complexo no qual estão imersas é caracterizado por Guattari e Rolnik (1993), que explicam:

O desenvolvimento da subjetividade capitalística traz imensas possibilidades de desvio e de reapropriação. Isso, desde que se reconheça que a luta não mais se restringe ao plano da economia política, mas abrange também o da economia subjetiva (o capitalismo tem incorporado questões como sustentabilidade, economia verde, etc). Os afrontamentos sociais não são mais apenas de ordem econômica. Eles se dão também entre as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver sua existência (p. 45).

Ao invés de ideologia, Guattari e Rolnik (1993) preferem “... falar sempre de subjetivação, em produção de subjetividade” (p. 25).

Os autores propõem

... a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida”, [e] “no sistema capitalístico, a produção [dessa subjetividade] é industrial e se dá em escala internacional (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 25).

E a essa “máquina de produção de subjetividade” os autores opõem

... a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 17).

Essa subjetivação singular, resultado do imaginário radical, termo explicado por Castoriadis (2010), pensador que fala “... da emancipação, da autonomia, da superação do estado de alienação, da autonomia como um projeto social-histórico ainda e sempre em movimento” (CÓRDOVA, 2004, p. 11), pode ser a fonte do instituinte e levar a mudanças na

sociedade, podendo promover as “revoluções micromoleculares” pensadas por Guattari e Rolnik (1993), que trazem a emergência do novo e serem

... pontos de ruptura desse complexo industrial da subjetivação, pontos nos quais se situariam [...] muitos dos movimentos sociais atuais; e finalmente, o reconhecimento de tais pontos de ruptura como focos de resistência política da maior importância, já que atacam a própria raiz do sistema. Há nessa posição, temos que reconhecer, um otimismo um tanto raro – para não dizer inexistente – nos dias de hoje... (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 45).

A tentativa de controle social, através da produção da subjetividade em escala planetária, se choca com fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente que eu chamaria de ‘revolução molecular’ (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 45).

E essa ‘revolução molecular’ participa da construção da história, trazendo novas possibilidades para compor a instituição social.

A história é inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora, do que nós chamamos de o imaginário radical tal como se manifesta ao mesmo tempo e indissolúvelmente no fazer histórico, e na constituição, antes de qualquer racionalidade explícita, de um universo de significações. [...] [Há no fazer histórico] ... significações que não são nem reflexo do percebido, nem simples prolongamento e sublimação das tendências da animalidade, nem elaboração estritamente racional dos dados (CASTORIADIS, 2010, p. 176 - 7).

... esta propriedade essencial da imaginação radical [...]: não ‘imaginar o que não é’, mas imaginar/figurar uma coisa por uma outra coisa, poder ‘ver’ no que é aquilo que não é, apresentar ou tornar presente uma coisa por uma outra coisa (CASTORIADIS, 2010, p. 293).

Nessa abordagem de Guattari e Rolnik (1993), podemos perceber a superação da ideia de que “chegou ao fim determinada utopia do passado, que se cristalizara no potencial da sociedade do trabalho” (HABERMAS, 2005, p. 14), uma vez que com a proposição da “revolução molecular”, a revolução acontece nos interstícios, nas gretas do sistema, em suas fissuras, e nessa totalidade, em que a complexidade é a própria natureza da sociedade, as contradições emergem.

A problemática do questionamento do sistema capitalístico não é mais do domínio exclusivo das lutas políticas e sociais em grande escala, ou da afirmação da classe operária. Ela diz respeito também àquilo que tentei agrupar sob o nome de “revolução molecular”, cujos inimigos ou antagonistas não podem ser classificados em rubricas claramente delimitadas. Há uma relação de complementaridade e de segmentaridade, que faz com que às vezes sejamos, simultaneamente, aliados e inimigos de alguém (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 47)

E isso se pode perceber nas falas que seguem: a tragédia de que não há basicamente inimigos. Há amigos separados pela máquina, ou pela subjetividade maquínica, capitalística, da qual nos falam Guattari e Rolnik (1993).

Continua existindo uma imensa potencialidade de resistência, e até de ofensiva, a qual, a meu ver, tende a ganhar cada vez mais importância nos acontecimentos históricos que estão por vir. Se levarmos isso em conta, teremos de reconhecer que o inimigo não está só nos imperialismos dominantes. Ele está também em nossos próprios aliados, em nós mesmos, nessa insistente reencarnação dos modelos dominantes, que encontramos não só nos partidos mais queridos e nos líderes que nos defendem da melhor maneira possível, mas também em nossas próprias atitudes, nas mais diversas ocasiões (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 48).

Os mediadores não tinham no gestor um aliado, alguém para contar. O gestor não contava com os mediadores para chegarem a um acordo. A lógica era de comando e controle e os mediadores não estavam dispostos a se submeter a isso.

“... a gente teve que demitir algumas pessoas, foi muito cruel, daí saiu o M6, saiu a M9, saiu o [outro mediador do curso florestal], pessoas que eu admiro muito, pessoas muito inteligentes, com ideais de mundo e de vida fantásticos, no entanto tem uma dificuldade enorme de ajustamento na sociedade, [...] tem pessoas que são muito ideológica, pensadoras, sutis, que gostam muito do mundo, das pessoas, do amor, de todas essas coisas lindas maravilhosas, mas tem dificuldade enorme de ajustamento com o mundo objetivo, e o correto é subjetividade e o ajustamento objetivo essas coisas são necessárias.” (G1).

“Uma coisa que pegou foi quando o G1 vai para a coordenação geral da Escola, foi uma confusão muito grande pra nós todos. Ele mudou da água pro vinho, na verdade acho que foi um processo. Era muito complicado isso, faz parte do meu amadurecimento na relação profissional e na relação com as pessoas, porque ele era tido como um amigo, de repente ele não era realmente um amigo, era exatamente a figura oposta, então a gente não sabia o que fazer, foi, nossa, muito difícil lidar com isso. A gente não estava entendendo o que estava acontecendo, a gente não sabia com quem estava lidando, quais eram os interesses que tinham ali na coordenação, de que lado ele estava?” (M9).

Embora se cogite a respeito do fim das utopias no mundo globalizado (Habermas, 2005), alguns oásis subexistem, e a educação pode ser uma fonte de vivificação das utopias, e da alimentação de subjetividades singulares que propõem uma força contrária à subjetividade capitalística, ou melhor, fortalecer outros imaginários e subjetividades, capazes de insuflar uma mudança nas instituições por meio de ideias e ações instituintes.

O que caracteriza os novos movimentos sociais [e processos educativos instituintes] não é somente uma resistência contra esse processo geral de serialização da subjetividade, mas também a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva. (p. 45) – o termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, revolução molecular, etc. ([nota de rodapé], GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 45).

Para os autores,

Zonas imensas do planeta são permeadas pela função de singularização, por processos de reapropriação da subjetividade: tanto o Terceiro Mundo a nível internacional, quanto essa espécie de Terceiro Mundo que se desenvolve no seio dos países desenvolvidos (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 46).

Penso que podemos caracterizar a proposta educativa da Escola da Floresta como um processo instituinte de singularização, com potencial para a transformação da sociedade, e essa força é alimentada pela vontade, o desejo, o idealismo dos autores implicados no período abordado neste estudo.

O traço comum entre os diferentes processos de singularização é um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística. Isso se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 47).

A fala seguinte é exemplo desse processo de singularização, que foge completamente à lógica capitalística:

*“Ontem à noite eu estava ligando lá, será que o cara foi buscar o menino pra levar pro aeroporto de Cruzeiro do Sul? Graças a Deus eu tenho uma amiga que está hospedando 5 técnicos, eu falo pra ela que ela é a nossa anja, porque sem o compromisso de outras pessoas a gente não toca o trabalho, o IDM não tem uma estrutura como o de uma Secretaria de Educação, que tem núcleos em todo município, o CEFLORA lá não tem estrutura, é um prédio com salas de aula apenas, agora a gente já tem uma base de apoio em Plácido de Castro, que vamos com certeza usar. Essa **minha amiga hospedou os meninos na casa dela, ela foi buscar com o carro dela esse pessoal no aeroporto**, a gente se fala toda semana e ela diz que está tudo bem, não se preocupe, a Secretaria de Educação reforçou a alimentação das escolas para que os nossos técnicos fossem; sem a*

*Secretaria de Educação a gente não teria feito esses cursos em Rodrigues Alves e Cruzeiro de Sul, eles levaram carga de gás, alimentação para os técnicos, G1 lá está bancando hotel e alimentação deles, aí quinta-feira eu nem durmo, fico pensando ligo, tem que falar com fulano, pedir liberação, ao mesmo tempo digo muito obrigada, vocês são os anjos que ajudam a desenvolver o trabalho. Fulano, você vai? vou . Até amigos pessoais... Leva umas mudas E14, é atrás da fazenda... tu tá indo pra tal lado? Vou. Você está indo lá pra sua fazenda... **Leva uma mudas pra mim? Levo...** Ele lá sabe que é curso? Fazendeirão... Essa questão é bacana, **redes sociais**. Hoje eles sabem que existe uma Escola da Foresta, que a gente faz cursos em comunidades rurais distantes, de difícil acesso, por estar transportando as mudas, indiretamente ele sabe.” (CP1).*

A partir dessa fala percebemos o espírito de colaboração presente. Para Maturana (2009), “colaboração é quando vemos várias pessoas coordenando seus fazeres e suas emoções em alguma tarefa particular no prazer de fazer, sem esperar outro benefício a não ser esse prazer” (p. 312).

Mas como tudo que é vivo, deve ser cuidado. Corre-se o risco de que a proposta instituinte morra, se desvirtue, se não se perceber a pressão do instituído e das armadilhas que quem está a frente do processo está fadado a cair, armadilhas estas colocadas pelo próprio sistema instituído ou por si mesma, contaminada pelo imaginário instituído em detrimento do imaginário instituinte, radical.

Há tentativas de singularização que são difíceis, problemáticas, e que acabam sendo abortadas. Mas, apesar da precariedade e dos fracassos dessas tentativas, pela loucura e pela miséria, elas se encontram em ruptura com a produção de subjetividade industrial do CMI (Capitalismo Mundial Integrado) (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 47).

O antídoto para isso é o cuidado com a equipe, de acolher e ouvir as pessoas e trabalhar a sua formação continuada, refletir sobre a práxis, celebrar, valorizar as conquistas.

4.3.2.1 Olhar tecnicista do gestor

O olhar do gestor, do político, sobre a educação profissional no Acre é voltado para índices de eficiência, e acaba desmotivando e negligenciando a qualidade da formação.

“Quanto mais técnica se torna a política, mais regride a competência democrática” (MORIN, 2010, p. 19).

“Infelizmente o G3 é muito seduzido pelo sistema do empreendedorismo, neoliberal. Querer reproduzir isso naquele ambiente é dois tiros no pé, uma irresponsabilidade pro processo. Ele tem condição de transformar a realidade, um potencial inimaginável, mas ele só fica avaliando por eficiência: quantidade, metas, metas SEBRAE de empreendedorismo, quanto gasta e quantas pessoas são formadas... O G3 já deixou isso muito claro.” (M2). “A educação funciona muito com índices quantitativos. Eu cheguei a ouvir várias vezes, a Escola da Floresta forma 80 alunos por ano e o Campos Pereira [(outro Centro de Educação Profissional vinculado ao IDM)] forma 3000. Eles estavam comparando um curso técnico na área de meio ambiente, em sistema de alternância com comunidades rurais do Estado inteiro, metade deles lá do Vale do Juruá, chegando com malária dentro da escola, pra ficar alojado, morar, comer, almoçar, lavar roupa, viver ali dentro, estavam comparando isso com curso de informática básica de uma semana no [CEP] Campos Pereira, de 40 horas, botando no mesmo saco, como se fosse a mesma coisa, aí fica difícil”. [...] “... a burocracia come demais, você vê hoje quanta gente trabalhando no administrativo do IDM, não coube num andar do prédio, o financeiro todo foi pra outro prédio.” (M5). “Instituição às vezes traz mais burocracia do que facilidade [...] ... de que tanto vale essa educação se as pessoas mesmo, que estão propondo algo diferente, estão se acabando num processo que é sugador, e que está gerando, o que realmente? ...o custo/benefício emocional e físico das pessoas...” (M6). “... era a questão quantitativa, dar resposta do que está sendo investindo, que não estava compensando, e como assim não está compensando? A gente nem começou... isso é pra médio e longo e prazo, tudo está ligado quando você questiona o que é sustentável no governo. Ele não tem que ter o tempo de um mandato ou de alguns mandatos, é um plano a longo prazo, o fato dessa Escola estar ligada a uma política de um determinado partido, de um determinado mandato, com um nome Jorge Viana, Binho ou G3, como se as coisas se resolvem sob passe de mágica, como se as coisas tivessem uma resposta tão imediata não corresponde ao tempo do processo, era preciso ter um tempo para amadurecimento como equipe, era uma proposta super complexa e não deram aporte pra isso.” (M9).

Os tecnoburocratas concebem as coisas e os fenômenos estatisticamente, [...] estabelecem normas fixas e abstratas, incrementam a massificação e a uniformização, reduzindo as possibilidades de participação efetivos indivíduos nas decisões políticas (GADOTTI, 2006, p. 162).

Com a tecnoburocracia escolar, a autoridade do sistema torna-se onipresente e difusa, freando o élan e a criatividade. O que predomina é a razão técnica. Por isso diz-se que o sistema é tecnicista (GADOTTI, 2005, p. 163).

Uma crítica que o olhar instituinte faz ao instituído diz respeito à visão neoliberal do gestor do IDM sobre a educação profissional. Preocupado com a eficiência e números que servem como indicadores para propagandear os feitos do governo, percebem a comparação injusta entre CEPs, já que o processo formativo da Escola da Floresta demanda grande esforço por parte da equipe de profissionais dada à complexidade do curso, bem diferente de cursos pontuais e de outra natureza. Além disso, a estrutura burocrática do IDM é grande e demanda muito recurso (humano e financeiro).


[Há o] ... interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo... (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Tal posicionamento é contraditório à recomendação do consultor Bordenave (ver Capítulo 2, p. 66), que diz ser "... fundamental o estabelecimento e manutenção de uma mística humanista e ecológica sem concessões para a mediocridade, o populismo e o mercantilismo."

O consultor ainda lembra "... o perigo que representa matar a galinha dos ovos de ouro para aproveitar de modo imediatista os primeiros ovos" (BORDENAVE, 2005, p. 3).e finaliza ao registrar

... sua admiração pela seriedade, dedicação e competência profissional dos dirigentes e mediadores participantes da oficina realizada, inclusive seu domínio da informática, qualidades todas que asseguram um futuro brilhante para os CEPs do Acre, sempre que as autoridades e a sociedade civil acreana compreendam que tem um tesouro único nas mãos (BORDENAVE, 2005, p. 4)..

4.3.2.2 Formação do sujeito crítico sim, mas que não pode criticar o Governo



Por um lado, o gestor entendia que os educandos eram críticos 'demais', motivados pelos mediadores, por outro, os mediadores concordam que os educandos tinham um olhar crítico, sim, mas, segundo os mediadores, eles não os instigavam contra o governo, pelo contrário, era um indicador de que se estavam formando pessoas autônomas, críticas, cumprindo um dos objetivos primordiais da Escola da Floresta.

*"Não existe o técnico perfeito, ideal, lindo, maravilhoso, e a equipe desde o início quis seguir isso, com intensidade enorme, era o super técnico, tanto que saiu muito além do nível. Eu cheguei a essa conclusão facilmente, os técnicos de 2005/2006 podem ter dificuldades de não serem da zona rural, no entanto são pessoas extremamente diferenciadas de todas as demais, **eles dão um show até em engenheiros formados na***

UFAC de visão de processo das coisas, eles foram além porque teve uma força muito grande para desenhar o super técnico, e saiu algo super, não estou dizendo que é o super técnico, mas super alguma coisa, super crítico, quantas vezes eu fui emparedado dentro da Escola, eles fizeram greve, motivados pelos mediadores fizeram greve, porque estavam faltando algumas coisas dentro da Escola.” (G1)

X

“Eles tinham um olhar tão crítico, que eu fui expulso da Escola, fui acusado literalmente de estar instigando os educandos, manipulando as cabeças, uma coisa assim absurda, ridícula...” (M6) **“... tudo o que a gente estava propondo necessitava de uma maturidade muito forte dos alunos, mas também da equipe, que eu acho que não tinha ainda também, essa maturidade para a própria proposta**. Os problemas pessoais que foram surgindo acabaram consumindo muito a gente. Aí eu sou retirada da equipe justamente com **o argumento de que, eu, o M6, [e outro mediador do curso técnico florestal], nós estávamos colocando os alunos contra o governo, foi falado com todas essas palavras, da forma como estávamos trabalhando com os alunos era para colocá-los contra o governo, e é a maior viagem, porque foi tão sem propósito...**” (M9) **“No momento, nós estamos aí com várias políticas públicas que estão sendo colocadas para a sociedade e não vamos ter capital humano para realmente estar à frente dessas coisas. É isso mesmo que queremos mesmo para o Estado do Acre? É essa política que a gente quer pra cá? Então esse pessoal tem que ser formado, capacitado e também ser despertado esse lado deles crítico, não esse é crítico maionese radical “vamos... detonamento mesmo”, mas o crítico construtivo radical, isso é coisa minha, não sou militar, mas agroflorestal é militância, e aí precisamos desse tipo de gente.**” (M7).

As falas acima mostram uma questão claramente dialética: por um lado se pretende formar profissionais críticos, com visão de mundo, autônomos, que intervenham na realidade para transformá-la. Por outro, não se pretende que essa visão crítica seja um ‘estorvo’, ou melhor, deseja-se que os educandos sejam sujeitos críticos, mas não para criticar o próprio governo. É como se ‘o feitiço virasse contra o feiticeiro’.

... após estimular a participação e a iniciativa, verifica-se que estas são incompatíveis com a ‘própria essência da ordem existente’, tornando-se pois insuportáveis ameaças à mesma. Daí que decorre de viver o sistema numa dupla realidade, “separa(ndo) um oficial e um real que se opõem irreduzivelmente (CASTORIADIS, 1975:116, citado por CORDOVA, 2004, pp. 72 – 3).

Para pensar sobre essa questão, é importante a abordagem de Castoriadis (2010) e Barbier (1985), que nos alertam que o instituinte nasce do instituído.

“O termo instituição apresenta dois significados: o instituído e o instituinte, em relação dialética” (BARBIER, 1985, p. 134). E “a contestação [...] está constantemente presente, de uma forma implícita e latente, em seu trabalho, em sua vida quotidiana, em seu modo de existência” (CASTORIADIS, 2010, p. 116).

Estamos frente a frente de um fenômeno social-histórico, que é o instituinte no instituindo, a própria história sendo construída.

O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presente os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer. É por um lado, estruturas dadas, instituições e obras “materializadas”, sejam elas materiais ou não; e por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo. (CASTORIADIS, 2010, p. 131).

Os educadores, orientados por uma intencionalidade, constroem, nas subjetividades dos educandos, e eles sobre as dos educadores, um imaginário radical. É na construção de novos imaginários radicais e por meio de seu enraizamento nas instituições que se transforma a sociedade e o instituinte vai tomando o lugar do instituído, para se tornar, por sua vez, eventualmente, o instituído.

Consideremos que

A instituição é a célula simbólica, matriz dos *habitus*, com uma dinâmica dialética instituída e instituinte, com uma estrutura oculta e ocultante, inscrita na temporalidade e socialmente sancionada, que busca o controle da historicidade agindo de uma maneira funcional e imaginária, instaurada pelas relações sociais forçosamente conflitantes, provenientes da atividade transformadora dos grupos humanos (com o princípio de realidade), da sua produção desejante (com o princípio de prazer) e do seu duplo imaginário social (com o princípio de esperança e o princípio de ilusão). Ela é simultaneamente a resultante global e o âmbito específico, quase sempre materializado e espacializado, do estado sempre dialético das relações de força entre grupos sociais, classes ou frações de classes sociais que se afrontam, no espaço e no tempo históricos da sociedade considerada, nos três níveis estreitamente imbricado: econômico, ideológico e político (BARBIER, 1985, p. 156).

Essa dinâmica é entendida por ambos os autores como inerente às instituições e ao funcionamento da sociedade.

Nesse caso, o Estado propôs implementar algo instituinte (novo e que abala a ordem instituída), completamente diferente do instituído. A tragédia acometida é que as pessoas carregam *habitus* instituídos (paradigma dominante, costumes e valores arraigados) e a

pressão de outras instituições (do instituído, da totalidade) dificultou a implementação do instituinte, gerando conflitos.

... nunca se chegará a compreender de fato o *habitus* das pessoas e dos grupos sociais se forem omitidos os seus projetos utópicos cuja realização, sempre parcial e “insignificante” (para os estatísticos), tece uma teia de rachaduras no muro circular do *habitus* instituído (BARBIER, 1985, p. 150).

Um risco que se corre quando o instituído propõe algo instituinte (e que percebemos na Escola da Floresta), de que nova roupagem às vezes é colocada sobre imaginários instituídos: “a revolução criava uma nova linguagem e tinha coisas novas a dizer; mas os dirigentes queriam dizer com palavras novas coisas antigas” (CASTORIADIS, 2010, p. 148).

Quando a proposta instituinte estimula o pensar instituinte, dá asas à imaginação radical e sujeitos idealistas, fortemente implicados, dispostos a irem até as últimas consequências atrás de seus sonhos, por serem autônomos, passam a empreender em suas ações, a desobediência, a transgressão. Tais posturas são tidas como desejáveis nos educadores que se dispõem a formar sujeitos autônomos, segundo Arroyo (2009) e Gadotti (2008):

A infração remete ao plano moral. [...] Será que eles e elas [professores] nos mostram que não dá para reduzir a ação educativa a uma técnica, a um método? Que ela envolve mais, muito mais, que envolve pessoas, valores, comportamentos que exigem opções, escolhas mais do que técnicas, que exigem ousadia moral? As transgressões repõem a ação educativa no plano da ética (ARROYO, 2009, p. 140).

Romper o equilíbrio é um ato pedagógico: significa impulsionar os homens para frente (Gadotti, 2008, p. 71).

A tarefa [do educador] é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para a superação (não o conflito pelo conflito) (GADOTTI, 2008, p. 58).

Numa sociedade em conflito, o papel do educador só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar, perturbar. [...] A posição desse educador é incômoda e incomodadora, na medida em que, de um lado, o sistema educacional dominante o pressiona no sentido da reprodução da sociedade injusta, e, de outro, ele opta pela transformação dessa sociedade (GADOTTI, 1995, p. 44).

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva e a implicação crítica são posturas fundamentais no mediador.

E o posicionamento político faz parte da competência do educador.

Não basta sermos competentes para que sejamos educadores. É o grau de consciência política que define se somos ou não educadores (GADOTTI, 2008, p. 79).

É tarefa pedagógica essencial

... assumir o risco de indicar uma direção a seguir. É um risco porque o educador com isso pode errar e, caso descubra que está errado, terá que modificar sua orientação. Essa orientação porém não se confunde com manipulação ou direcionismo. Porque a direção apontada pelo educador nasce do diálogo estabelecido entre ele e o educando. O direcionismo e a manipulação [ou ideologia] existem quando é eliminada a função crítica do grupo (GADOTTI, 2008, p. 77).

Os educandos são críticos como resposta ao exercício do ato de educar do educador crítico, que tinha a intenção assumida (inclusive explícito no Plano de Curso) de formar sujeitos críticos. E Gadotti (2008) nos alerta que “é pela desobediência consciente que o educando, ao dizer “não”, diz também “eu”, se assume criticamente” (p. 71).

Nesse sentido, ao não terem medo de retaliações, ao serem autênticos, coerentes com seu imaginário instituinte, os mediadores estimulam o olhar crítico dos educandos, mesmo que isto gere graves retaliações, como até a demissão.

... os educadores falharam muitas vezes porque “confundiram” educação com obediência. São obedientes e tentam formar gente obediente, submissa. Educar é fazer *ato de sujeito*, é *problematizar o mundo* em que vivemos para superar suas contradições, comprometer-se com esse mundo, para recriá-lo constantemente. Não é consumir ideias, nem obedecer (GADOTTI, 2008, p. 90)

Assim, como o exemplo educa, um educador autônomo, não submisso, crítico, forma sujeitos críticos, não submissos, autônomos.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (GADOTTI, 2008, p. 53).

E Brandão (2003) reforça este pensamento ao defender a importância de se formar sujeitos “conscientemente desajustados”. Só assim haverá possibilidade de transformação do mundo.

Sabemos que uma prática de alfabetização associada a uma educação a que nos acostumamos, a dar nomes como: liberadora, libertadora, popular, cidadã, deve “construir” sujeitos conscientemente desajustados ao mundo de relações sociais utilitárias e instrumentais – relações características do atual momento de desenvolvimento do capitalismo na sociedade administrada. [...] Tornando-se o oposto do analfabeto político descrito por Bertold Brecht, a pessoa letrada deverá aprender a subordinar o

ajustamento funcional de sua dimensão de produtor de bens no mercado de trabalho à sua participação pessoalmente crítica e criativa na construção de seu mundo social e da própria história cultural de seu presente (BRANDÃO, 2003, p. 212)

Lançando um olhar mais acurado sobre o fenômeno da demissão de mediadores competentes, porém questionadores, transgressores, percebemos que os mesmos eram motivo de desestabilização da instituição. A partir da fala do gestor, refletimos:

“Quando eu tive que demitir três pessoas da Escola da Floresta, porque simplesmente era impossível a convivência com algumas pessoas, dentro de uma equipe de 78 funcionários (era enorme), 3 pessoas criavam perturbação muito grande na Escola,...” (G1).

Ao considerar que

... o próprio movimento das forças sociais cria uma dinâmica necessariamente dialética entre um fenômeno de produção instituinte e um fenômeno de reprodução instituída, uma luta incessante entre a ordem e a desordem necessárias à vida, e cuja instituição representa, no domínio da vida social, o ponto de encontro das contradições (BARBIER, 1985, p. 138).

As instituições procuram manter seu *status quo* a todo custo.

As organizações evitam mudança, insistem na repetição e no poder: eficácia, rentabilidade, crescimento, hegemonia, são os seus dogmas preferidos (BARBIER, 1985, p. 159).

Assim, as medidas tomadas para evitar mudanças, como demitir pessoas que questionam e “criam problemas”, cuja forma de agir (*habitus*) carrega uma dimensão instituinte, que procura descaracterizar o instituído e instituir algo diferente, é algo esperado na dinâmica da sociedade.

Se o *habitus* possui uma dimensão instituinte é porque sua “caixa preta”, o ser humano, é antes de tudo um “homem imaginante” (H. Laborit) que realiza um “imaginário radical” (C. Castoriadis) não causal e criador de um universo sempre renascente de significações que escapam à elaboração estritamente racional dos dados (BARBIER, 1985, p. 151).

E esse instituinte que percebemos presente na Escola da Floresta (caracterizado por alguns mediadores, principalmente) é fruto de um imaginário radical do qual nos fala Castoriadis (2010) e que segue uma utopia a realizar.

Quando os oásis utópicos secam, espalha-se um deserto de banalidades e perplexidades (HABERMAS, 2005, p. 34).

Sem esse aspecto imaginário, não haveria nem projeto, nem sonho a realizar, nem utopia a construir (BARBIER, 1985, p. 151).

E esse imaginário, que “traz em si o núcleo vivo da violência simbólica e do instituinte mito-poético” (BARBIER, 1985, p. 151), tem como motor o desejo, e “o desejo é benéfico por sua tensão que anima o imaginário no sentido do projeto e da práxis” (BARBIER, 1985, p. 151).

Como reação a esse poder de resistência e transformador do instituinte, o poder instituído toma providências. Assim nos explica Barbier (1985), partindo da estrutura de uma instituição, que é uma esquematização

... do arranjo real dos elementos de um meio e a apreensão das interações elementares, relativamente estáveis embora precárias quando os períodos se alongam, as quais, sob o efeito do movimento de estruturação, de desestruturação, de reestruturação ou de explosão, resultado da ligação perturbadora da estrutura com a sua totalidade englobante, se transformam acarretando, seja mudanças subsequentes que garantem a persistência da estrutura em um ato, seja uma perturbação fundamental desta e, por isso, na medida em que esta estrutura é essencial a um dado sistema considerado como sua totalidade englobante mais significativa, uma mutação correlativa desse sistema (NIZARD, 1972, citado por BARBIER, 1985, p. 151).

Ou seja, pressionado pela totalidade (sistema externo à Escola), o gestor é levado a demitir três mediadores que não “colaboram”, que questionam o instituído, a fim de garantir a perpetuação do instituído.

Quando soa um alarme institucional, do qual nos fala Barbier (1985), avisando que há uma força contrária à permanência do instituído, “uma polarização do campo institucional”, a “[...] reação do instituído [...] revela, dessa forma, a sua violência simbólica intrínseca” (BARBIER, 1985, p. 160), e


[...] pode-se chegar ao limite de intolerância institucional. A surpresa pode ser absoluta, pois toda organização é, por natureza, intolerante aos fenômenos de contestação interna que possam limitar o seu poder (tornando-o mais claro) ou que possam desintegrá-lo [implicando em] [...] uma repressão física ou simbólica suficiente para aniquilar ou afastar realmente o fenômeno instituinte perigoso (BARBIER, p. 163),

que, neste caso culminou com a demissão dos “perturbadores da ordem”. O instituído tem o poder de cortar pela raiz os desdobramentos do imaginário radical, evitando, dessa forma, a transformação da instituição. Quando tal poder não é exercido, há possibilidade dessa força instituinte ser incorporada na estrutura e funcionamento da instituição, transformando-a.

Compreender esse fenômeno é de fundamental importância, pois permite a inclusão do instituinte em uma instituição (instituída), de maneira a considerar seu imaginário e

construir uma concertação numa abordagem de trazer o terceiro incluído ou a trílogica presente na proposta da dialógica ou abordagem transdisciplinar.

4.3.2.3 Controle do instituído sobre o instituinte



A cobrança em se documentar processos institucionais, em se planejar os momentos de aprendizagem e seguir o planejamento, é justificada pelo discurso do controle de qualidade, de se garantir que, seguindo os referenciais e normativas, o processo formativo replique a qualidade esperada. Tal abordagem vê o educador numa perspectiva maquina, como uma peça numa engrenagem, cumpridor de procedimentos. Por outro lado, partindo da visão de que educação é mais arte do que técnica, a qualidade do processo pousa sobre a experiência, a competência do mediador.

*“O currículo aberto (um saco de conhecimentos junto com bases tecnológicas) é uma fragilidade terrível no currículo, porque se ele já lidou com ecologia, ele [o mediador] começa com base na experiência dele, e não na diretriz que está estabelecida para a formação, ele começa a utilizar como referência dentro do currículo, ou seja, ele interfere no processo de aprendizagem e dita ao longo do processo qual é a formação do processo formativo. [...] ... até o plano de ensino de aprendizagem da Escola da Floresta difere de todas as outras unidades. É o mais detalhado, é o que tem mais informações acerca de como o mediador atua. [...] ... **aí pega um planejamento** que tem três páginas, que ele [o mediador] tem que escrever, sobre como ele vai desenvolver a atividade de aprendizagem, antes dele começar ele tem que escrever como ele vai fazer, como é que ele vai abordar no primeiro minuto o que ele tem que falar para as pessoas, **era um planejamento detalhado da Escola da Floresta, não é um planejamento de brincadeira**, não é um plano de aula, é um detalhamento que envolvia os processos de problematização, teorização, o arco de Maguerez, toda aquela história, então ele tinha que entender daquele negócio para ele poder desenvolver, **não era brincadeira aquele negócio...** [...] ... ele entendia de agroecologia, entendia de fazer, aí levava o educando... ‘ vamos plantar aqui, é isso que vocês precisam fazer...’ tudo é festa, tudo é uma alegria, tudo aqui é aprendizado! Planejamento?... [...] **dali saiu a crise que eu tenho com algumas pessoas até hoje que me chamam de autoritário.** Eu disse assim: ‘ você aí, você já leu o PPP?’ ‘Que PPP?’ Mediador que estava há mais de 5 meses dentro da Escola nunca tinha lido o PPP. Aí a pessoa se ofende. Como você está trabalhando sem ter lido o PPP? Nem o Plano de Curso o cara tinha lido. Tinha mediador que eu pedia: “pega o plano de curso aí, vamos dar uma olhada”. – ‘Não tenho Plano de Curso’, só tinha uma*

folha velha rasurada que o coordenador tinha entregue para ele pra ele fazer não sei o que... [...]. **Outra coisinha que os ideológicos não gostam: critérios e indicadores.** Isso está presente desde o início, está nos referenciais curriculares, está nos Planos de Curso, está em todos os materiais que a gente leu, em todas as capacitações se falou disso aqui, na hora do vamos ver, **os ideológicos, aqueles sonhadores, as pessoas muito anarquistas, elas ignoravam isso aí.** ‘Ah, eu vejo que desenvolveu as habilidades, eu vejo que ele sabe fazer...’ Com base em que? Cadê? Defina os critérios e avalie.” (G1)

“A equipe agroflorestal foi que eu recebi mais dificuldade de documentação, não tinha quase documento nenhum, eles tiveram que em um mês elaborar à parte os planejamentos que eles não fizeram para poderem documentar, os mediadores agiam assim, esse tema agora... [...] ... eu não estou nem aqui querendo colocar que as pessoas queriam encontrar justificativa porque não planejaram: mudou o calendário agrícola, tirar um momento daqui e por pra lá, alterar momento... isso é natural no currículo, choveu... a matriz era flexível, você pode trocar os momentos de aprendizagem, se adequando ao calendário agrícola, isso é beleza, mas **você não planejar não existe.**” (G1).

“Ele [o mediador] tinha o poder de decidir isso [sobre os pesos de cada indicador na avaliação], esse é o primeiro poder, e o segundo poder é ele avaliar, fazer juízo de valor, com base em que? Indicadores... e agora, quando ele não tem indicadores? E quando não tem critérios? Que juízo de valor ele faz? ‘Ah, esse é meu amigo, eu gostei desse técnico..., ele é legal, eu gosto dele, eu vou dar uma nota boa pra ele, vou avaliar ele bem, aquele ali eu não gosto não...’ **Veja, eu estou falando assim porque uma coisa é eu acreditar que a gente deve construir acordos coletivamente, que deve fazer as coisas com liberdade, com criatividade, isso é uma coisa bacana, a outra é eu ter que me socializar com os outros, e ter padrões de sociedade, por exemplo, mesmo que alguns da sociedade não respeitam, a gente tem as leis de trânsito, olha, deu sinal vermelho você pára, senão você vai bater em outro carro, então você tem uma espécie de acordo. Isso aqui é um mínimo de acordo necessário para você poder chegar numa avaliação consistente das competências, o mínimo que se espera. [...]** A gente percebeu que a habilidade era mal escrita, o escopo dela não estava clara. **A redação da habilidade tem que ser bem desenhada, a redação, para que o mediador quando pegasse não inventasse moda.** Às vezes uma habilidade tão universal, o mediador desenvolvia de um jeito diferente, gerava um aprendizado diferente, é muita riqueza, mas **para onde vai o objetivo educativo, a direção do currículo? Eu não tenho padrão de qualidade, eu não tenho lógica no processo, isso aqui era muito falho...** [...] Então o que está acontecendo, ‘eu não estou fazendo nada que reza a cartilha da Escola da Floresta, a filosofia da Rede, do que deveria ser feito, estou fazendo do meu jeito.’” (G1).

X

“A qualidade da prática de ensino-aprendizagem é diretamente proporcional à experiência do mediador. Não tenha dúvida disso. É a experiência prática. **Eu hoje não escrevo nada pra realizar um curso. [...] Gasta-se mais energia no Plano de Ação do que na sala de aula.** Hoje, quando eu vou dar um curso, uma oficina, vem com a experiência também, esses anos todos fazendo, eu não escrevo mais quase nada no papel.” (M6) “... os Planos de Ação inicialmente escritos... por uma questão de ajustes, e **minha preocupação é não engessar, porque a gente faz e deixa pronto, engessou, qualquer pessoa aplica daquele jeito, mas é só uma projeção.**” (M1). “**O Plano de Ação só serviu pra atrapalhar porque a galera não conseguia fazer. O plano de ação é pra pensar a atividade antes de executar, e virou uma camisa de força, muito por conta da pressão do diretor da Escola de fazer. Era militar, ficavam questionando, vírgula por vírgula, mas isso não está ligado a isso...** tanto é que o M4 foi trabalhar com os índios, muito mais solto, porque era aquela pressão... A preocupação era pra garantir que todas as habilidades seriam contempladas. [...] Eu acho o seguinte. O Plano de Ação, você tem lá dizendo, eu quero trabalhar essas coisas: as habilidades. Referência do Plano de Curso. **Vou pensar minha atividade livremente. Vou implementar essa atividade e vou avaliar sabendo que tenho que chegar naquela competência. É a mesma coisa, no fundo, mas a maior dificuldade é como você relaciona as atividades e captar as informações para avaliar, é a parte mais complicada, como você sabe se desenvolveu todas as habilidades, com conhecimento e valores... A parte mais deficiente é a avaliação. É o ponto nevrálgico, avaliação, que tem a ver com o Plano de Ação. Tem que ter uma estrutura menos engessada na hora de elaborar: é um roteiro pra te orientar, tem que saber o que você tem que responder.**” (M6).

Enquanto o gestor tem o ponto de vista de que, para se ter padrão de qualidade, é preciso o controle do processo, do objetivo educativo, da direção do currículo, e para isso o currículo aberto não funciona, pois fica muito à mercê do mediador, os mediadores argumentam que se gasta muita energia no planejamento e a prática de ensino-aprendizagem é diretamente proporcional à experiência do mediador. Para os mediadores, explicitar as bases tecnológicas associadas às habilidades a serem desenvolvidas, ou então deixar Planos de Ação prontos, explicando detalhadamente como o mediador deve trabalhar, para se ter um padrão peca por não considerar as especificidades de cada turma, as especificidades dos educandos, enrijece o processo de ensino-aprendizagem; para o gestor, o fato de não se saber planejar ou não estar disposto a planejar, não ler os documentos orientadores, quebram a unidade (filosofia) da instituição.

Há duas racionalidades presentes. Enquanto uma se preocupa com o detalhamento e descrição de todo o processo educativo, visando a garantia da qualidade da formação e sua reprodução, a outra aponta para um processo mais flexível, mais como um fazer criativo, mais como arte do que como técnica. A meu ver, ambas são legítimas e fazem sentido, são complementares. A primeira se pauta em um pensamento positivista, cartesiano, visando à certeza ao replicar processos previamente e exaustivamente planejados, o que PARA UM PENSAMENTO DO SUL (2011) caracteriza como as ideias de natureza prosaica, “do norte”. A segunda se nutre de um ideal mais flexível, de que o caminho se faz ao caminhar, e aposta na autonomia e competência dos mediadores para a qualidade do processo educativo, exemplo do que Morin chama de ideias “do sul”, de natureza poética.

Como expressa fortemente Edgar Morin, o sul não é uma noção geográfica, mas sim uma noção alternativa à hegemonia da mundialização do “Norte” que é “a hegemonia da técnica, da economia, do cálculo, da racionalização, da rentabilidade, da eficácia (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, p. 85).

O pensamento do Sul diz respeito a uma ecologia das ideias e a práticas socioculturais que favorecem as forças da criatividade, da diversidade ecológica e de formas de viver tão necessárias a uma metamorfose da vida no planeta Terra – o que inclui a vida humana, mas não se reduz a ela (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, p. 34).

Para o Sul, a hegemonia do Norte é percebida, essencialmente como a hegemonia da técnica, da economia, da racionalização, da rentabilidade, da eficiência, da eficácia (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, p. 59).

O desafio é unir “norte” e “sul” no que há de melhor em seu jeito de pensar, já que

Não existe razão sem paixão. Em contrapartida, a paixão sem essa lanterna que é a razão se perverte em delírio. A nova sabedoria precisa, então, procurar a “dialógica”, diálogo permanente, complementaridade no antagonismo, entre a razão e a paixão. Não há paixão sem razão, não há razão sem paixão. Essa nova sabedoria reconhece as virtudes da poesia, isto é, as virtudes do amor e do sentido de comunidade (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, p. 18).

Do ponto de vista administrativo, Chiavenato (2006) fala de organizações mecanísticas, que é o mais antigo formato organizacional, com alto grau de burocracia, visando assegurar estrutura, estabilidade e ordem; e as orgânicas, decorrentes da abordagem de sistema aberto, mais favoráveis à dinâmica, à inovação e criatividade, e são mais recentes na teoria administrativa. Enquanto o organograma de uma organização mecanística apresenta-se como uma pirâmide hierárquica, com a autoridade centralizada e altamente baseada na burocracia, a de uma organização orgânica é não hierárquica, a autoridade descentralizada, com poucas regras e procedimentos. “As mais recentes

abordagens administrativas enfatizam que são as pessoas que fazem a diferença nas organizações” (CHIAVENATO, 2006, p. 374).

Na fala de G1, a comparação da rigidez do processo formativo (que deve ser rigorosamente detalhado e justificado) com as leis de trânsito mostra o pensamento linear, de causa e efeito, que fundamenta a racionalidade tecnicista, já que estas são necessárias em um sistema linear, no trânsito, por exemplo, o qual funciona de acordo com a teoria das filas, porém, uma escola é bem diferente, uma educação construtivista inerentemente deve ser flexível, construída ao caminhar; a reflexividade e a possibilidade de mudança de rumo é tão legítimo quanto desejável. Por isso não há regras para se andar nas calçadas, porque as pessoas podem se comunicar, se entender, se ver, se falar, mudar de direção se necessário.

Enquanto a racionalidade tecnicista, positivista, centralizadora, vê o sistema como uma máquina e os educadores como peças dessa engrenagem que devem obedecer às normativas estabelecidas, a racionalidade libertadora vê o educador como autônomo, mais como artista que como técnico.

O educador não é nunca simplesmente um papel, uma função, um personagem, uma ruela residual da máquina educativa; e se assim o for é porque se demitiu como pessoa (GADOTTI, 2008, p. 22).

O papel que o educador desempenha reflete diretamente na formação dos educandos. Novamente reforço a ideia de que se se pretende formar sujeitos autônomos, os educadores necessariamente devem viver sua autonomia.

A perspectiva política que ressalta a linha de submissão-ruptura se complementa com uma concepção psicológica global sobre o professor como agente ativo da educação, que, desde o construtivismo psicológico de Kelly (1966) aplicado ao professor, significa concebê-lo como alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera. O professor está envolvido num processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos e também guiam sua conduta. Esses processos são essenciais para o exercício de sua atividade, à medida que o professor toma inexoravelmente muitas decisões, trabalhando com objetos e realidades interpretáveis, dentro de ambientes complexos, fluidos; algo que noutras profissões pode não ser tão decisivo. A visão política e técnica do professor como executor parte de uma concepção da natureza humana bem diferente ou então quer esquivar esse caráter criador dos professores em prol da submissão ao padrão de conduta reclamado pelo sistema social-escolar no qual opera. É curiosa a dissociação e incongruência que supõe, às vezes, aplicar um conceito determinado de aprendiz ativo ao aluno e ao mesmo tempo preconizar para o professor o papel contrário (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 172).

O controle diz respeito ao intervencionismo institucional. Para refletir sobre esse aspecto, trago o pensamento de Gimeno Sacristán (2000), que segue:

Por mais intervencionismo que a administração queira fazer e por precisas que suas orientações pretendam ser, normalmente os professores não podem encontrar nas disposições oficiais um guia preciso para sua ação. As prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que podem ser determinantes, no melhor dos casos, para a elaboração de materiais, se se ajustarem a elas, ou para realizar o controle do sistema, mas mais dificilmente costumam ser reguladoras da prática pedagógica dos professores de forma direta (p. 117).

Educadores competentes, autônomos, se negam a operar em um ambiente de controle, e criam resistência.

Um quadro intervencionista do processo com professores competentes levará à busca de brechas, para exercer a autonomia, e a táticas de resistência (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 119).

O professor fica muitas vezes inevitavelmente preso na opção e no conflito de depender-resistir quanto à diretriz exterior. A longo prazo se provoca o desarme cultural, técnico e ideológico do professorado (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 142).

Mas é próprio das instituições criarem mecanismos de manutenção de seu *status quo* (BARBIER, 1985). Os educadores participam de uma instituição (a Escola da Floresta) que, por mais que se diga inovadora, carrega o imaginário instituído e sofre as pressões da totalidade (do IDM, da GERINES/SEE, do MEC).

Certo discurso idealista em educação, escassamente relacionado com condicionamentos sociais, institucionais, etc., difundiu a imagem da profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo, cujas coordenadas são fixadas e fechadas pelo professor com suas decisões profissionais autônomas, exaltando, assim, a importância de sua capacidade de iniciativa e da formação para estimulá-la. Muito pelo contrário, a análise social da prática do ensino nos evidencia as consequências que uma prática institucionalizada tem, definida historicamente, ao menos em suas coordenadas básicas, por condicionamentos políticos, sociais, organizativos, uma tradição de desenvolvimento curricular, etc. A originalidade do professor, o que este decide realmente, se refere antes ao “fecho” e concretizações das características que terá sua prática dentro de parâmetros que lhe são fornecidos e dentro dos quais ele mesmo tem sido socializado e formado profissionalmente. Por isso, a atividade dos professores renovadores é, em muitos casos, uma ação de “resistência”, burladora de coerções diversas, isto é, uma ação política e não meramente adaptativa (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 167 – 8).

Para Cjors Argyris, existe um inevitável conflito entre o indivíduo e a organização devido à incompatibilidade entre a realização de ambos. A organização formal faz exigências aos indivíduos que são incongruentes

com as necessidades dos indivíduos, daí surgindo frustração e conflito (CHIAVENATO, 2006, p. 57).

Daí advém a necessidade de entender melhor a instituição escola e o sistema educacional. Conhecer os documentos instituídos é tarefa do educador, pois permite que tenha conhecimento de causa e argumentos para atuar desta ou daquela maneira. Uma coisa é o educador defender a autonomia de seu atuar, outra coisa é atuar de qualquer maneira, descontextualizada da intencionalidade pensada por uma coletividade, que está registrada em um documento como o PPP ou o Plano de Curso. A transgressão ou resistência só faz sentido se exercidas de maneira consciente e responsável, no sentido radical, de transformar a realidade com base em uma intencionalidade resultante de uma leitura de mundo, respeitando os outros sujeitos implicados.

As 'realidades' educativas fomentam dilemas perante os quais os professores acabam, de qualquer modo, por tomar posição. Para que não suceda uma opção de alheamento, o modelo de formação terá de considerar o professor como um profissional autônomo e interativo que toma decisões e se assume como investigador da sua própria prática (PACHECO, 2008, p. 82).

Nesse sentido, o controle perde o sentido e a postura reflexiva e dialógica emerge como fundamental para manter a qualidade do processo educativo. Nessa abordagem Gadotti (2008) fala do não método, esse aspecto de se fazer o caminho ao caminhar.

Para os já acostumados com uma metodologia muito estreita, delimitada por regras muito precisas (precisão quanto ao conteúdo, precisão quanto às diversas etapas, do desenvolvimento do "programa" etc), o método proposto pode parecer um não-método. Mesmo assim não deixaria de ser um método, só que fugiria ao sentido cartesiano. [...] Decidir-se pelo não-método não significa não ter caminhos, significa ser autor, construir caminhos. Decidir-se pelo não método significa decidir-se pela autonomia e pela participação na busca de novos métodos (caminhos) (GADOTTI, 2008, p. 42).

Nesse "não método", denominado pelo próprio autor,

... as afirmações tornam-se problemáticas, aumentando as interrogações e as inquietações (GADOTTI, 2008, p. 43).

Ao se propor uma escola diferente, voltada para a formação de um sujeito autônomo, crítico, criativo, capazes de atuarem em prol da sustentabilidade, é impossível deixar de pensar no perfil do docente capaz de deflagrar esse processo educativo, como reforça Torres Santomé (1998):

Optar por trabalhar com pressuposições como as que caracterizam as propostas integradas também é uma aposta na atualização ou reconstrução da figura docente. O corpo docente precisa recuperar doses de coragem moral e capacidade de crítica ante o peso excessivo da cultura da objetividade, do antiintelectualismo e do consenso conservador. É preciso recuperar o valor da subjetividade partilhada e do trabalho democrático em equipe. Isto requer um contínuo questionamento em equipe do que está sendo feito nas instituições escolares e salas de aula, e de suas consequências. Em suma, é imprescindível tentar chegar a maiores níveis de reflexão em torno das pressuposições, normas e procedimentos subjacentes nas diferentes práticas e conteúdos escolares (p. 256).

Para isso, é fundamental que haja espaço para a realização da práxis, de momentos reflexivos, momentos para sistematizar os aprendizados (tanto dos educandos quanto dos educadores).

Optar por trabalhar com pressuposições como as que caracterizam as propostas integradas também é uma aposta na atualização ou reconstrução da figura docente. O corpo docente precisa recuperar doses de coragem moral e capacidade de crítica ante o peso excessivo da cultura da objetividade, do antiintelectualismo e do consenso conservador. É preciso recuperar o valor da subjetividade partilhada e do trabalho democrático em equipe. Isto requer um contínuo questionamento em equipe do que está sendo feito nas instituições escolares e salas de aula, e de suas consequências. Em suma, é imprescindível tentar chegar a maiores níveis de reflexão em torno das pressuposições, normas e procedimentos subjacentes nas diferentes práticas e conteúdos escolares (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 256).

Quando se pensa na construção de projetos inovadores para as redes municipais ou estaduais, o magistério pode ser o sujeito de todo processo, da concepção à sua condução. É um momento propício para que os professores se afirmem como sujeitos pedagógicos e de direção. Como construir esta direção de maneira a fortalecer o magistério? (ARROYO, 2009, p. 224)

Assim, é também fundamental que o modelo de gestão seja outro. Não cabe mais vigorar na lógica autocrática do comando e controle. Mas que gestão é essa?

4.3.2.4 Problema de gestão ou de poder? Queda de braço entre gestor e mediadores, entre a visão tecnicista e a libertária, entre o instituído e o instituinte



No entendimento do gestor, o modelo de gestão deu poder demais para o coordenador de área e mediadores. As falas de alguns mediadores chamam atenção para a autonomia dos profissionais, que sabem o que estão fazendo e não precisam de tutela, precisam que a instituição apóie o seu trabalho.

“Teve conflito com a coordenação [geral]...” (E15).

“Problemas graves no modelo de gestão. Que o coordenador de área dentro da Escola é tão empoderado que ele encosta a coordenação de aprendizagem num canto que não pode nem falar um aí, simplesmente a coordenação de aprendizagem não tem força dentro da Escola para tentar direcionar para aquilo que está estabelecido nos referenciais curriculares do IDM, para aquilo que está estabelecido nos Planos de Curso, no PPP da Escola [...] Aquele modelo de gestão ultrapassada, na minha opinião, **a área técnica detém o poder de controlar os educandos, e o coordenador da área técnica detém o poder de controlar os mediadores, e essa massa crítica de educandos e mediadores, ele joga contra a Escola, ele joga contra aquele de interesse dele, ou que discorda da opinião dele, ele não respeita liderança...** [...] “Naquele tempo eu tinha quatro Escolas da Floresta dentro de uma Escola, cada uma no seu mundo, olhando a sua propriedade, no seu terreno, e eu tentando fazer a cola ali, **foi o processo mais difícil da minha vida**, eu sei disso, eu aprendi muito, **envelheci muito, porque você tinha que resolver problemas que não tinham necessidade de existir**, esse é o paradoxo que percebo, **pessoas muito ideológicas, inteligentes, visionárias, presas numa visão egoística, pouco compartilhamento de informações, havia uma luta pelo poder, que eu nunca entendi qual é, a aprendizagem foi jogada de escanteio**, claro, eu tinha quatro Escolas da Floresta, eu era o líder da equipe, eu tinha que fazer a coisa integrar, pergunta o que aconteceu no dia em que eu resolvi acabar com essas painelas...” (G1).

“... houve uma falha cruel é que em 2004 foram montadas equipes para desenvolver um produto, não tinha nada a ver com a execução do curso, eles pegaram o mesmo modelo e implementaram na execução do curso, não tinha nada a ver. [...] ... [para] o mediador a referência deveria ser o coordenador de aprendizagem, é aquele que diz, os métodos são esses, as técnicas são essas, e vai capacitando permanentemente a equipe dele, de mediadores, a coordenação de aprendizagem tem uma equipe de mediação, aí eu defendo a ideia que a Escola não tem que ter coordenador técnico, ela tem que ter assessores técnicos da coordenação de aprendizagem que ajude ela para desenvolver os projetos que a instituição precisa executar, e hoje estamos fazendo isso, estamos passando para um nível diferente de gestão das escolas técnicas, **estamos projetizando as escolas** [...] ... estamos passando para um nível diferente de gestão das escolas técnicas, estamos projetizando as escolas. [...] ... a unidade central se projetizou e as unidades descentralizadas não, ficaram no mesmo velho modelo de escolinha.[...] A escola não é projetizada, então quando chega o projeto para ser executado não tem endereço, ele se perde, geralmente quem pega e começa a executar é o coordenador técnico porque **ele tem empoderado dentro dele uma equipe de mediadores e tem os estudantes aí ele tem tudo, aí ele cria a escolinha dele, aí fica escolinha dentro de escolas.**” (G1).

X

“O G1 foi puxar cooperativa, aí não conseguiu puxar, tem que ser dos alunos. O G1 falava ‘eu vou fundar o grêmio estudantil’. O grêmio é dos alunos... Ficou até o nome dele...” (M5).

“Pro meu trabalho ir bem, essas coordenações tem que trabalhar bem, e não sou eu que trabalho para elas, é o oposto, elas que trabalham para mim, porque elas que tem que brigar por recursos, por insumos, por materiais didáticos, por capacitação pra equipe, elas que tem que brigar por tudo, eu não preciso ficar brigando por isso, ou ficar trabalhando pra elas, para dar luz para elas, eu **tenho que garantir meu trabalho de qualidade pros educandos. E essa relação dentro da Escola eu consegui construir desde o começo, nas primeiras semanas, e eu até brincava, eu dizia: olha, não sou eu que trabalho para o governo, o governo é que tem que trabalhar pra mim, a relação é oposta, porque quem paga o governo é a sociedade, a grana que rola dentro das esferas estaduais, municipais e também federal é arrecadada de impostos, e a sociedade está trabalhando bem, está ganhando bem, toda cadeia está rendendo, agora se você disser: trabalho pro governo, entro na sala e faço de conta que dou aula, o cara faz de conta aprende, o Estado faz de conta que me paga, para mim é uma relação que não faz sentido existir, então o processo tem que ser o oposto disso... [...] ... a família do lado, muito bem, e o trabalho do outro, tinham regularizado questões de pagamento, questões financeira, e **os educandos a cada dia se mostravam mais empolgados, mais empenhados com as atividades, mais afim, então isso dava aquela recarga de energia no dia a dia**. Porque você faz uma avaliação: esse educando, que você está trabalhando aqui, é uma célula que vai para os lugares mais distantes do Estado, e que lá ele vai começar a se multiplicar, porque ele vai começar a propor ideias que ele está construindo aqui com outras pessoas lá. Se você pensar numa relação em cadeia, isso é uma multiplicação muito interessante, e você fazer parte dessa multiplicação, é o que **lhe traz mais ainda o conforto: eu não quero o reconhecimento das autoridades, eu não quero o reconhecimento de pessoas superiores na escola, mas eu quero o reconhecimento dos educandos**, porque a relação que eu tive na Escola até hoje é uma relação de que eu não trabalho para coordenação administrativa, e eu não trabalho para uma coordenação geral ou de aprendizagem, eu trabalho pros educandos e essas coordenações trabalham pra mim.”** (M1).

A alegria de ensinar e transmitir princípios de vida ou mesmo conhecimentos, de ver crescer o aprendiz graças ao esforço e ao exemplo que dá são as maiores recompensas que o educador pode esperar (WEIL, 1994, p. 81).

“... a Escola na época vinha num caminho de relações mútuas e relações diplomáticas em condições de discutir processos participativos, a gente tinha liberdade de fazer essas construções, e ao longo desses 5, 6 anos que vai inteirar a gente vem perdendo esse potencial dentro da Escola e dentro do Estado. Se pegasse um gráfico, a gente tem evoluído, mantemos uma determinada altura, e há meses a gente começa a entrar em decadência nesses processos.” (M1).

“O ideal seria uma equipe completa para uma turma, que aí você consegue organizar os processos, eu tiro o chapéu para o [Curso Técnico] Florestal, era o dobro de mediadores e um assessor de curso, quando eles tinham 2 turmas. 3 mediadores e 1 coordenador por turma, nós faríamos um trabalho de excelente qualidade. Sobraria tempo, dentro de um planejamento, para publicar artigos, para defender trabalhos em congressos, para apresentar seminários, para trabalhar diferenciado, para trabalhar mais dinâmicas reflexivas, para trabalhar atividades práticas contextualizadas com o calendário agrícola, com ações de produtores, e teríamos condições inclusive de abrir as portas da Escola para todas as comunidades do entorno para reduzir gastos.” (M1).

“... o IDM achava tudo muito caro, e tinha uma equipe muito crítica que também era problemática, todo mundo dizia amém pras coisas, e a gente nunca dizia amém pras coisas, sempre ao contrário, dizia não. [...]... acho que o IDM estava muito distante da gente, não entendia o que a gente estava fazendo ali e tinha medo do que a gente estava fazendo, a gente era ali tipo a ovelha negra da família, e existia um pouco na gente, talvez, essa coisa do ativismo, porque no momento a gente estava com a faca e queijo na mão, a gente olhava e estava se deslumbrando com tudo aquilo. Vou falar mais de mim, porque poxa, a possibilidade de você de estar cutucando o Acre inteiro, com a proposta dos quatro cursos, a interligação que existia daqueles quatro cursos, eu via essa possibilidade da gente formar técnicos que, se eles pudessem ter a oportunidade de atuar de forma conjunta, rolaria muita coisa legal posteriormente de ações no estado...” (M9).

“... mas a equipe em peso, tinha meio que essa turbulência toda que acabava fortalecendo as relações humanas, fortalecendo os apoios às atividades de uma equipe com a outra, dos educandos com a equipe, agora isso está se perdendo, isso não existe dentro de uma unanimidade. Quando eu tento convencer, convencer não, comprovar que isso é viável para uma pessoa, duas semanas depois, essa pessoa olha para os meus olhos e diz que eu fico influenciando ela a tomar decisão, que nós temos uma concepção de criar problemas, ‘já que não dá, não dá, pra que você fica insistindo?’, eu não consigo medir a valorização disso como causar problema, mas consigo medir a valorização como a qualidade que vou dar a esse processo de ensino-aprendizagem, não tenho como desenvolver uma competência se eu não acessar recursos externos ou

conhecimentos externos, ou botar o cara frente aos agricultores, na propriedade dos agricultores... [...] ... eu fico voto vencido em qualquer discussão e aí parece que você está nadando contra uma correnteza... [...] “Não estamos mais numa unidade, **a linha de frente da batalha se partiu.**” (M1).

“Nós sabemos que a Escola é edificada encima de valores e atitudes. Pra mim a competência se edifica encima disso, não encima de conhecimentos ou habilidades. Pra mim nas circunferências que simbolizam a competência, o saber ser tem que ser a base, o que está sustentando as outras. Pra mim, teria que ter essa representação, e eu te digo, **a começar pelo respeito pelas pessoas, começar pelos laços de amizade, de companheirismo, de igualdade,** de você olhar pra pessoas e dizer, realmente o sol nasce pra todos e a sombra pra quem merece, a Escola não tem respeito, eu não diria a Escola, eu diria **o sistema,** talvez até a rede, **não tem respeito em determinados momentos com pessoas que são de bem...** [...] ... **todos os dias eu tenho que construir relações confiáveis no meu trabalho para que eu possa receber confiança,** porque se eu não tiver isso eu vou acabar construindo uma estrutura encima da areia, que não vai ter fundamento nenhum [...] Na semana passada tivemos muitos problemas, que não eram problemas, **nós fizemos eles problemas, se você potencializa as energias negativas suas, elas te matam, se você potencializa as coisas boas que acontecem com você, você se renova.** Na semana passada eu estou numa situação que eu não estou conseguindo renovar minhas energias. Eu acho que essa sobrecarga, somando com tudo o que está acontecendo, e mais do que isso, a fonte alimentadora causa o problema. **As cargas negativas, alimentar os problemas, não solucionar, acontece isso.** Nós aqui da Escola passamos por isso. Na escola algo mais forte do que isso. Sempre que vai ganhando, sempre que vai ajustando ou evoluindo, avançando, vem algo que dá uma emperrada, eu não sei o que é... O G1 chamava de urucubaca.” (M1).

“A competência tem que partir do saber ser. **E o saber ser primeiramente é o respeito e respeito cabe em qualquer lugar.** Eu gosto de brincar com todo mundo, **gosto de brincar com todo mundo, gosto de alegria, gosto de risadas, mas eu sou sério.** Vamos fazer um trabalho sério, de responsabilidade, vamos, não quer dizer que não tem nenhuma brincadeira durante o trabalho, mas a seriedade tem que ter, e o respeito, e outra coisa, **se eu não respeito, eu não tenho que te cobrar respeito, nem brincar eu consigo, eu estou envelhecendo muito nesse período, porque a gente acaba ficando muito ranzinza, e você leva essa carga toda com você...**” (M1) “... **já que não tínhamos poder de tomada de decisão, não havia autonomia. Então olhamos pra dentro, então vamos fazer o seguinte, vamos assumir essa falha, e vamos levar o incômodo e buscar solução com os educandos.**” (M2) “Como é que eu posso falar de valores e atitudes se vou pra aula chego lá xingo os caras, brigo com eles, sou mal caráter, aí eu falo,

valor e atitude é uma coisa muito sua interna, mas eu posso tentar realçar aqui quando eu demonstro isso, principalmente atitude, valor é um negócio que varia muito pra mim, o que pode ser um valor pra você pode não ser pra mim, mas atitude faz a diferença, porque a nossa atitude de mostrar os caminhos, discutir com eles, envolver eles, falava tudo com eles, deixa claro, falava o negócio está meio feio, não é fofoca, não é botar a lenha na fogueira, mas é realmente deixar claro para ambas as partes como é que estava a Escola para cumprir o papel dela e aí que a Escola peca, que é transparência...” (M7).

“... as pessoas podiam estar ali trocando experiência com muito mais amor, com muito mais entendimento.” (G2). “A questão da humildade e da generosidade ao mesmo tempo. Faltou em muitos aspectos esse tipo de visão durante o planejamento e execução da equipe.” (M2).

Nessas falas podemos perceber algumas contradições: i) “a aprendizagem foi jogada de escanteio” X ter em primeiro plano o educando (“tenho que garantir meu trabalho de qualidade pros educandos”); ii) resolver problemas que não tinham necessidade de existir (tanto o gestor quanto os mediadores achavam a mesma coisa, só que os problemas para um e outros eram distintos).

Também observamos que o estresse era grande para todos os implicados, gestor e mediadores, como podemos perceber pelas falas: “envelheci muito, porque você tinha que resolver problemas que não tinham necessidade de existir” (G1); “a gente acaba ficando muito ranzinza, e você leva essa carga toda com você (M1). E em muitas falas é nítido o desentendimento, a separação, o não diálogo, a sensação de ter sido desrespeitado, a não transparência, a desarmonia, a falta de confiança, a energia negativa nas relações entre as pessoas.

Como humanidade, nossas dificuldades atuais não se devem a que nossos conhecimentos sejam insuficientes ou a que não disponhamos das habilidades técnicas necessárias. Elas se originam de nossa perda de sensibilidade, dignidade individual e social, auto-respeito e respeito pelo outro. E, de um modo mais geral, originam-se da perda do respeito por nossa própria existência, na qual submergimos levados pelas conversações de apropriação, poder e controle da vida e da natureza, próprias de nossa cultura patriarcal (MATURANA, 2004, p. 114).

Esses aspectos que emergiram nas falas indicam a fragilidade nas relações entre as pessoas da equipe. É fundamental criar condições para uma boa convivência entre as pessoas da equipe da Escola, e desenvolver nas pessoas o aprender a com-viver e a lidar com as diferenças.

Como administrar a inovação, e até a transgressão? Transgredindo o velho estilo de gestão. Não através de uma autonomia irresponsável, mas através de mecanismos de respeito aos coletivos de professores que têm coragem

de ir além, que sabem fazer a hora e não esperam acontecer. [...] Redes de coletivos que articulem experiências, que alimentem um clima de ação e de movimento, de dúvida, de debate e embate à procura de formas de garantir direitos, de humanizar as relações, os tempos e espaços pedagógicos. Os órgãos gestores têm sentido quando criam condições para que esses coletivos inovem. [...] Não vi irresponsabilidades, anarquia, falta de seriedade profissional, nem gastos inúteis de recursos ou de tempos. Vi profissionais tentando acertar como coletivos. Essa outra cultura é possível e dispensa a cultura da normatização (ARROYO, 2009, p. 225).

É preciso “reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros (ARROYO, 2009, p. 224)

Em um clima de desarmonia fica difícil desenvolver qualquer trabalho, ainda mais um trabalho educativo em que a criatividade e a dedicação devem estar sempre presentes; e mais difícil ainda fica se se juntar à desarmonia, o condicionamento, a imposição da ordem e da obediência, a negação do outro.

A educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de *desobediência* e de *desordem*. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica re-ordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo, o crescimento espiritual do homem. Precisamos de certa incoerência para crescer. Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem (GADOTTI, 2008, p. 89).

É impossível disciplinar a criatividade. [...] A razão técnica adormece o entusiasmo e a espontaneidade (GADOTTI, 2005, p. 163).

Por que essa questão de ter “escolinhas dentro de escolas” incomoda tanto? Por que o projeto ser desenvolvido por uma equipe coesa incomoda tanto?

Há um questionamento de G1 a respeito do poder:

“... a área técnica detém o poder de controlar os educandos, e o coordenador da área técnica detém o poder de controlar os mediadores, e essa massa crítica de educandos e mediadores, ele joga contra a Escola, ele joga contra aquele de interesse dele, ou que discorda da opinião dele, ele não respeita liderança... [...] havia uma luta pelo poder, que eu nunca entendi qual é...”

O poder significa o potencial de influência de uma pessoa sobre uma ou outras. Poder é a capacidade de exercer influência, embora isso não signifique que essa influência realmente seja exercida. [...] ... é o potencial influenciador que pode ou não ser efetivamente realizado. Por outro lado, a autoridade é o poder legítimo, ou seja, o poder que tem uma pessoa em virtude do papel que exerce, de sua posição em uma estrutura organizacional (CHIAVENATO, 2006, p. 129).

Quando o sujeito que fala acima se diz que “não respeita liderança”, podemos interpretar que ele está falando que não respeitam o seu poder instituído como gestor. E o incomoda o fato de não ser respeitado como “liderança”, ou melhor, por não lhe darem ouvidos e por serem autônomos.

O poder não é em si, ocorre na obediência de outro; não se tem poder, o que obedece concede poder no próprio ato de negar a própria autonomia ao obedecer, a menos que atue na hipocrisia. O autoritarismo ocorre na adição ao poder, no apego a ser obedecido (MATURANA, 2009, p. 316).

Parece evidente a visão do Estado em centralizar todo o processo. Que problema teria se realmente acontecessem “essas escolinhas”, se o objetivo primordial da Escola estivesse sendo cumprido: a formação de profissionais competentes, críticos, criativos, autônomos, capazes de atuar em prol da sustentabilidade? E a equipe de mediadores juntamente com o coordenador de área tem o aspecto de um processo de singularização ou grupo-sujeito, como chamaram Gattari e Rolnik (1993) e como aprofunda Barbier (1985):

O que vai caracterizar um processo de singularização (que, durante certa época, eu chamei de ‘experiência de um grupo sujeito’), é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 46).

... o grupo-sujeito é consciente do papel que desempenha... e torna-se capaz de ação e de reflexão autônomas. (BARBIER, 1985, p. 139). O grupo-sujeito é o da revolta, e também o do esforço e da perseverança, isto é, da temporalidade. Separar-se do coletivo dominado para tornar-se um grupo-sujeito de sua práxis e de seu projeto não se consegue espontaneamente: é uma conquista no tempo, no espaço e na adversidade sobre a mentira planejada, sobre a violência imposta, sobre o racionalismo mórbido dos grupos no poder. Essa conquista, jamais completa, é o fruto da criação que é a força principal do grupo-sujeito. Suas categorias essenciais são a mediação e a singularidade de tipo instituinte. (BARBIER, 1985, p. 158).

O grupo-sujeito vai, pelo imaginário, até o ziguezague de sua própria morte. Confronta-se com a angústia da divisão e com as portas blindadas do nonsense. Mas a sua liberdade não é um riso delirante. É a reconciliação conflituosa, em e através de uma práxis coletiva, da lucidez questionadora do sábio, da atitude imprevisível do poeta, e do desejo, do militante, de transformação da natureza e dos homens. O grupo-sujeito é o lugar onde se pratica constantemente a perlaboração do desejo coletivo de revolução e da revolução do desejo pessoal. (BARBIER, 1985, p. 158)

A questão essencial é se os pressupostos político-pedagógicos são alcançados. E se o trabalho realizado pela equipe que desenvolve as atividades de ensino-aprendizagem tem qualidade, se está atingindo a intenção da Escola da Floresta. Para conciliar autonomia com qualidade é preciso haver estratégias para se avaliar e sistematizar as experiências, compartilhar as experiências e celebrar as superações, as conquistas.

[Os organismos que apresentam fluidez do ciclo criativo, geralmente] em vez de estabelecer aquela formalidade que tenta predeterminar o modo de interação entre as pessoas – hierarquias rígidas e procedimentos estabelecidos - , o organismo é planejado com base em um conceito variável adaptável a cada situação. Isto é, a tarefa a ser realizada ganha importância máxima, e o organismo e seus membros são livres, apoiados e incentivados a trabalhar juntos, da melhor maneira possível – em cada situação específica - , de tal modo que possibilitem o nascimento de novas alternativas, em vez de simplesmente cumprir uma rotina preestabelecida, regulamentos, planos e padrões de qualidade. [...] Isso só dará certo se a “competência social” dos participantes for cultivada e respeitada (KAPLAN, 2005, p. 202).

Por outro lado, como o gestor se sente quando é colocado de escanteio? Não necessário ou não ouvido? Ao nos lembrar da abordagem de Maturana (2006), as pessoas operam no linguajar e no emocional. “Baixar a guarda”, se desarmar, retirar as máscaras. É disso que a equipe precisa para que a comunicação flua e o respeito prevaleça. Como nos diz Morin (2000), para a educação do futuro [ou melhor, do presente] é preciso ensinar a compreensão, mas para isso, é preciso saber compreender; é preciso ensinar a condição humana, mas para isso, é preciso se dar conta da condição humana e viver o circuito razão/afeto/pulsão e perceber que somos, ao mesmo tempo, *Homo sapiens* e *demens*, somos, enfim, *Homo complexus* (“seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais [...] ... no ser humano o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (p. 59)); é preciso ensinar a ética do gênero humano, a dialógica democrática, mas para isso é preciso se atentar para a questão e encarnar esses imperativos. Morin (2010) também nos alerta de que “não somos apenas possuidores de ideias, mas somos também possuídos por elas, capazes de morrer ou matar por uma ideia.” (p. 53). Essa característica humana, no âmbito do imaginário, ou da noosfera, é ainda pouco acessada conscientemente e somos levados a agir impelidos pelo imaginário social, magma no qual todos estamos imersos (CASTORIADIS, 2010).

Outra questão colocada é que a Escola da Floresta viveu uma fase de efervescência de ideias, de conflitos de ideias divergentes, e passou para uma fase em que um grupo na Escola deseja a unanimidade, o não questionamento, a obediência. Nesse caso, o que está em questão é a autonomia dos profissionais educadores e da própria Escola. Quando a ideia divergente se cala, se submete, aí está instaurado o desrespeito, a si próprio e ao

outro (MATURANA, 2006), instala-se a frustração, o desgosto, e perde-se a oportunidade de progredir, aprender, de (se) surpreender.

Insistir na autonomia da escola não é conferir-lhe um estatuto que a isola da sociedade e das lutas por aí travadas. É transformá-la num local onde impere o provisório, onde todas as ideias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate e a crítica tenham audiência (GADOTTI, 2008, p. 73).

Certamente, em uma escola sempre haverá divergências de ideias, reflexo da diversidade da própria sociedade. Querer abafar essas divergências é fazer crescer um problema de relacionamento e de enfraquecimento do envolvimento profissional, uma vez que levará à insatisfação e muitas vezes ao boicote ou fechamento, auto-anulação do sujeito.

Uma outra ingenuidade em que pode cair o educador [ou gestor] é pensar que numa escola onde existem interesses antagônicos ele pode criar um clima de consenso, de fraternidade, de colaboração amigável, de “comunhão”. É claro que existem grupos mais homogêneos e grupos menos homogêneos, mas não vai ser adotando novas técnicas pedagógicas que ele conseguirá obter consenso e homogeneidade, quando a disparidade se constitui fora da escola. O professor está suportando na escola as contradições existentes na sociedade, que carrega o peso de uma sociedade opressiva (GADOTTI, 2008, p. 82).

O que importa, além dos objetivos, também são os meios, porque os meios modelam os fins, pela recursividade e retroalimentação, princípios inerentes aos sistemas complexos.

O paradigma emergente proposto por Moraes (2007), “exige mais descentralização, menos padronização e uniformidade, e um espaço maior para diversidade e mutabilidade” (p. 181).

Uma gestão mais coerente com esta proposta de escola precisa valorizar as pessoas implicadas no processo, e, como Arroyo (2009) defende, deve ser “menos protetora, tuteladora, mais confiante na qualidade profissional [...] e que não se manifesta porque está tolhida, abafada no trato dos professores como crianças tuteladas” (ARROYO, 2009, p. 225).

O foco de uma eficaz proposta educativa para a escola ou para a rede de escolas é reconhecer esse novo profissional que vem se formando, sua maturidade e criar condições materiais, salariais, de tempos de trabalho coletivo para que esse profissionalismo cresça e se fortaleça mutuamente (ARROYO, 2009, p. 225).

O autor lança um olhar à escola dita moderna. No paradigma dominante,

... a escola, as práticas sociais e escolares são vistas como constituídas de fora, por normas, teorias, ou princípios. Uma forma de gestão iluminada, vanguardista, idealista e autoritária. Pouco respeitosa para com os profissionais, ainda que se apele a sua participação (ARROYO, 2009, p. 226).

E Chiavenato (2006) ressalta que “não se pode desenvolver confiança sem tratar as pessoas com respeito e dignidade. A confiança exige que os valores organizacionais adotados tenham forte significado para as pessoas” (p. 23).

Tal reflexão entra em consonância com a fala do M1, que expõe seus sentimentos com relação à sua percepção da evolução da gestão da Escola da Floresta, que no início teve um caráter diplomático e evoluiu para uma tendência a uniformização dos pensamentos e obediência.

Para Gadotti (1997),

... quanto mais pessoas se envolverem com os assuntos da escola, maior será a possibilidade de fortalecimento do projeto autônomo de cada escola”. (p. 52) [...] Por isso insistimos que o Conselho de Escola não seja o único instrumento de democratização, mas que ele esteja inserido num plano estratégico mais amplo (p. 53).

Cabe aqui trazer as ideias originais para o modelo de gestão da Escola da Floresta, no momento de sua criação. Ainda que insipientemente, pensou-se em um Conselho Deliberativo e um Comitê Executivo. A primeira refletiria o controle social e a segunda seria uma espécie de parlamento interno para as tomadas de decisão, assim, as decisões não seriam tomadas autocraticamente a partir da figura de um “diretor”, com alcunha de “Coordenador Geral”, como se pode ver no texto que segue:

A sustentabilidade política da Escola será garantida com a participação de diversos atores sociais, representantes de segmentos da sociedade, no Conselho Deliberativo. Este é um órgão de definição de políticas, diretrizes estratégicas e acompanhamento e monitoramento de resultados da Escola, com ampla representatividade institucional e comunitária, que possibilita o controle e a participação social. As reuniões ordinárias serão realizadas três vezes ao ano para planejar, deliberar, avaliar, redirecionar ações. Ainda pensando na sustentabilidade política da Escola, o envolvimento das famílias dos alunos bem como de representantes de base deve ser efetivo.

Para garantir a sustentabilidade interna e evitar uma centralização nas tomadas de decisão no diretor, o Comitê Executivo será a instância máxima de deliberação das questões administrativas cotidianas, técnico-pedagógicas e relações humanas da Escola. Justamente por esse motivo, a Escola não terá um diretor, mas um(a) Coordenador(a) Geral, que tem como principais atribuições: representar o centro (sendo o seu principal interlocutor), articular com parceiros e liderar as atividades de planejamento da Escola. O Comitê Executivo será composto por: coordenador@ geral; secretário(a); representante do setor de coordenação da aprendizagem; coordenadores de Curso; um representante dos alunos de cada curso; um(a) representante dos mediadores de cada Curso. Poderá haver também

a participação, quando necessário, de um(a) representante indicado(a) pela Gerência de Educação Profissional; do(a) coordenador(a) administrativo(a); de um(a) representante do setor de bem estar coletivo e de um(a) representante do setor de documentação e informação.

As tomadas de decisões coletivas, apesar de serem mais trabalhosas, geram mais harmonia no grupo e certeza de que serão cumpridas conforme o combinado, além de ser um exercício de democracia que serve de exemplo para a ação dos educandos. A relação horizontal de poder, embora conservadas as responsabilidades das atribuições de cada funcionário, deve ser priorizada na Escola. Uma relação harmoniosa somente se conquista com comunicação fluente, diálogo, e sabedoria no cumprimento de valores éticos. Deverá haver uma organicidade na Escola de modo que qualquer funcionário, bem como aluno, seja capaz de dar qualquer informação acerca da Escola para qualquer visitante. Para isso é preciso desenvolver essa mentalidade própria na Escola.

Outro aspecto diferencial nessa proposta é que a Escola deve viver sua missão. Todos os integrantes do seu corpo de funcionários devem dar o exemplo de ética e respeito aos princípios da sustentabilidade a partir de suas ações (PENEIREIRO; FRANCO, 2002, p. 4).

Gadotti (1997) sugere que as escolas deixem de ser subordinadas a órgãos centrais e transformem-se, por exemplo, em cooperativas de professores. Essa forma de administrar assemelha-se às experiências das Escolas Família Agrícola, geridas por organizações sociais, como associações de pais. Segundo Abramo (1991), citado por Gadotti (1997), "... caberia a cada escola definir como pagar seus professores e como gerir os recursos recebidos, permitindo-lhes ainda captar dinheiro adicional na comunidade, algo hoje vetado por lei" (p. 67 – 8).

E Gadotti (1995) reforça que

A autonomia da escola na definição dos caminhos a ser percorridos para a criação de sua própria fisionomia é mais uma exigência do resgate da cidadania. Não existirá uma escola formadora de cidadão se ela mesma não se constituir em escola cidadã; não poderá formar governantes se ela mesma não se autogovernar e se não puder decidir sobre os seus recursos humanos, técnicos e financeiros (GADOTTI, 1995, p. 160).

Enquanto a concepção tecnoburocrática manifesta-se predominantemente pelos canais da sociedade política, a concepção dialética da educação expressa-se eminentemente pelos canais da organização popular, pela sociedade civil (GADOTTI, 2006, p. 168).

Entretanto, é legítimo que o poder público ofereça uma educação de qualidade, baseada em novos paradigmas. O problema é que as amarras são muito mais fortes, já que pretender exercer um poder instituinte no instituído ao qual está inerentemente e irreduzivelmente implicado, torna-se mais complicada a implementação de propostas inovadoras.

4.3.3 PRATO 8

Equipe de mediadores e a questão institucional

Temperos (autores para o diálogo): PINEAU (2004), GADOTTI (2008)

4.3.3.1 Alta rotatividade dos mediadores

Há pouca valorização dos mediadores, pouco investimento em sua formação continuada, e, não há a efetivação de uma equipe [de mediadores], o que resulta em alta taxa de rotatividade dos mediadores. A escolha do gestor por não efetivar os profissionais é resultado de uma política neoliberal, e gera graves problemas como desarticulação da equipe e conflitos devido à diferenciação nos contratos.



Quem está envolvido ou implicado?
Quanto cada um realmente está implicado?

Figura 24 – Prato 8. Equipe de mediadores e a questão institucional. Quem está envolvido ou implicado?

Fonte:

<http://codigodacultura.wordpress.com/2010/05/23/salvador-dali-pinturas/>

*“Acho **uma coisa que atrapalha muito aqui é essa mudança de mediadores**, direto, que nem no nosso curso teve, sempre esse entra e sai. Dá uma perda no curso.” (E15). “... a Escola peca por conta disso, **ela não tem um quadro efetivo.**” (M4). “... uma equipe de professores efetivos... existe uma resistência pra isso, porque **“a educação profissional caminha ao sabor do mercado, e da sociedade que decide quais são suas demandas, então não faz sentido ter uma equipe de professores efetivos”**, eu não acredito nisso, acho que se a linha é trabalhar com agricultura sustentável, por que não ter o profissional?, porque aí você evita isso, faz um concurso público, a pessoa tem um contrato, paga um bom salário pra pessoa ficar 9 horas por dia fora da cidade e longe da família, se não for assim, não vai parar um profissional ali.” (M5). O **rodízio de mediadores**, que é também consequência da política implementada, que não está interessada na permanência das pessoas. [...] O pessoal do IDM tem concepção de escola como ensino por competência, a escola tem que ser flexível, depois de uns anos a demanda pode ser outra... essa discussão*

*de competências surge dentro dessa ideia neoliberal. Quem quiser subverter subverte, eu posso subverter para uma coisa interessante, até no início, com as pessoas que vieram, a proposta era anticapitalista. O G3 tem essa **visão neoliberal**. Ele disse que até hoje não quis contratar gente porque não queria inchar o Estado com pessoas que depois não sabem o que vão fazer com elas. Como vai investir numa escola que amanhã pode não ter mais curso de agrofloresta?” (M6). “O G3 teima, quer equipe leve, ágil... fica super pesado: fica mexendo com contrato, processo seletivo, é um desgaste muito grande, formar banca, avalia currículo, licitação... fica com uma equipe enorme no administrativo... [...] A Escola é executora de projetos e dependendo do projeto é outro formato. A Escola não tem autonomia. Entre os mediadores tem conflitos, pois tem salários diferentes, pagos por diferentes projetos, tem concursados e não concursados. É uma questão de gestão, mas que implica no processo de ensino-aprendizagem, com certeza. [...] **Agora, infelizmente, devido às condições de trabalho essa equipe não está mais na Escola...**” (M5).*

A grande rotatividade dos mediadores não permite se criar um aprendizado consolidado e um repertório válido para levar a cabo a formação dos profissionais na Escola ao longo do tempo. Todo o aprendizado obtido com a práxis pedagógica é carregado com a pessoa quando esta sai da Escola. Uma Escola com a complexidade da Escola da Floresta seria cada vez mais aperfeiçoada quanto mais experiência e aprendizados a partir da reflexão sobre as experiências fossem acumulados, o que levaria a um amadurecimento cada vez maior.

Não é fácil encontrar mediadores com o perfil requerido pela Escola da Floresta, que ao mesmo tempo tenha conhecimentos técnicos na área de agroecologia e agrofloresta, tenha vivência na área, repertório rico, maturidade, conhecimento sobre a realidade acreana/amazônica, a abertura necessária, a postura dialógica, as competências para desenvolver a proposta pedagógica.


Aparece a contradição que, ao mesmo tempo em que se quer uma equipe leve, terceirizada, sem vínculo empregatício, o processo de gestão é pesado, uma vez que demanda diferentes contratos e periodicamente efetua processos de seleção. Tudo isso para justificar o caráter provavelmente efêmero do curso, que poderá existir ou não, em função da demanda de mercado. Quando uma proposta de escola como esta, que está contida em um plano complexo de política pública para o desenvolvimento de um estado, tal premissa não faz sentido, uma vez que a atividade agroflorestal sempre estará presente, ainda mais no contexto de sustentabilidade na Amazônia. Assim, a formação profissional não deve estar ao sabor dos ventos do mercado quando esta faz parte de um plano de desenvolvimento.

*“... **ter uma equipe permanente** te proporciona isso [articulação, momentos de troca com outras experiências], **você vai fazer um intercâmbio de experiência entre***

professores, o cara não é do quadro, amanhã vai estar em outro canto, vai se investir? o próprio governo fala não, não vai pagar uma passagem pro cara ir pra um congresso, apresentar nossa experiência, num encontro de educação popular... Vai mandar uma pessoa que amanhã não vai estar lá mais? Então o próprio governo não manda, **parece que faz uma coisa para se desobrigar desse tipo de coisa**, trabalha com uma folha de pagamento mais leve... o cara ficou meio rebelde tira fora, começou a questionar demais, tira. Fica complicado, a primeira oportunidade a pessoa sai". (M5). "A escola está nessa decadência justamente por isso: mudança de pessoal, falta de permanência de pessoal no quadro". (M1).

Ao se pensar a possibilidade de que o Curso Técnico Agroflorestal é passageiro e os profissionais não são efetivos, não há estímulo para se investir no profissional, em cursos de formação e participação a congressos, por exemplo, e nem em áreas didático-pedagógicas na Escola. Além disso, lidar com profissionais concursados não daria oportunidade de demissão quando estes causassem algum sério incômodo.

4.3.3.2 Pouca valorização dos profissionais



Os mediadores da Escola da Floresta não são devidamente valorizados: os salários são baixos, as cobranças são altas, não há investimento em formação. Tudo isso leva, além de outros motivos, à saída de mediadores da Escola, com sua consequente alta rotatividade.

"... a rede IDM não proporciona capacitação pro seu corpo técnico da Escola da Floresta, e pior ainda, não valoriza os profissionais que tem conhecimentos e tem títulos [...] ... talvez a política do IDM, de uma valorização profissional, que talvez atraísse profissionais competentes, e assim, eu não precisaria, por exemplo, me preocupar se eu sou do quadro ou se eu sou provisório se eu tivesse uma valorização profissional. Por exemplo, eu tenho mestrado, o IDM me paga um salário decente, para eu trabalhar na Escola da Floresta, porque não é uma camisa para eu tirar e vestir, é algo que **a minha vida está ali dentro**: me valoriza profissionalmente, e de tempos em tempos me capacita, faz-se uma reciclagem, pára uma semana entre um curso e outro, ou pára duas semanas, ou apóia a ida a congresso..." (M1).

"...as pessoas já trabalharam um ano, pegaram bagagem, entenderam o que é educação profissional, formou um ano trabalhando na Escola da Floresta, você está formando um profissional valiosíssimo, a pessoa vai aprender fazendo, dando aula, vivendo nos espaços produtivos, conhecendo as comunidades, um ano de formação para o profissional, aí vem o Instituto Federal, primeira coisa que faz, abre concurso público,

com bom salário, foi tudinho, e foi feita avaliação no IDM, e isso foi alertado, está no documento do seminário de avaliação que teve. [...] Entrou um bocado de gente no Instituto Federal (IF). Porque pegou gosto pela educação profissional, ganhou bagagem, ganhou experiência, veio um concurso público federal, efetivo, com um bom salário, quase 5 mil reais por mês, e se abrir outro vai todo mundo embora, vai ficar entrando e saindo, pagando 2 mil por mês, pra ficar 9 horas por dia fora de Rio Branco, na zona rural, isolado, problema seriíssimo, **rotatividade das pessoas, não só dos mediadores, coordenadores, administradores, e o pessoal da aprendizagem**, que é o mais grave ainda, agora a [CP1] que está há uns 4 anos já, e ela mora lá do lado da Escola, é lá da região, porque senão já tinha saído. Ela se formou pedagoga ali dentro, oportunidade. Deu de bandeja os profissionais. Olha por aí em volta, quantas boas pessoas saíram dali de dentro, pra tudo quanto é lado. Até quando vai ficar desse jeito? É triste... [...] **[A CP1 saiu um ano depois e foi trabalhar no IF, como foi alertado].**” (M5).


Inovar a escola e os sistemas educativos é o processo mais qualificador dos docentes. É uma qualificação concomitante não precedente às inovações. Aí radica sua força pedagógica (ARROYO, 2009, p. 174).

“É muito difícil ser mediador dentro dessa complexidade. Se tivesse um salário legal, dava pra ir de carro, se tivesse mais flexibilidade, algumas janelas na semana, ter equipe pra organizar alguns momentos de necessidade de ausência. Mas não pode, tem que vir todo dia e passar o dia todo. Se tivesse aberto um concurso lá no começo, faria meu projeto de vida lá dentro, feliz da vida, vendo as árvores crescendo, tendo minhas janelas, ganhando bem... agora, ganhando uma miséria, nem via minha família mais quase... aí mudou o horário no Acre, foi a gota d’água, fui uma semana saindo daqui de noite, a pé, por esse ramal andando, pra pegar ônibus às 6:50 h. O derradeiro dia eu cheguei em casa com água por aqui, depois de ter tomado um pega dos cachorros. Aí recebi a proposta da UFAC, ganhava a mesma coisa (R\$ 2.000,00), qual era a vantagem, podia almoçar em casa, foi melhorar um pouquinho a condição de trabalho, me segurou, não precisava grande coisa não. Eu ganhava R\$ 1.800,00 líquido. **Pra mim, esse salário que estão pagando é salário de meio período.** [...]... mandaram a cartinha de demissão: “você não precisa ir mais”, foi assim pro [mediador do curso técnico florestal] e pra [M9]. Aí você fica pensando, vou morrer aqui, fazendo mutirão, plantando, ralando todo dia com a turma... Segurar uma turma não é fácil não, você vai dar aula na casa deles, um puta de esforço você tem que fazer, você tem que ter preparo físico pra ser mediador, anda na lama, dorme em rede, barraca, fica uma semana fora, você acha que é qualquer um que faz isso?” (M5).

“... *Eu tenho segundo grau, com contrato de mediador, recebo igual a um cara que tem mestrado, a uma pessoa que tem especialização, **não existe uma valorização, por exemplo, na formação, e não proporciona essa formação**, então acaba, de certa forma, desestimulando ou trazendo as pessoas a caírem no desconforto de uma valorização profissional, porque as pessoas já não vem com uma base forte, sólida, construída a partir disso, e **a rede não proporciona isso**. E aí a gente olha pro lado e vê que **talvez esse seja o grande marco da rotação de profissionais na Escola.**” (M1).*

Os mediadores consideram que o salário é baixo, têm poucos estímulos e condições precárias e insatisfatórias para o trabalho; não são valorizados pelo diferencial da formação que possuem; como especialização ou pós-graduação; não têm oportunidades para se atualizarem, participarem de congressos, cursos... Além disso, como se dedicam com afinco (já que “minha vida está lá dentro”), não percebem uma valorização, um reconhecimento por isso.

4.3.3.3 Educação permanente (capacitação da equipe da Escola)



Educação permanente realmente acontece quando há uma intencionalidade para o processo, com tempo definido para tal e processos de reflexão em diálogo com outros profissionais com experiência na problemática. Não se pode considerar efetivamente que esteja ocorrendo capacitação permanentemente da equipe durante o trabalho tão somente porque os profissionais estão tentando resolver os problemas que aparecem “como podem”, a partir do que está ao seu alcance, sem que haja tempo e disposição institucional para dar oportunidade para que isso efetivamente ocorra.

... a abertura da aprendizagem ao longo da vida obriga a pensar na metamorfose da formação. Esta abertura representa, para o começo do terceiro milênio, uma revolução provavelmente tão importante quanto a institucionalização da escola no fim do século XIX (PINEAU, 2004, p. 164).

A contradição sobre educação permanente ou capacitação da equipe da Escola aparece nos depoimentos abaixo:

“O IDM tem trabalhado muito isso. A gente tem um programa que é uma das coisas bonitas que a gente tem, que eu considero, que é o programa nosso de educação permanente, que tem um desenho muito moderno. Porque a ideia da formação continuada é: você compõe um itinerário, você desdobra esse itinerário e vai executando ele ao longo do tempo a partir da ideia de que de fato, em cada momento, vão aparecer certas

demandas, então você já tem uma receita para essas demandas, você vai num processo cumulativo de formação. Na educação permanente você parte dos processos reais de trabalho e as demandas que surgem a partir dos processos reais de trabalho, a partir da análise do processo de trabalho em cada momento, e não aquilo que você supôs com 1 ano de antecedência. Isso é uma coisa muito interessante. Então por exemplo, você faz uma análise do rol de competências necessárias para uma determinada atividade, você faz uma outra análise das competências disponíveis naquele momento pelo profissional que realiza aquela atividade, qual é o déficit de conhecimento que ele tem, que intervenções devem ser necessárias para equalizar isso tudo. O profissional entra em atividade, ele vai tocar o trabalho dele e no desenvolvimento do trabalho, no processo do trabalho, novas necessidades surgem em função da dialética entre a realidade concreta e a intervenção que o profissional realiza. Essas novas necessidades compõem o portfólio da intervenção da instituição formadora. Isso é uma coisa muito legal, difícil de fazer, mas extremamente interessante, desafiadora. [...] **A Escola da Floresta é a que tem mais essa oportunidade (de formação permanente)... permanentemente.** O tema sustentabilidade na Escolha da Floresta está tão no DNA da Escola que **todo o trabalho que é feito leva ao mediador a buscar ele próprio um maior conhecimento.** Tem cursos, visitas técnicas, estudos que a Escola faz muito, debates, os mediadores discutem muito na produção de material, na produção dos planos de ação, na produção de relatórios, pra analisar o que aconteceu durante um processo formativo, na revisão e produção de planos de curso, em cada passo desses tem muita conversa, muita elaboração e o tema sustentabilidade permeia todos os trabalhos.” (G3).

X

“...talvez a gente precise de equipes mais bem capacitadas...” (G2). “... as pessoas que vão saindo das equipes vão trazendo outras pessoas, vão interagindo com a equipe, vão integrando as equipes, **não passam por uma capacitação.** Tem um ou dois dias, por exemplo, de apresentação do plano de curso, de apresentação da proposta da Escola, da missão, que chamam de capacitação, e isso é muito ruim quando se trabalha com processos pedagógicos, **porque uma equipe desfalcada é uma equipe complexa para se trabalhar [...]** ...**a Escola não capacita nem a equipe da produção** e é muito difícil, a gente acaba patinando, criando um sistema de tração que não é eficiente para avançar nas atividades propostas, inclusive atividades propostas pelos educandos, que pra mim seria o grande lance... [...] Estou saindo da mediação e não vejo ninguém com condições de mediar sistemas agroflorestais. Não estou dizendo que sou insubstituível, eu estou dizendo que

está ficando uma lacuna muito grande, que a gente precisa se atentar para isso e assumir isso como uma falha nossa no processo, **precisamos de capacitação pessoal...** [...] O que levou a Escola a entrar nesse processo de decadência, eu acho que é a formação de equipes... **a rede IDM não proporciona capacitação pro seu corpo técnico da Escola da Floresta...** (M1). “... **não houve investimentos focados na formação continuada da transição entre desenvolver uma metodologia de aprendizagem e avaliar competências...**” (G1). “... a qualificação das equipes, ao longo do tempo, teve um auge em 2005 e vem decaindo gradativamente, que eu estava justificando porque **o IDM não qualifica mais as nossas equipes...** hoje se faz uma qualificação pontual para pequenos grupos, mas não faz mais aquele tipo de capacitação conceitual, que discute conceitos e bota na prática, que discute conceitos e bota na prática, como foi feito com avaliação de competência, aquela capacitação sobre metodologias de aprendizagem ativas daquele pessoal da Bahia, aquilo lá era conceitual e prática ao mesmo tempo, então fazia você rever aquilo que você estava fazendo no dia a dia, e tentava melhorar, hoje em dia não, hoje é muito focado na prática, então as formações são específicas, apesar de ter uma base interessante, que é o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser, tem uma base interessante, até focada nas competências, no entanto me parecem ainda muito pontual do ponto de vista de construir mais, parece até que a gente já chegou num nível bom e agora a gente só precisa reproduzir o que é bom...” (G1). “A manutenção da proposta pedagógica e técnica, que acaba ficando muito no profissional porque **não tem um preparo realmente para os mediadores novos que estão entrando.** Acaba virando piada nas entrelinhas: um monte de um nome novo pra mesma coisa: ‘não é professor, é mediador; é a mesma coisa, só muda o nome, é a mesma coisa; não é conteúdo, é competência, mas é a mesma coisa’... e tem a tendência de simplificar a discussão.” (M5). “Acho que esse perfil que a Escola da Floresta precisava ter a gente está encontrando cada vez menos, pelo menos aqui, eu não sei se no resto do Brasil é uma coisa fácil, mas **no Acre cada vez menos a gente acha profissionais com esse perfil.**” (G2).

... a adoção do conceito de educação permanente inicialmente pelas grandes organizações políticas e econômicas que o impuseram às organizações escolares, instaladas em um presente e um passado coisificados, talvez possa facilmente ser interpretada como o meio “socioeducador” de controle permanente de uma temporalidade ainda livre, através de um investimento organizacional sem precedente. É a historicização do mito organizacional platônico (PINEAU, 2004, p. 61).

Defender uma educação permanente dos mediadores, que devem aprender conforme se deparem com as dificuldades cotidianas do fazer profissional, sem dar condições (espaços, momentos) de tempo e diálogo com estudiosos (do tipo “se vira”), é achatar ainda

mais o tempo dessas pessoas, é “escravizá-las”, pois devem se dedicar a aprender durante o tempo de trabalho, sem ganhar nada mais pelo aumento de suas competências e pelo esforço realizado. Além disso, não havendo tempo disponível para esta atividade, não se pode dedicar-se a esta tarefa se se está fazendo outra coisa, no trabalho. Ao mesmo tempo em que pedagogicamente é interessante esta abordagem, por outro lado, é aviltante e apresenta uma dimensão ideológica de exploração capitalística.

Depois do primeiro período paleocultural da heteroformação, que quis se impor como a totalidade da formação, realmente parece que hoje se delinea a era neocultural da auto-ecoformação, que faz da formação um processo permanente, dialético e multiforme de colocação em conjunto e em sentido. Transformar tudo em formação permanente implica transformar a formação (PINEAU, 2004, p. 164).

Pensando na formação permanente dos técnicos formados na Escola da Floresta, a volta dos egressos à Escola para interação com os educandos e mediadores é extremamente pertinente, uma vez que todos aprendem com o compartilhamento das experiências e reflexão sobre sua práxis, revisão de seus conhecimentos.

Dentro desta perspectiva ainda de formação permanente, expando esta questão para os egressos. Durante o exercício de sua profissão é altamente recomendável que os mesmos não percam o vínculo com a escola, pelo contrário, possa voltar constantemente, rever e atualizar seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, este se caracteriza por um importante processo de troca. A interação dos educandos da Escola da Floresta com técnicos no exercício da profissão é extremamente motivador e uma grande oportunidade de aprendizado.

Gadotti (2008) chama a atenção que a chamada Educação Permanente pode ser um discurso ideológico, desde que

A utilização das qualificações novas serve apenas aos interesses do capital [ou do poder instituído] e não aos interesses dos trabalhadores [mediadores] (GADOTTI, 2008, p. 95).

Entretanto, se a formação continuada for planejada em comum acordo com o profissional, é de grande importância para o seu desenvolvimento profissional e também para a própria escola.

4.3.4 PRATO 9

Os distintos tempos e suas implicações

Temperos (autores para o diálogo): CASTORIADIS (2010), CHESNEAUX (1996), GUATTARI; ROLNIK (1993), MATURANA (2006), PINEAU (2004), POHLMANN (2006).

Enquanto os mediadores se fiam no tempo natural, nos ritmos da natureza, nos biorritmos, para realizar as atividades de ensino-aprendizagem, os gestores e burocratas seguem o tempo da máquina burocrática, o tempos do governo. Tal dessincronicidade é motivo de conflitos. O tempo de duração do curso (sua carga horária) é percebida como não sendo suficiente para desenvolver tantas competências previstas no currículo, com a profundidade que se esperava; os mediadores não têm tempo para se prepararem, refletirem, avaliarem, se capacitarem e amadurecerem no processo; o ritmo de funcionamento da escola impõe uma rotina estressante e não há flexibilidade nos horários, o que dificulta a vida dos profissionais na Escola, especialmente mediadores.



Figura 25 – Prato 9. Os distintos tempos e suas implicações. Detalhe do quadro de Salvador Dalí. “A Persistência da Memória” (1931).

Fonte:

<http://codigodacultura.wordpress.com/2010/05/23/salvador-dali-pinturas/>

Faz tempo escrevi que o tempo não existe, é uma criação humana, uma invenção de quem tem medo de ficar eterno. O tempo é o nosso pecado original pelo qual pagamos o preço da vida, a moeda da alegria de viver. Tempo, matéria da vida humana, que também passa e murcha. Como a orvalhada relva da ante-manhã, o sol vem e ela seca. O tempo passa? O tempo passa e fica: modifica. Porque se transforma em passado, mantém latejante de vida que orienta e tantas vezes empurra o destino da vida de um povo na direção do futuro. Tempo futuro que está chegando agora mesmo, pássaro que nunca deixa de chegar, trazendo no bico o canto do que vai deixar ou começar. (Thiago de Mello)

“A vida moderna é caracterizada pelo corte temporal com numerosos ritmos físicos, metafísicos, biológicos, sociais, biográficos. (Pineau, 2004, p. 43). ‘Ela se torna fria, bem organizada e enquadrada temporalmente, mas mais cadenciada do que ritmada. É antes a corrida contra o relógio do que a dança da vida’ (HALL, 1983 citado por PINEAU, 2004, p. 43).

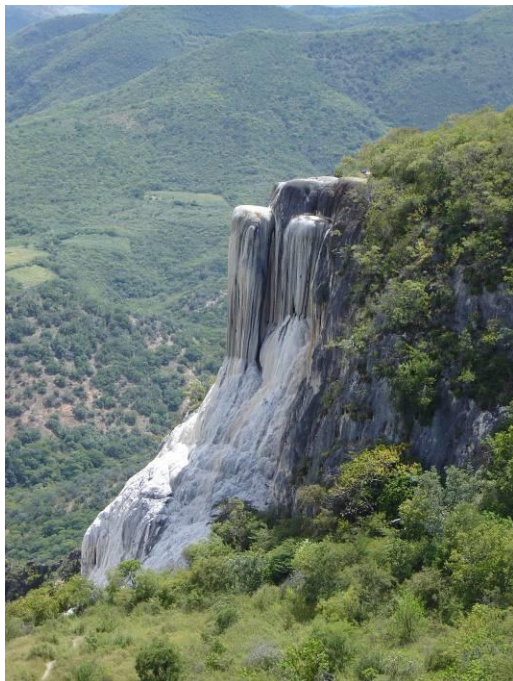


Figura (Fotografia) 26 – Hierba el agua. Oaxaca, México. Esta formação calcária remete à imagem de uma cachoeira paralisada (foto de Fabiana Mongeli Peneireiro, 2005).

O dia em que o mundo parou

O céu estava nublado
 Mas não havia nuvens.
 Não se ouviam os pássaros da manhã,
 Nem as cigarras do entardecer
 E nem os grilos da noite...
 A brisa não mais soprava
 E não se ouvia mais o burburinho dos riachos...
 Um dia em que tudo foi desistência,
 O que antes fora resistência, teimosia,
 Simplesmente se esgotou
 E as plantas resolveram que não iam mais crescer
 E os bichos todos se recolheram
 E a vida pulsante resolveu dar um basta
 Cansou-se, de se doar, doar sempre...
 Cansou-se da dor.
 A destruição, a imagem do feio
 Inibiu o belo e paralisou o canto
 As fontes engoliram em seco
 O último gole d'água que ia se derramando
 E o sono se apoderou de Gaia
 E só os seres humanos viram o pesadelo,
 Enquanto Gaia, dormindo, sonhava com o paraíso...
 Já pensou como seria
 Se um cansaço de existir se apoderasse de tudo?
 E tudo fosse desistindo de seguir o tempo?
 E o tempo caminhasse sozinho,
 O espaço cheio, transbordando de estático...
 Nada, em absoluto,
 Tudo parado.
 Se isso acontecesse,
 Com certeza uma lágrima escorreria
 E, ao escorrer, o tempo voltaria,
 Pois sem tempo, como escorrer não haveria.
 (Fabiana Mongeli Peneireiro – PALAVRAS DAS
 LETRAS, 2006, p. 116 – 7)

A questão relativa ao tempo apareceu em distintas falas, e muitas vezes se mostrou relacionada com conflitos.

Por um lado, exige-se coerência com o tempo natural, os ritmos da natureza, para realizar os processos de ensino-aprendizagem, por outro, o tempo da máquina burocrática, o tempo do governo, “o tempo real” é outro.

O tempo real... existe?

“... pessoas muito anarquistas, muito ideológicas, às vezes não conseguem entender o tempo do governo. Aí elas têm dificuldade e elas querem o tempo delas, elas querem forçar o ritmo das coisas para que as coisas aconteçam no tempo delas, é um tempo fora do normal, é um tempo imaginário, esse tempo não existe, esse tempo não existe, existe o tempo político, o tempo econômico, o tempo burocrático, o tempo de governo [...] ... o pessoal não tinha paciência, não sabiam respeitar o tempo das coisas, porque o governo tem tempo, o governo tem burocracia, o governo tem licitação, tem algumas coisas...” (G1).

X

“... do ponto de vista administrativo, vinculado ao governo do Estado, teve muitas vezes, inclusive pra questão didática mesmo, que por questão de licitação, **nem sempre as coisas são na hora correta, e a morosidade** no sentido de resolver as coisas, as questões...” (E16). “Quando chegou o momento de usar a semente, a Escola não tinha dinheiro, aí uma burocracia, 20 dias para liberar licitação, quando chegaram as sementes chegou o inverno, então tchau horta porque era tudo no aberto, então vamos fazer na estufa, aí a discussão, como é que é, custo-benefício, uma loucura...” (M7). “Fizemos [o plantio], mas daquele jeito, o ideal e a realidade. Não tinha sementes, a época não era adequada. Alguns alunos trouxeram sementes, macaxeira. Pedimos pro agricultor. Fizemos na cara e na coragem.” (M6). “Nessa turma nossa, quando chegou o momento de horta, porque **o calendário agrícola tem que ser adaptado ao calendário escolar, isso era tido na própria legislação**, tem um artigo que diz isso, e a gente seguiu isso, na hora de colocar a horta não tinha semente, não tem semente, o tempo vai passando, você tem 8 horas de atividades por dia com os educandos, você tem um planejamento, você fez um Plano de Ação, você gastou tempo pra fazer isso, aí bota outra coisa, puxa outra coisa porque não tem semente, você não pode ir pra prática implantar os experimentos dos educandos, até o dia em que os mediadores tiraram do bolso e compraram sementes...” (M5). “... o pedido de semente, já do planejamento do ano anterior, veio chegar pra duas turmas depois...” (M2) “... e hoje, mais de dois anos depois, foi que chegaram as primeiras coisas pra fazer a estufa, isso é muito tempo, nós queríamos ter executado essa ação...” (E12).

Existe uma única referência para o tempo?

O tempo do governo e o tempo da natureza. O *Chronos* e o *Kairós*.

O tempo instituído como identitário [(Chronos)] é o tempo como tempo de demarcação, ou tempo de medidas, [...] é o tempo calendário. O tempo instituído como imaginário (socialmente imaginário, entende-se) é o tempo da significação, ou tempo significativo... (CASTORIADIS, 2010, p. 246).

Ao retomarmos um dos aspectos qualitativos do tempo, encontramos *Kairós*. Em grego, a palavra *Kairós* significa o ‘momento certo’. [...] *Kairós* traz a ideia de movimento, complementar à noção de temporalidade representada por *Chronos*. Perceber o momento oportuno em relação a determinado objeto, contexto ou processo significa estar atento ao instante singular que se apresenta. É aguardar pela melhor oportunidade para agir, esperar pela ocasião certa ou momento crítico em consonância com a totalidade dos elementos em questão. Ele não reflete o passado nem antecipa o futuro: *Kairós* é ‘o melhor no instante presente’ (POHLMANN, 2006, p. 286).

A consciência de *Kairós* requer uma percepção aguda das necessidades dos indivíduos envolvidos, bem como daquilo que o grupo engendra. *Kairós* apresenta-se como uma *janela de oportunidade* que subitamente se

percebe aberta em um dado contexto. Perceber e explorar um momento oportuno requer uma atitude atenta e criativa, o estar presente e a habilidade para inserir a ação pedagógica. Ao responder às sutis necessidades do momento, recorrendo ao sentido de oportunidade informado por Kairós, a ação pedagógica ultrapassa os limites representados por Chronos (GARCIA, 2006, citado por POHLMANN, 2006, p. 286 – 7).

Os ritmos da natureza: dia e noite, inverno (tempo de chuva na Amazônia) e verão (período mais seco), solstícios (dias longos e dias curtos), condicionam a vida das espécies. A melhor época para plantio de milho, macaxeira, árvores... é no início da estação chuvosa, que é quando, coincidentemente, os dias vão ficando cada vez mais longos. Plantio de hortaliças, na Amazônia, é bom fazer no período mais seco. Plantio de feijão, gergelim, gera resultados mais satisfatórios se feito no final do período chuvoso, para que as sementes sejam colhidas na seca. “É fundamental ter **tempo de lidar com a terra** durante todos os dias, não só nos momentos de aprendizagem...” (M6). As necessidades das plantas e dos animais seguem os ritmos da natureza: inverno, verão, dias longos e dias curtos, época chuvosa e época de seca. Especialmente em um curso como o Curso Técnico Agroflorestal, que lida diretamente com a flora e a fauna, considerando as demandas humanas em seus sistemas de produção, numa abordagem de sustentabilidade, o tempo em questão é *Kairós*, ‘o melhor momento’, que apresentam condições propícias para os seres vivos prosperarem e os recursos para a vida serem cada vez mais abundantes.

A dimensão temporal representada por Kairós tem seu significado associado ao saber ‘quando’ e ‘como’ utilizar o momento oportuno. No currículo, esta percepção ajuda a repensar as limitações impostas por Chronos (o tempo linear cronológico), e, conforme Garcia (2006) nos desafia a pensar sobre esta noção da temporalidade ainda pouco explorada (Kairós), mas muito “oportuna” para o momento crítico da educação contemporânea (POHLMANN, 2006, p. 287).

O tempo do governo: condicionado pela máquina burocrática, pela trajetória dos documentos e tempo em que permanecem “na gaveta” ou esperando os funcionários da máquina para assinar, providenciar, em geral não condiz com o tempo (melhor momento) para atividades relacionadas à educação e associadas aos ritmos da natureza.

A realidade temporal não é nem unida nem contínua, mas múltipla, descontínua e relativa, em uma palavra, dialética (PINEAU, 2004, p. 57).

Tal dificuldade em viver a sincronicidade entre os diferentes tempos é o que Pineau (2004) chamou de esquizocronia, uma doença dos tempos modernos.

Não conseguir viver a dinâmica constituída pela interação dialética do presente, passado e futuro, assim como por aquela da sincronização com

outros tempos ambientais é uma forma, se não a forma fundamental da esquizocronia, da alienação, da coisificação da existência e da consciência desafortunada. Infelizmente esta forma é a dominante (PINEAU, 2004, p. 50-1).

Se as grandes palavras de tipo revolução e tempo não se fizerem acompanhar por minipráticas cotidianas que as tornem presentes e atuantes na prática, elas perdem grande parte do que querem promover. Ora – e é uma das principais manifestações da esquizocronia – é enorme a distância entre as grandes palavras do tempo pensado e os grandes males do tempo vivido. A constrangedora imposição da maioria dos usos do tempo faz com que a corrida contra o relógio aconteça em passagens muito pequenas. Estas deixam pouco espaço e fôlego, como diz Servan-Shreiber, para a corrida de fundo da reflexão, entre outras, sobre o ou os sentidos deste uso do tempo pré-fabricado (PINEAU, 2004, p. 217).

Conflitos apareceram devido à incompatibilidade destes dois aspectos relacionados ao tempo e o pano de fundo é o poder, como podemos constatar na fala que segue:

*“... você tem um planejamento, você fez um Plano de Ação, você gastou tempo pra fazer isso, aí bota outra coisa, puxa outra coisa porque não tem semente, você não pode ir pra prática implantar os experimentos dos educandos, **até o dia em que os mediadores tiraram do bolso e compraram sementes, só que os educandos ficaram sabendo, aí vai criar problema onde não era pra ter problema, porque os alunos vão encima da coordenação do curso, vão encima da coordenação geral da Escola, vão encima da coordenação administrativa, fica com “ah aquele pessoal do instituto lá de Rio Branco não está olhando pra gente”, cria um mal estar, e o IDM falou: “os mediadores da Escola da Floresta estão jogando os alunos contra nós”, você vê que uma coisa simples cria um problema seriíssimo de relacionamento entre pessoas, que pra você consertar como faz? É mais fácil consertar uma briga dessa ou comprar 5 kg de sementes na época que tem que ser comprada? Então se perde nas coisas mínimas, nas coisas básicas, fura... No curso florestal, fomos pras comunidades, ficaram 3, 4 meses devendo às cozinheiras, devendo ao monitor de campo, que a gente levou pro mato e quem colocou a cara lá, eu, os outros mediadores...” (M5).***

Quer aumentem ou diminuam socialmente, na verdade parece que os tempos de espera constituem um imposto temporal inevitável a ser pago aos desenvolvimentos biológicos, econômicos e ecológicos. Imposto devido à diversidade e à heterogeneidade das temporalidades que passam por nós e impõem ritmos diferentes de sincronização (PINEAU, 2004, p. 39).

A rigidez dos aspectos financeiros e técnicos fazem com que o tempo seja literalmente atingido pelo alinhamento; no sentido em que, desde os anos sessenta, os partidários de uma remodelação integral, em estilo Le Corbusier, se esforçaram por retificar, disciplinar o espaço social, perseguir tudo aquilo que, na cidade ou no campo, escapa ao seu despotismo normativo: uma árvore, uma capela antiga, um lago, um dédalo de ruelas onde a vida conservava calor e sentido. Por sua vez, o tempo tem de se

alinhar, deve ser disciplinado em função das prioridades financeiras e técnicos do tempo-parâmetro (CHESNEAUX, 1996, p. 124).

No exemplo inicial citado, que diz respeito à necessidade de compra de sementes pelos mediadores, pedido de materiais de propagação vegetal para agricultores, reorganização das atividades no currículo, todas essas foram alternativas encontradas como solução ao tempo de espera. Pineau (2004) traz à reflexão o sentido dialético entre os diferentes ritmos, que muitas vezes, traz o conflito:

... o tempo de espera é tomado conflituosamente entre um tempo e um contratempo, conflito que pode matar todo o tempo ou, ao contrário, transformar seus diferentes componentes. O tempo de espera vira tempo morto por bloqueio no primeiro momento do conflito. A oposição ao tempo trazida pelo contratempo é tal que mata toda possibilidade de produção temporal entre os dois. A tensão, a pressão é tal que mata o tempo, quer dizer, o devir, parando-o em um elemento do processo. Este fica compulsivamente fixado ao tempo inicial perturbado, agressivamente fixado ao contratempo encontrado ou desamparado com o entretempo provocado. O tempo morto vira tempo livre quando a primeira oposição do contratempo é deixada para trás, quando seu contra é ele próprio contraposto. Ele contratempo é então vivenciado como momento positivo de emergência de um entretempo livre, livre de imposições dos tempos e contratempos que o dominaram. O tempo de espera vira então tempo de relaxamento, que é preenchido de passatempos gratuitos e desenvolve uma temporalidade imaginária de sonho, de brincadeira, de livres associação. Este tempo livre da espera-relaxada vira tempo forte quando a produção temporal imaginada é realizada, transformando o tempo e o contratempo que a provocaram. De tensão mortal ou de relaxamento lúdico a espera passou a ser energia criativa. Assim a usam os criadores cujo movimento inicial só chega a se impor socialmente depois de longos caminhos, de longas travessias do deserto (PINEAU, 2004, p. 40).

Solucionar o problema por outras vias, a das relações pessoais, criatividade, adaptação, mostra engajamento e militância dos mediadores e egressos. Porém, é perceptível o desgaste emocional e gasto de energia neste processo, bem como a perda de qualidade na atividade (por atraso, material indisponível). O desafio é compreender esta dialética numa perspectiva dialógica (tempo do governo *versus* tempo da natureza), com um terceiro incluído, considerando que além da possibilidade do sim e do não, há o talvez...

Concordo com o egresso E16, de que seria uma solução promover uma maior autonomia da Escola:

“... quando eu estava saindo da Escola deixei algumas propostas escritas no sentido de já poder contribuir para o melhoramento da Escola, uma das propostas que eu deixei era que, dependendo da possibilidade, a Escola pudesse ser autônoma, porque a Escola tem know how, tem nome, tem a possibilidade de caminhar com as próprias pernas, isso porque tem área de produção que possa produzir inclusive para a quantidade de educandos que recebe, condições de angariar recursos de fora. Não digo que tenha que ser totalmente

desvinculado do Estado, o Estado poderia contribuir muito, agora, administrativamente seria muito mais ágil se não fosse totalmente vinculado ao Estado e acho que poderia melhorar o seu potencial.” (E16).

Isso possibilitaria a sincronização esperada, pois não dependeria de recursos morosos da máquina do Estado. Não digo “privatizar” a Escola, mas criar mecanismos como uma cooperativa ou possibilidades burocráticas que permitissem que a Escola gerisse recursos próprios. Mas aí se esbarra em outra questão: de poder, de controle, de hierarquia piramidal, como sugere Chesneaux (1996), porém nesse caso as pressões não são somente econômicas, mas políticas, do poder instituído.

É muito mais fácil para o sistema (para quem está dentro dele e o operando), criar normas, ritmos, regras de funcionar para que os outros se ajustem, funcionando como uma máquina, do que construir algo orgânico, construir com todos os participantes e participados do processo, com seus desejos, sua historicidade, sua subjetividade. É fundamental a abertura sincera, a possibilidade do diálogo na alteridade, a compaixão, a boa vontade, o saber ouvir, a criatividade em engenhar as ações considerando as diferentes necessidades, em conjunto, com seres protagonistas e não meros autômatos no sistema.

O relógio é para o homem o que a coleira é para o cão: instrumento de domesticação (PINEAU, 2004, p. 14).

É necessário “habitar o tempo”, dizia constantemente o dirigente canaca Jean-Marie Tjibaou, que, com isso, afirmava não apenas a capacidade de dominar o calendário complexo da política caledoniana e a necessidade de defender, em estilo “canaca”, uma arte de vida, uma cultura do tempo que não querem ceder às pressões mercantilistas e “maquinistas” dos tempos dos Bancos. Tudo ao serviço do futuro do seu país (CHESNEAUX, 1996, p. 128).

Percebe-se a angústia de todos os envolvidos nesta problemática: o gestor, que tem a pressão em mostrar resultados e se enquadrar nos processos burocráticos da máquina do governo; dos egressos, que ficam sem material para as atividades práticas, por exemplo; dos mediadores, que são obrigados a se adaptar e protelar as atividades inicialmente planejadas em função do tempo *Kairós*. Esse sintoma do nosso tempo, da atualidade, pessoas que chegam a sofrer, a se estressar, que tem sua vida fortemente dirigida pela máquina social, quando o sistema da sociedade deveria beneficiar o ser social, as pessoas, visando ao seu bem estar.

As pessoas envolvidas nessa situação são vítimas do imaginário social do tempo instituído. Castoriadis (2010) apresenta o tempo como instituição de uma sociedade. Para ele,

... antes de ser instituição explícita do tempo – posição de referências e de medidas, constituição de um tempo identitário submerso num magma de significações imaginárias ele próprio instituído como tempo imaginário – a sociedade é ela mesma instituição de uma temporalidade “implícita” que ela faz ser sendo e que, sendo, a faz ser: e esta instituição é possível, tanto formalmente como materialmente, sem uma instituição explícita do tempo (CASTORIADIS, 2010, p. 243).

Vivemos em uma sociedade capitalista, imersa em um paradigma positivista, no qual as noções de progresso, racionalização e eficiência estão fortemente arraigadas.

Como, segundo Castoriadis (2010),

... cada sociedade tem sua maneira própria de viver o tempo, mas cada sociedade é também uma maneira de fazer o tempo e de o fazer ser o que significa: uma maneira de se fazer ser como sociedade. [...] O tempo que cada sociedade faz ser e que a faz ser é seu modo próprio de temporalidade histórica que ela desdobra existindo e pela qual ela se desdobra como sociedade histórica, sem que necessariamente ela o conheça ou o represente para si como tal (p. 243).

A temporalidade

apresenta-se inerente à instituição da sociedade. Por exemplo, o tempo capitalista típico é um tempo “infinito” representado como tempo de progresso, de crescimento ilimitado, de acumulação, de racionalização, de conquista da natureza, de aproximação cada vez maior de um saber exato total, de realização de uma fantasia de onipotência. O estado atual do planeta está aí para mostrar que estas não são palavras vazias, que essas significações imaginárias são mais “reais” que todo real. A sociedade capitalista existe em e por esta instituição explícita de seu tempo identitário e de seu tempo imaginário, aliás visivelmente indissociáveis (CASTORIADIS, 2010, p. 244).

Castoriadis (2010) nos convida a observar a alteridade que separa esta temporalidade efetiva do capitalismo daquela da maioria das sociedades arcaicas. Tais sociedades, em geral, apresentam forte ligação com os ritmos da natureza e com a terra e os diversos seres vivos que convivem com os humanos no ambiente que habitam.

A instituição explícita do tempo numa sociedade arcaica não é em realidade, ou não essencialmente, a de um fluxo homogêneo no qual alguma coisa cresce sem fim (como ela é no capitalismo), mas muito mais a de um ciclo de repetições, escandido pela recorrência de acontecimentos naturais cheios de significações imaginárias ou de rituais importantes (CASTORIADIS, 2010, p. 245).

Já na sociedade ocidental capitalista de nossa época,

... se faz presente [...] [uma] temporalidade específica e efetiva, presentificando e figurando o próprio capitalismo. De uma parte, a temporalidade na sua dimensão funcional, identitária, que faz a demarcação

do tempo como “fluxo mensurável, homogêneo, uniforme, totalmente aritmetizado”. É o tempo medido pelo cronômetro, o tempo calendário, medida de produtividade em todas as esferas do agir humano, esquema rígido de controle do vir-a-ser. Tempo este que, na educação se manifesta pelo calendário escolar, que define as “distorções idade-série”, normatizando o ritmo de desenvolvimento humano. De outra parte, a temporalidade se apresenta em sua dimensão imaginária: é tempo do “progresso infinito”, sem medida e sem limite, progressão contínua na racionalidade, acumulação permanente, “conquista” da natureza, aproximação cada vez maior de um saber total e exato, da realização da onisciência e da onipotência (CÓRDOVA, 2004, p. 47).

Sendo a noção de tempo um reflexo do modo de fazer de uma sociedade, as cobranças e as imposições referentes à eficiência e eficácia, bem como com relação à aceitação do tempo burocrático, acabam sendo desdobramentos de um agir a partir de um imaginário social do tempo identitário instituído.

... a temporalidade efetiva de uma sociedade [aparece] como seu modo de fazer, que este é visto em sua profunda relação com a significação do passado e do porvir, indissociável por sua vez da significação da “realidade” [...] querendo impor a todos [...] obrigando os outros a fazer como eles contra eles, ou a desaparecer (CASTORIADIS, 2010, p. 246).

Mas, como explica Castoriadis (2010),

... um tempo instituído como puramente identitário é impossível, porque um mundo instituído como puramente identitário é impossível, porque a separação da organização conjuntista do mundo social e das significações imaginárias sociais é impossível (p. 248).

Todos os tempos referem-se “ao tempo do representar social – do qual o tempo representado como tal é somente aspecto ou momento. É o tempo que deve ser instituído (ao mesmo tempo como identitário e como imaginário) a fim de que o representar social seja possível, o tempo no e pelo qual esse representar existe e esse representar faz existir. Mas esse tempo é indissociável do tempo do fazer social: tempo que deve ser instituído a fim de que o fazer social seja possível, o tempo no e pelo qual esse fazer existe, o tempo que esse fazer faz existir. Esse tempo apóia-se sobre os marcos calendários do tempo identitário, mas também podemos dizer que esses marcos são primordialmente e essencialmente estabelecidos na medida em que permite a instrumentação do fazer – o *teukhein* (CASTORIADIS, 2010, p. 248-9).

Considerando que “o imaginário individual [...] encontra sua correspondência num imaginário social encarnado nas instituições...” (CASTORIADIS, 2010, p. 132), percebe-se que existe uma distinção com relação às significações imaginárias individuais implícitas nas visões dos gestores e dos mediadores, já que para eles repercute diferentemente quanto à instrumentação do fazer (liberação de recursos mediante ritmo burocrático, do governo para o gestor, e recursos disponíveis em tempo hábil, dependentemente das condições

climáticas, para os mediadores). Como se trata de fazeres diferentes: burocrático e agricultura, nessa complexidade abarcam alteridades temporais, diferentes imaginários.

Como explica Castoriadis (2010),

O 'apoio' no natural aparece como injeção potencial, reunião das condições favoráveis ou desfavoráveis para o fazer; mas só é, e só se torna tal, correlativamente ao fazer a tal fazer. [...] ainda que apoiado naturalmente, o tempo do fazer apresenta-se e é como interiormente diferenciado, organizado, não homogêneo, inseparável do que nele se faz (p. 249).

E reforça:

... o tempo do fazer não seria o tempo do fazer e mesmo não seria tempo, se não contivesse o instante crítico, a singularidade que só é tal "objetivamente" e só o será por e para o fazer apropriado, do qual nem a ocorrência como tal nem o momento calendário de realização ou de aparecimento são certos ou previsíveis [...] – em suma, o que os escritos hipocráticos chamam de Kairós [...] "(instante propício e lapso de crise, ocasião para decisão) e o Kairós é aquilo em que não há muito tempo". Definição certamente muito mais essencial do que aquela que só vê no tempo a adição interminável de "presentes" pontuais, todos idênticos: só existe tempo, dizem os escritos hipocráticos, como aquilo em que há ocasião e oportunidade de agir (CASTORIADIS, 2010, p. 249).

Já que, para o autor,

... o tempo do fazer está obrigatoriamente muito mais próximo da temporalidade verdadeira de que está e pode estar o tempo do representar social (CASTORIADIS, 2010, p. 250).

Aí o imaginário capitalista de "dominar" o tempo natural de acordo com a vontade humana, utilizando tecnologias (uso de estufa ou cobertura plástica, por exemplo), vai num caminho imaginário contrário ao que sustenta o paradigma da sustentabilidade (que, aliás, é primordial no Curso Técnico Agroflorestal), uma vez que acarreta um aumento de dispêndio de energia e poluição.

... em que medida, enfim e sobretudo a sociedade pode verdadeiramente reconhecer em sua instituição sua autocriação, reconhecer-se como instituinte, auto-instituir-se explicitamente e superar a auto-perpetuação do instituído mostrando-se capaz de retomá-lo e transformá-lo segundo suas próprias exigências e não segundo a inércia daquele, de se reconhecer como fonte de sua própria alteridade – eis aí as questões, a questão da revolução... (CASTORIADIS, 2010, p. 252).

Essas questões, relacionadas à auto-alteração, segundo o autor, se situam em um outro terreno, no "terreno da criatividade da história" (CASTORIADIS, 2010, p. 252).

Castoriadis (2010) nos lembra que o social não é nada mais que auto-alteração.

O social faz-se e só pode fazer-se como história; e o social faz-se como temporalidade, e ele se faz cada vez como modo específico de temporalidade, e ele se faz cada vez como modo específico de temporalidade efetiva, ele se institui implicitamente como qualidade singular de temporalidade (p. 252).

A tensão originária entre o tempo do governo (instituído) e o tempo *Kairós* (neste caso, instituinte) nos permite compreender que os sujeitos estão imersos em um contexto social, fazem parte de um imaginário social, que por sua vez reflete e ao mesmo tempo condiciona a sociedade instituída, como seu tempo identitário. Assim, cabe aos sujeitos mantenedores do *status quo* ou força instituinte, fazedores da história, perceberem essa complexidade da qual fazem parte e assumirem sua posição, percebendo que são vítimas e ao mesmo tempo protagonistas do desenrolar da história no tempo presente (*Chronos*), que desdobrará em futuro e impactará a vida de todos os implicados.

O histórico se faz, e se pode fazer-se como social; o histórico é, por exemplo e por excelência, a emergência da instituição e a emergência de uma *outra* instituição (CASTORIADIS, 2010, p. 252).

Quem sabe faz a hora não espera acontecer. (Geraldo Vandré)

É possível fazer diferente? Não há outro jeito senão essa queda de braço entre poder instituído e poder instituinte? Ou é possível viabilizar *Kairós* mesmo que o instituído cobre o tempo cronológico da máquina? Aí emerge o papel da transgressão, que, quando é exercida responsabilmente, aponta para um caminho novo, mais coerente com a proposta pedagógica e as necessidades impostas pelo tempo ecológico. Para isso, é imprescindível a união para a busca de alternativas capazes de viabilizar um projeto inovador em detrimento do instituído. Quando não se vêem alternativas, as pessoas se sentem coagidas e entram em conflito, sem perceber que estão se permitindo serem peças de um complexo que as engloba, que é a sociedade instituída, da qual fazem parte, que é constituída pelo imaginário social (ou subjetividade capitalística, segundo Guattari e Rolnik, 1993, ou ainda subjetividade social, de acordo com González Rey, 2005) e os imaginários radicais (como nos fala Castoriadis, 2010), com os quais também podemos fazer um paralelo com o conceito de revoluções moleculares, de Guattari e Rolnik (1993).

Para a própria saúde da instituição, é importante aceitar a mudança do instituinte, pois a história é construída pela mudança (CASTORIADIS, 2010).

4.3.4.1 Carga horária do curso insuficiente

O tempo (carga horária) de curso não era suficiente para desenvolver tantas competências previstas no currículo, com a profundidade que se esperava.

*“Eu olho para o plano de curso da Escola da Floresta e eu digo, **me dê tempo** e eu consigo trabalhar todas as competências, de horticultura à piscicultura, com as turmas, mas me dê tempo porque eu não consigo trabalhar essas competências...” (M1). “Faltou mais tempo, mas não por nossa parte, que nós fizemos o que poderíamos fazer. Se a Escola tivesse realmente estabelecido uma **carga horária** de um ano e seis meses, teria explorado mais outras áreas.” (E12). “... tem que **aumentar a carga horária**, ter um pouco mais de tempo...” (E2). “... e também [faltou] o curso se estender mais um pouquinho, muito curto pra desenvolver tanta competência, muita gente ficou insegura...” (E17). “Estava previsto na grade também elaborar projeto, e não deu porque estava no momento em que era manejo, **ou você faz no momento que pede ou perdeu...**” (E14). “Tinha na época o laboratório de informática, mas a gente não tinha às vezes muito tempo de usar esse laboratório devido às atividades, que a gente tinha as atividades durante o dia todinho normal, de 8 às 18 horas, e tinha atividades extra classe que era cuidar dos núcleos demonstrativos que tinham, a horta, o apiário, tinha que tirar o leite, a gente tinha que sair cedo, às 5 h da manhã pra 7h estar tomando café da manhã e 8h estar na sala de aula, todo dia, e à noite também, era de 8 as 9 e meia, 10 horas. Inclusive eu, teve uma época, que eu pedi, entre aspas, arrego, falei com o M6, porque estava muito puxado. Essa atividade da noite eles tiraram.” (E5). “A carga horária é de 1600 horas e queriam que terminássemos em um ano. Queriam que tivesse aula à noite. Não é questão de completar aulas, a aprendizagem precisa de tempo, pra sedimentar... Vai explicar isso pra esses burocratas. O curso foi pensado pra dois anos, agora querem pra um ano, querem todo ano formar tantos técnicos, pra ter estatística... é fundamental, ainda mais por ser agricultura, tinha que ser pelo menos 2 ou 3 anos, pra poder plantar, observar e ter produção, experimentar o que produziu... [...] ... **o ritmo da Escola não deixa** (é um problema também) que as pessoas fiquem acompanhando [as áreas de plantio], foi até difícil fazer manejo, ficou por conta da equipe de produção, de acompanhar as áreas... Eram outros momentos, **tinha que dar conta daquela carga horária toda...**” (M6).*

A complexidade do currículo demandava mais tempo para ser desenvolvido com qualidade do que o período previsto para o curso, de aproximadamente 14 a 16 meses (1600 horas). Para dar conta de desenvolver todas as competências, em tempo tão reduzido, é estressante para os mediadores e egressos, como citado nas falas acima. Mas o governo tem o tempo do governo, com metas. Quanto mais profissionais forem formados em

menos tempo, mais pontos contam para a gestão governamental. Tal pressão é sentida na base, quem vive o processo na Escola.

4.3.4.2 Não há tempo para reflexão e formação da equipe

Os mediadores não têm tempo para se prepararem, refletirem, avaliarem, se capacitarem e amadurecerem no processo.

*“Você **não tem tempo para estudar, para se capacitar, realizar estudos...** [...] Eu cheguei a mediar [por] três meses todos os dias, quem não tinha competência era eu... [...] Se eu montar meu currículo hoje eu não tenho reciclagem nesses 5 anos, e eu não tenho participação em eventos, eu não tenho um artigo escrito, não tenho uma construção de um conhecimento, uma cartilha produzida, publicada, uma sistematização de informações, não é que não tenho informações, é que **os processos são intensos que você não tem tempo.**” (M1) “**Não existia o tempo para as pessoas, nem o tempo no IDM e nem na própria Escola, para o amadurecimento da equipe pedagógica,** então nem dentro da própria coordenação pedagógica existia esse entendimento de como é trabalhar por competência, os desafios disso tudo, as dificuldades, as vantagens e desvantagens, e também dentro da própria escola, que além de ter que trabalhar por competências, tinha outras questões que exigem amadurecimento, harmonia de ideias e ideais. [...] ... Interesses políticos, muito número, quantitativo. E não é quantitativo, é qualitativo. A Escola da Floresta é cara, mas não é cara no sentido do que a gente está falando. E tem interesses políticos muito fortes. Eu não consigo fazer essa análise política, porque me falta habilidade pra isso, mas **era a questão quantitativa, dar resposta do que está sendo investindo, que não estava compensando, e como assim não está compensando?** A gente nem começou... isso é pra médio e longo e prazo, tudo está ligado quando você questiona o que é sustentável no governo. Ele não tem que ter o tempo de um mandato ou de alguns mandatos, é um plano a longo prazo, o fato dessa Escola estar ligada a uma política de um determinado partido, de um determinado mandato, com um nome Jorge Viana, Binho ou G3, como se as coisas se resolvem sob passe de mágica, como se as coisas tivessem uma resposta tão imediata não corresponde ao tempo do processo, era preciso ter um tempo para amadurecimento como equipe, era uma proposta super complexa e não deram aporte pra isso. [...] Também tem essa reflexão, em relação ao tempo correto para o amadurecimento da proposta. Não se dá o tempo, a gente tinha o acúmulo da experiência e não se dá esse tempo de refletir sobre tudo isso, sobre a prática... não dava tempo legal pra gente discutir, inclusive precisava isso, de discussão sobre ideias, sobre tudo isso que a gente estava fazendo...” (M9). “... **não tem tempo** porque são muitas demandas ao mesmo*

tempo, quando uma turma vai outra já está chegando, então isso prejudica muito a qualidade...” (G2). “A tendência é cair para o convencional, aplica uma prova, ele não perde as atividades do momento, você vê como é, se a gente não quebrar a cabeça, vai no mais fácil porque o cotidiano te engole. Esse é o problema...” (M5).

No caso da Escola da Floresta, tanto a proposta pedagógica (formação por competências, com metodologias ativas, construção do conhecimento a partir de problematização e prática reflexiva) quanto o conteúdo (focado na sustentabilidade, outro olhar sobre o uso da terra, etc.) são desafiadores, pois são abordagens inovadoras, o que requer aprendizado constante, com dúvidas e superações durante o processo. Esse tempo para a práxis reflexiva de todos os envolvidos no processo é de extrema importância para o crescimento profissional, para a aprendizagem, a qualidade do trabalho, para gerar lastro institucional que venha a alicerçar ações futuras. Aí vale lembrar as considerações do consultor Jean Diaz Bordenave, redigidas em 2005 (citadas no Capítulo 2, p. 66), antes mesmo da Escola acolher sua primeira turma de educandos, na oportunidade ainda da formação da equipe da Escola, que disse acreditar “**ser fundamental o estabelecimento e manutenção de uma mística humanista e ecológica sem concessões para a mediocridade, o populismo e o mercantilismo, daí a importância crucial da Gerência de Educação Profissional (na época, que ainda naquele mesmo ano tornou-se o Instituto de Educação Profissional Dom Moacyr) valorizar e apoiar a construção desta experiência inovadora, protegendo-a de interferências políticas, econômicas, ou de qualquer outra índole, que a possam debilitar. Cabe aqui lembrar o perigo que representa matar a galinha dos ovos de ouro para aproveitar de modo imediatista os primeiros ovos**” (BORDENAVE, 2005, p. 3).

A imposição de um ritmo que força o indivíduo (aquele que esteja vinculado a um sistema institucionalizado, de cunho utilitarista, interessado na eficiência) a se moldar e ser “homem máquina”, que age sob cobranças, numa corrida contra o tempo, faz perder muito a qualidade no processo, tanto no que diz respeito diretamente à qualidade de vida do indivíduo, quanto à qualidade do trabalho e principalmente ao aspecto criativo e de realização da práxis, entendida aqui como um processo reflexivo recursivo entre prática/ação e reflexão/teorização sobre a mesma.

Salvo alguns marginais e alguns excêntricos, a grande maioria de nós já está obrigada a submeter-se ao “tempo disciplinar” de que falava Michel Foucault, o tempo dos encadeamentos sequenciais, dos parâmetros temporais secamente quantificados (que dominam principalmente o tempo econômico), dos “tempos-orçamentados” de cada um, calculados com o maior rigor. O intervalo temporal, que é indispensável tanto à reflexão cívica como à vida política, com as suas possibilidades de pausa, de recuo, de avaliação de opções, de maturação de escolhas, é afastado pela interface “funcionalizado” naquele momento e por interconexões tão complexas que

reduzem o futuro humano a modelizações sistêmicas “fora do tempo” (CHESNEAUX, 1996, p. 125).

4.3.4.3 A Escola apresenta uma rotina estressante

O ritmo de funcionamento da escola impõe uma rotina estressante. Não há flexibilidade nos horários, o que dificulta a vida dos profissionais na Escola, especialmente mediadores.

*“Talvez tenha sido a conduta do próprio currículo engessado que a gente está falando. Os mediadores só chegam às 8h. A hora ideal pra mim seria 2 horas e meia antes. De quando os mediadores chegam, até que eles se organizem para ir para o campo, pra pegar um terçado, pegar a bota e tudo, já deu 9h. O sol de 9h no Acre é uma coisa insuportável, quando dá 10 h quando deveria estar no auge da produção é insuportavelmente difícil ficar ali. Na zona rural **tem que começar bem mais cedo**. Eles chegam dentro da escola, aí uns ficam com preguiça de levantar, para ficar um pouco mais dormindo, então muda um pouco os valores, de **ficar até tarde na televisão** e acordar muito tarde para ir para o campo.” (G2). “A forma de funcionamento da Escola foi, para mim, um problemão, inclusive, tanto que foi um dos pontos de demissão minha, porque acontece o seguinte, aqui tinha que ter um sistema mais light, ou seja, é muito chato voltar do campo todo melado de barro, de chuva, de lama, ter que ficar no computador (tem banheiro, troca de roupa... não, eu terminei o meu trabalho meu negócio é tocar meu barco).” (M7). “É muito difícil ser mediador dentro dessa complexidade. Se tivesse um salário legal, dava pra ir de carro, se tivesse mais flexibilidade, **algumas janelas na semana**, ter equipe pra organizar alguns momentos de **necessidade de ausência**. Mas não pode, **tem que vir todo dia e passar o dia todo**. Se tivesse aberto um concurso lá no começo, faria meu projeto de vida lá dentro, feliz da vida, vendo as árvores crescendo, tendo minhas janelas, ganhando bem... agora, ganhando uma miséria, nem via minha família mais quase... **aí mudou o horário no Acre**²², foi a gota d’água, fui uma semana saindo daqui de noite, a pé, por esse ramal andando, pra pegar ônibus às 6:50 h. O derradeiro dia eu cheguei em casa com água por aqui, depois de ter tomado um pega dos cachorros... [...] Você termina a aula, você vai pro refeitório, almoçar com os alunos, conversando o tempo inteiro com eles, então vira familiona mesmo, então cria uma coisa muito próxima, isso é muito interessante. Por outro lado é um dos fatores que desgasta as pessoas, porque o profissional fica 9 horas por dia, na zona rural do município, fora da cidade, o celular não pega, muitas vezes a internet não funciona, você fica sem*

²² O Acre, desde 2010, tem uma diferença de fuso horário com Brasília de 1 hora (e 2 quando é horário de verão em Brasília). Antes de 2010, a diferença de fuso horário era de 2 horas. Tal mudança não foi aprovada, de modo geral, pela população local.

horário de banco, a vida pessoal da pessoa muda mesmo. Eu convivía mais com a minha família meus alunos, do que com minha família minha mulher, meus filhos. E isso aí gerou problema, não estou vendo o meu filho crescer, eu fiquei 3 anos e não dava mais. As condições muito difíceis. Talvez a alternância possa resolver, seja a melhor alternativa". (M5). **"Uma vez eu falei com [outras mediadoras] que eu achava que a Escola da Floresta inclusive não devia ter aqueles horários fixos para poder a gente seguir o regimento interno, que fica parecendo tipo uma prisão, que todo mundo fica obrigado a seguir aquilo... a gente está ligada a uma estrutura que é uma estrutura de governo que tem as exigências de cima para baixo, que todo mundo tem que cumprir quase que em linha reta."** (G2). "...dá dó a gente ter que trabalhar num lugar que tem aquele regimento fechado, com hora marcada para entrar, com hora marcada para sair, porque a gente depende de toda uma estrutura por trás, que o ônibus só passa naquele horário, e aí todo mundo tem que ir naquele horário, horário de ir embora todo mundo, independente do que está fazendo e tem que ir embora, engessa um pouco até o currículo por competência talvez, que essa coisa de você estar ali aprendendo, aprender fazendo, mas tem aquele compromisso, agora acabou o tempo,... [...] ... muita gente ainda não percebeu isso, que a Escola da Floresta não é uma escola normal como as outras onde as pessoas entram e saem no sentido assim, bateu a hora já está todo mundo correndo, não, **é uma escola que deveria ter um ritmo menos acelerado para poder respeitar o ritmo de cada um,** e respeitar o entendimento de todas as pessoas, da pessoa do campo até quem está no mais alto grau, que todo mundo falasse a mesma linguagem, **que a gente tivesse mais tempo de discutir isso, então a gente realmente não tem muito tempo para poder fazer esse preparo,** e a gente pega às vezes as pessoas que são opostas, que caem de paraquedas dentro da Escola..." (G2).

As pessoas se estressam para se coadunarem ao tempo engessado condicionado pelas metas e planejamento do governo/instituições, ritmos burocráticos. Por um lado justifica-se a necessidade de ordem, para que a "máquina" possa funcionar. Por outro, há a necessidade de que as ações se adéquem às imposições colocadas pelo tempo biológico, que foge ao nosso controle. Embora possam se criar estratégias para contorná-las, como, por exemplo, o uso de estufas para plantio no período chuvoso, é alto o preço a pagar, tanto do ponto de vista de custo mesmo quanto de diminuição da eficiência energética, aumento da dependência burocrática, e, no caso do uso de estufa na Escola da Floresta, aponta para uma contradição à sua base filosófica, pautada na sustentabilidade, que pressupõe balanço energético positivo do sistema, evitar resíduos inaproveitáveis (lixo), adequação à cultura local e acessibilidade à técnica.

O condicionamento do imaginário temporal a um tempo absoluto (como apresenta Newton, que “o tempo absoluto, verdadeiro e matemático flui... sem nenhuma relação com o mundo externo”... é reforçado pelas cronometrias cotidianas. “O uso do tempo universal como tempo social, como tempo de todo o mundo, como tempo fundamental, como medida de outros tempos, mascara a realidade dos tempos pessoais muito diversos, relativamente imprecisos e pouco rigorosos da vida cotidiana” (GROSSIN W., 1974, p. 137 citado por PINEAU, 2004, p. 53 - 4).

Se submeter-se ao tempo da máquina é castrador, é escravizador, fazer seu próprio tempo, a seu bel prazer, não viabiliza a obra coletiva. Este é um outro ponto no qual a dialética se mostra. Como solucionar este impasse? Na tentativa de uma reflexão dialógica, talvez fortalecer as relações democráticas e promover um acordo como um contrato social, pensando-se soluções viáveis de uso do tempo que tanto as necessidades pessoais pudessem ser sanadas, quanto os objetivos institucionais alcançados. Nesse caso, a estratégia de comando e controle, inflexível, não resolve. Como resultado ao controle, sujeitos autônomos reagem transgredindo a ordem estabelecida.

As transgressões pedagógicas podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objetos. [...] Me pergunto que profissional, que pessoa, que subjetividade e identidade vai se constituindo nessa ditadura de objetos regulados, de pessoas tratadas como objetos reguláveis. O perigo é que essas formas de ver o tempo escolar, os educadores e os educandos os leve a internalizar uma imagem em que se confundem com meros objetos reguláveis, que se apaguem as virtualidades de criação, petrificando auto-imagem, sua subjetividade (ARROYO, 2009. p. 141).

Por outro lado, surge também outra questão dialética: por exemplo, assistir televisão até tarde, ou iniciar as atividades tardiamente, quando o sol já está alto, são aspectos não positivos para a formação dos jovens profissionais. Até que ponto a vontade de cada um é pertinente com o que poderia ser mais adequado? Adequado para quem?

A essência da formação seria destruir a cisão que cria tempos não-formadores, ou seja, destruidores e alienantes (PINEAU, 2004, p. 221).

Como raciocinam Guattari e Rolnik (1993), vivemos um impasse, uma aparente tragédia, da qual parece difícil nos safar, que diz respeito ao preço a se pagar em fazer parte do sistema social da sociedade capitalista, tal qual está organizada, que, intrinsecamente nos amarra, nos condiciona e nos aliena.

As produções que entram nos circuitos comerciais, as produções de ordem social ou as produções de alta valorização são, todas elas, sobrecodificadas por um tempo geral de equivalência. Fenomenologicamente, sabemos que esse tempo de equivalência é algo que depende de uma determinada

ordem social: não se bate o tempo segundo os mesmos ritmos, segundo os mesmos refrões, num agenciamento onírico, num agenciamento melancólico ou maníaco, num agenciamento de dança ou num agenciamento de produção social coletiva. São, de fato, modos de territorialização específicos. E todos esses sistemas de medida de equivalência do tempo, interiorizados, não são apenas um fato subjetivo, mas também um dado de base da formação da força coletiva de trabalho, e da formação da força coletiva de controle social. Isso que foi dito sobre o modo de temporalização poderia também ser dito a respeito do modo de espacialização. Hoje, todas as relações com o espaço, com o tempo e com o cosmos tendem a ser completamente mediadas pelos planos e ritmos impostos, pelo sistema de enquadramento dos meios de transporte, pela modelização do espaço urbano, do espaço doméstico, pela tríade carro-televisão-equipamento coletivo, por exemplo (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 44).

Embora essa percepção possa nos suscitar o sentimento de impotência, talvez, nas relações humanas e acordos do tipo ganha-ganha, a partir de um olhar na escala micro, no contexto do cotidiano, possam mostrar uma saída para este impasse. Tal proposta vai ao encontro do que Bessin propõe no excerto seguinte escrito por Pineau (2004):

Como contratempo do paradigma da cronologização dominante nas sociedades industriais, Marc Bessin quer apelar para o paradigma da sincronização para abordar os modos de regulação temporal muito mais variados das sociedades pós-industriais. O primeiro regula por cima, pela lei do relógio no centro das instituições. O segundo, por baixo, pela captura dos tempos oportunos pelos protagonistas. “Os protagonistas assumiriam assim uma parte crescente na negociação destas normas temporais” (BESSIN, p. 35). E ele toma os calendários biográficos como exemplo. (PINEAU, 2004, p. 148).

Dessa maneira pode ser que as necessidades pessoais, acima citadas por alguns mediadores (M5 e M7), pudessem ser satisfeitas sem perda para o bom andamento das atividades da Escola, pelo contrário, estando satisfeitos, poderiam atuar com mais motivação e qualidade.

Há uma espécie de resistência social que deve se opor aos modos dominantes de temporalização. Isso vai desde a recusa a um certo ritmo nos processos de trabalho assalariado, até o fato de certos grupos entenderem que sua relação com o tempo deve ser produzida por eles mesmos – por exemplo, na música, na dança, etc. Alguns teóricos da autonomia na Itália insistiram justamente nesta dimensão da diferenciação dos modos de temporalização. O mesmo pode ser dito com relação aos modos de espacialização (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 47).

E no que diz respeito à educação e à lida com as plantas e animais, que incontestavelmente estão associados aos ritmos da natureza (*Kairós*), esta contribuição de Guattari e Rolnik (1986) nos leva a pensar na questão do ócio criativo e do prazer ao realizar o trabalho, não como fardo, mas como realização pessoal.

“Ninguém gerencia seus próprios tempos se não os produz.” (Grossin, 1985:149). Produção que ele denomina “um tempo suspenso a ponto de esquecer das horas das refeições e do repouso”. (GROSSIN, 1985:150 citado por PINEAU, 2004, p. 137).

Chesneaux (1996) aponta para a necessidade de se repensar a questão do tempo nos diferentes setores sociais (do trabalho e da educação). Exceto nos casos em que seus tempos são flexíveis, que não estejam sob o jugo exclusivo da grade horária, quase tudo está por fazer.

“... a duração unida da ‘hora de aula’ como significante eterniza a prática inexorável da aula e, portanto, impede o rompimento com o modelo: ela breca qualquer tentativa de pedagogia diferenciada.” (HUSTI, 1983:181, citado por CHESNEAUX, 1996, p. 48).

A Escola da Floresta já está à frente nesta questão por não apresentar grade curricular centrada na hora aula, pois seu currículo tem uma grande flexibilidade. Assim, de certa maneira já superou a primeira dificuldade de romper com uma das amarras do tempo do relógio (*Chronos*). Talvez o próximo passo seja uma negociação sobre o tempo em termos de duração do curso, tempo de início e término das atividades durante o dia, tempo de permanência na Escola para desenvolvimento das atividades. Outro avanço que já se percebe é a alternância (tempo escola e tempo comunidade) nos cursos da Escola da Floresta. Tal modalidade passou a vigorar a partir de 2008.

Considerar a questão do uso do tempo é questionar as relações de poder.

“O tempo diz respeito em primeiro lugar a todo poder que só se torna e permanece tal se conseguir ordenar e subordinar os múltiplos tempos dos outros ao seu próprio. “A função primeira de um poder é dar um sentido aos múltiplos tempos do mundo, nomeá-los e organizar a vida coletiva em função de seu fluir e de seu retorno, dar a ordem de fazer e de não fazer.” (ATTALI, 1982:16, citado por PINEAU, 2004, p. 67).

Privar alguém do seu tempo, aprisioná-lo, é a repressão ou a autoproteção social maior depois da pena de morte. A determinação dos horários diários, as programações, bater o ponto, as ordens do dia são casos intermediários. Sua ligação com as análises macrosociais, que mostram que o controle dos tempos e movimentos é a condição de todo poder político, econômico e ideológico não deve ser esquecida. São as formas concretas de submissão (PINEAU, 2004, p. 130).

Sermos donos de nosso próprio tempo talvez seja o que nos leve à liberdade. Mas como nos lembra Pineau (2004), “o acesso à historicidade, ou seja, à concepção e à condução de seu tempo – parece ser o desafio maior para a personalidade” (p. 138).

Quem está disposto a pagar o preço desta liberdade? Não ter patrão, ou negociar com o patrão, ou se rebelar contra o sistema, ao mesmo tempo em que propõe soluções.

... Depois penso na vida pra levar, e me calo com a boca de feijão. (Chico Buarque)

4.3.5 PRATO 10

O potencial da Escola da Floresta e sua sustentabilidade

O potencial da Escola da Floresta é enorme. Não existem escolas como essa, com essa proposta, de trabalhar currículo por competência, com uma prática pedagógica libertadora, abordando a questão da sustentabilidade.



Enquanto Gaia é ameaçada, do imaginário radical semente de romã nasce a escola peixe tigre poder de transformar o instituído elefante branco frágil passageiro governo. Ou é a Escola da Floresta que também está ameaçada pelos predadores instituídos do imaginário social semente?

Figura 27 – Prato 10. O potencial da Escola da Floresta. Quadro de Salvador Dalí. “Sonho causado pelo vôo de uma abelha em volta de uma romã, um segundo antes do despertar”.

Fonte:

<http://codigodacultura.wordpress.com/2010/05/23/salvador-dali-pinturas/>

“Então a Escola foi pensada como uma Escola diferenciada, uma Escola com uma missão especial. E ela foi pensada para ser um espaço de formação e um espaço de referência em desenvolvimento de tecnologias educacionais e coisas do tipo, para desenvolvimento sustentável. [...] A Escola avançou muito bem, ao longo do tempo, num primeiro momento com o grupo de trabalho, com os detalhes, com a elaboração, e depois na experimentação, na implementação e nos ajustes ao longo do processo para que a coisa fosse ganhando corpo de uma forma correta, naquilo que de fato era necessidade do Estado. [...] Muitas vezes, uma proposta é muito boa, mas quando ela começa a ganhar escala, ela vai perdendo identidade e isso faz com que ela se desconstitua. Não foi o caso

da Escola da Floresta, ela manteve boa parte da filosofia, da base conceitual original, mesmo ganhando escala. [...] ... **o pessoal da Secretaria de Educação ficou entusiasmado, impressionado ao trabalhar com a Escola e com o modelo da Escola, no quanto o modelo é bom e o processo funciona bem.** [...] O grande desafio para o próximo período é integrar a educação profissional com o ensino médio nas áreas rurais e florestais, e fazer isso de forma que a gente consiga **preservar aquilo que tem de mais valioso, a gente tem de experiência nas comunidades rurais e florestais, que é a abordagem pedagógica consistente, bem densa.**” (G3).

“Atingiu [o objetivo da Escola] porque **capacitou muita gente**, hoje estão fazendo alguma coisa em algum lugar, estão trabalhando, que bom, mas poderiam estar fazendo muito mais...” (M7) “O papel social da Escola, ela cumpre sim, porque ela **trabalha com aqueles educandos que nunca tiveram a oportunidade de ter acesso a uma educação profissional de tanta qualidade...**” (G2).

“**Esse é o único currículo por competências que eu vi no Brasil inteiro**, já transitei pra todo o lado, já conversei com tudo quanto é pessoa em tudo quanto é Estado, devido ao trabalho com o Brasil Profissionalizado principalmente, eu não vi nenhum currículo por competência no país inteiro, até hoje, 2010.” (G1). “... **uma escola que trabalha competências na área ambiental, e no sistema alternância, não existe, nenhuma proposta, e é um super lance, e uma coisa contextualizada, a partir da realidade das pessoas, com uma pedagogia bem estruturada, bem embasada, é um grande potencial, mas botar isso na prática é difícil ...** [...] Mas eu acho que o potencial é muito maior do que isso. Fica só nos alunos mesmo. [...] **A Escola da Floresta tem um potencial gigantesco.** O potencial fica nesses alunos que estão saindo e levando dentro de si aquilo que trabalharam, e como foi o aprendizado na prática e são pessoas com origem no campo, são acostumados com a prática, são pessoas que vão estar colocando isso na prática, então acredito que é aí onde muda, onde muda realmente... A própria **Escola poderia ser um exemplo muito maior, de começar a receber gente pra ver o que está acontecendo lá dentro.** Talvez seja interessante até começando pela própria casa da gente, o IDM conhecer o que é a Escola da Floresta, e a sociedade do Acre conhecer, as pessoas não conhecem, muitos acham que é o Colégio Agrícola, mas não sabem que é uma nova cara, de um novo jeito.” (M5). “... mudando um pouco a gestão, tirar os entraves... é difícil **hoje como a Escola trabalha com os profissionais, é muito vulnerável**, isso afeta, é um ponto difícil, mas na proposta em si **tem tudo pra ser referência**, porque **você não tem escolas assim** como uma estrutura que ela tem, o próprio estado, a concepção que foi colocada, eu acho que ela tem potencial, tem uma coisa que realmente não vai parar. [...] Mas a Escola em si está lá, tem agroindústria, tem uma área de 400 hectares, 200 ha de floresta primária, alta biodiversidade ali dentro, fica próxima a Rio Branco, fácil acesso, parcerias que se pode

fazer com outras instituições, se desenvolver trabalhos de pesquisa nessa área de agroecologia, **o potencial está lá, não deslanchou, mas se ela tiver uma boa gestão tem tudo para que se torne uma referência ainda. É difícil, trabalhoso, sem pessoas você não faz...**” (M4).

“[Esta é] uma proposta que deve ser replicada, deve ultrapassar as fronteiras do Acre e ser aplicada em todos os estados da Federação, tanto enquanto proposta de desenvolvimento sustentável quanto nessa forma de fazer interdisciplinar, que isso é também muito diferente das outras escolas, então a questão da sustentabilidade dela vai muito além da questão ambiental, é forte pela característica dos cursos que ela oferta, mas tem um componente social muito forte dentro dela, e essa questão da interdisciplinaridade também, que é básico, fundamento da Escola. É uma forma de se fazer educação que contribuiria para a questão do desenvolvimento sustentável.” (M8)

“Acho que precisa caminhar muito na divulgação, caminhar muito nos materiais didáticos (tem condição de fazer material didático próprio), isso faz a diferença. Assumir mesmo a questão da alternância, acho que é um caminho legal pra esse público que a gente trabalha, manter a equipe, manter a proposta curricular, manter o formato dos cursos, criar uma identidade, promover encontro com os egressos, fazer um acompanhamento dos egressos, onde estão, fazendo o que, oficial, onde essas pessoas estão, trabalhando com o que, não estão atuando na área, por que, acompanhar os egressos é uma forma de monitoramento e avaliação do trabalho, por aí. O potencial pode ser muito mais aproveitado.” (M5).

“A potencialidade da Escola da Floresta para a sustentabilidade do Estado do Acre é sensibilizar as pessoas... [...] Então o potencial da escola para a questão do desenvolvimento sustentável do Acre é enorme.” (M7).

“... aqui no Acre nos últimos 12 anos a gente conseguiu com que a sociedade [acreana] estivesse disposta a enveredar por esse caminho, que hoje a gente chama de forma mais sofisticada de uma economia de baixo carbono, de uma visão dos recursos como um grande ativo nosso, que reforça a nossa cultura, a nossa identidade, e que é uma oportunidade econômica também para garantir qualidade de vida para as pessoas. Agora, pode chegar um momento que a sociedade vai tomar uma decisão que é ‘não, não vou por aí’. Cabe a nós, e aí é a Escola e todo mundo, as pessoas que tem consciência desse processo, educar a sociedade para que ela compreenda o que está em jogo. [...] ... agora, é possível colocar a Escola num nível de autonomia política tal que independente de qual seja o governo, qual seja o rumo que a sociedade decidiu, a Escola se mantém intacta? Acho difícil.” (G3).

Nas falas acima percebemos que é unânime o entendimento de que a Escola da Floresta tem um grande potencial, podendo ser uma referência na formação de profissionais

com um currículo multidisciplinar baseado em competências, voltados para atuar em prol da sustentabilidade. E, segundo mediadores e gestores, esta proposta deve ser replicada, ultrapassando as fronteiras do Acre. De acordo com os relatos acima, a Escola tem cumprido seu objetivo social, pois tem formado muita gente, com qualidade, principalmente ao dar acesso àquele público que “nunca teve oportunidade de ter acesso a uma educação profissional de qualidade”. Também é ressaltada a experiência ímpar que é a da Escola da Floresta, diferente de todas as outras escolas.

Entretanto, ainda está longe de atingir todo o seu potencial. Para tanto, é recomendado que a Escola divulgue seu trabalho, a começar para o público interno, do próprio IDM (que mal conhece o trabalho da Escola da Floresta em profundidade), como também para outras instâncias do governo, da sociedade local e em um âmbito maior, para além das fronteiras do Acre; desenvolva materiais didáticos próprios; assuma mesmo a questão da alternância; mantenha a equipe; mantenha a proposta curricular; mantenha o formato dos cursos; crie uma identidade; promova encontro com os egressos; faça um acompanhamento dos egressos, pois acompanhar os egressos é uma forma de monitoramento e avaliação do trabalho.

Além disso, é chamada atenção para a vulnerabilidade que a Escola vive em termos de gestão, e que é difícil implementar na prática tal proposta, a qual, segundo o que foi dito, é muito dependente das pessoas que a executam. A vulnerabilidade é também política, uma vez que nada garante que a proposta se mantenha, ainda mais se mudar o governo (já que a Escola é vinculada ao governo do Estado). Embora a opinião expressada aponte que a manutenção ou não da Escola da Floresta seja uma decisão da sociedade, é fundamental fortalecer as relações e o apoio da sociedade por meio de articulações políticas, de envolvimento das comunidades, dos líderes das organizações comunitárias, dos pais dos educandos. Este é um trabalho que merece ser feito simultaneamente com a permanência de trabalhos de formação de qualidade de técnicos pela Escola, bem como de relações com o entorno e parceiros.

5 APRESENTAÇÃO DO BANQUETE: NUTRINDO-NOS COM A APRENDIZAGEM (RESULTADOS)

A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino (MORIN, 2010, p. 20).

“uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo” (Marcel Proust citado por MORIN, 2010, p. 107).

... estamos enfrentando tempos incertos e fluidos com ferramentas intelectuais de outras épocas, de outros tempos, observando a realidade como se ela fosse estável, homogênea e determinada. Estejamos onde estivermos, vivemos em um mundo incerto, mutante, complexo, plural e indeterminado, sujeito ao imprevisível e ao inesperado, cheio de emergências que requerem processos autoecorreorganizadores e transcendentais. Transcendência de natureza emocional, social, cultural e espiritual para as quais não estamos, individual e coletivamente, preparados (MORAES, 2010, p. 22).

Precisamos ser mais criativos que as máquinas de subjetivação capitalista (BARROS, 2000, p. 40).

A partir da entrega das pessoas implicadas no estudo em questão e sua disponibilidade em mergulhar em seus aprendizados e compartilhar suas ideias, angústias, emoções, a complexidade pôde emergir. Vieram à tona o racional, o emocional, o polêmico, o subjetivo, com as problemáticas vistas em suas múltiplas facetas, e foi na tecitura dessas revelações, ou melhor, no “cozimento desses ingredientes”, que “a unidade e a diversidade se reencontram, conciliadas no seio de uma *unitas multiplex*” (ARDOINO, 2001, p. 552).

Como pesquisadora interessada na complexidade da experiência em foco, não tinha bem certo com o que ia me deparar; como foi explicitado no método escolhido, de que “o caminho se faz ao caminhar”, o resultado encontrado foi inesperado e com forte teor transdisciplinar. Pude colher informações a partir das falas dos sujeitos que, à luz do meu olhar, de minha interpretação, organizei em três temas ou categorias principais, abordando o impacto nas configurações subjetivas dos educandos; reflexões pedagógicas e reflexões institucionais. Essas três dimensões estão fortemente imbricadas e interrelacionadas, são interdependentes e se retroalimentam. Os aprendizados e reflexões ao redor dessas temáticas na qualidade metafórica de “Pratos” compuseram o banquete que se apresenta a seguir (Figura 28), o qual possibilita a visão do todo.

O BANQUETE ESTÁ SERVIDO: RESULTADOS

TRANSFORMAÇÕES NAS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS

PRATO 1. O impacto do curso na formação dos técnicos agroflorestais

- O que o curso significou para os egressos...
- Esse curso deu identidade...
- Atuação dos egressos como profissionais e universitários
- Contribuição que os técnicos têm dado à sociedade
- Superações/Conquistas/Aprendizados
- Desafios encontrados na atuação profissional
- O olhar externo sobre os técnicos agroflorestais como profissionais
- O que é sustentabilidade, na visão dos sujeitos implicados...
- Valores / Ética que nasceram e prosperaram

PRATO 6. Incoerência entre a filosofia e a prática

- Os técnicos são obrigados a executarem pacotes prontos das políticas públicas
- Os técnicos não têm autonomia no local de sua atuação
- Desarticulação entre instituições
- Conflitos entre profissionais por atuarem a partir de diferentes paradigmas
- Complexidade conjuntural na implementação dos sistemas agroflorestais
- Impactos negativos de insucessos de políticas públicas passadas
- Propostas/sugestões para as políticas públicas do Estado
- Contradições dentro da Escola, entre a proposta pedagógica e a gestão/administração do espaço escolar
- Dificuldade no trabalho por problema de gestão, relacionado ao tempo do governo, à burocracia
- Produção na Escola: demanda fundamental para viabilizar e ser coerente com a proposta pedagógica ou perda de energia e tempo?
- Abertura da Escola ao entorno e a outras Instituições
- Internato: problema. Solução: alternância. A opção pela alternância é indicio de uma abordagem progressista ou é feita para evitar o estresse causado pelas cobranças dos educandos?

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

PRATO 2. A essência do fazer pedagógico para a formação de indivíduos autônomos

- Educador era educando, educando era educador
- Numa escola, todos são educandos e educadores
- Visitas a áreas representativas, pedagogicamente estratégicas
- Aprendizagem contextualizada e significativa
- Reflexão sobre a realidade e também numa perspectiva histórica
- Atividade de mediação deve se dar em relação com as especificidades dos educandos
- Coerência na educação
- A arte como estratégia educativa
- A educação pode ser séria e ao mesmo tempo divertida
- Questão de gênero... homens e mulheres aprendendo juntos
- Atividades que remetem à espiritualidade
- Valorizar o conhecimento de cada um e instigar pensar / “dar” voz aos educandos e ouvi-los, valorizar o que eles têm a dizer
- A complexidade presente no processo de formação transdisciplinar
- Seleção dos educandos: um condicionante importante a ser considerado?

PRATO 7. O instituído e o instituinte: polaridades que geram movimento, diferenças que levam a conflitos, conflitos que geram aprendizados significativos ou não

- Olhar tecnicista do gestor
- Formação do sujeito crítico sim, mas que não pode criticar o Governo
- Controle do instituído sobre o instituinte
- Problema de gestão ou de poder? Queda de braço entre gestor e mediadores, entre a visão tecnicista e a libertária, entre o instituído e o instituinte

PRATO 10. O potencial da Escola da Floresta e sua sustentabilidade

REFLEXÕES FILOSÓFICAS / INSTITUCIONAIS

PRATO 3. O currículo por competência

- Dificuldades em implementar o currículo
- O currículo não foi desenvolvido em sua plenitude com as turmas
- O currículo por competência, como foi elaborado, é um currículo aberto.
- A importância do mediador no currículo aberto
- O que deve ser mantido ou mudado no currículo da Escola da Floresta

PRATO 4. Idealismo e comprometimento dos profissionais

PRATO 5. Avaliação de competências: um desafio

- O modo de avaliar da Escola da Floresta

PRATO 8. Os distintos tempos e suas implicações

- Alta rotatividade dos mediadores
- Pouca valorização dos profissionais
- Educação permanente (capacitação da equipe da Escola)

PRATO 9. Equipe de mediadores e a questão institucional

- Carga horária do curso insuficiente
- Não há tempo para reflexão e formação da equipe
- A Escola apresenta uma rotina estressante

Figura 28 – O Banquete: categorias encontradas (“Pratos”) e seus componentes.

Os sujeitos implicados nesta pesquisa contribuíram com reflexões e apontaram aprendizados relevantes, embora as falas não necessariamente tenham sido unânimes ou recorrentes, podendo determinados aspectos ter tido maior impacto em uma turma ou noutra, já que os sujeitos, os tempos e contextos das experiências foram distintos, porém, de modo geral, foi possível detectar e construir os aprendizados que seguem.

O Curso Técnico Agroflorestal foi impactante na formação dos jovens profissionais implicados, levando a mudanças significativas no que diz respeito a valores e atitudes, refletindo em seus comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos emancipados, autônomos, críticos, reflexivos, criativos, pró-ativos, idealistas, engajados socioambientalmente, e dispostos a 'fazer a diferença' na transformação da sociedade. É clara a contribuição do curso em estimular a reflexão sobre a vida e sobre o mundo, tendo possibilitado aos jovens um novo olhar sobre mundo, a aguçar sua sensibilidade, mudar sua maneira de pensar, perceber o meio, respeitar os limites, ter bases para se posicionar como cidadão, saber se adaptar, mediar conflitos, valorizar e respeitar todos os seres, e perceber sua relação com todas as outras formas de vida. Pelo perfil que demonstraram ter, os técnicos agroflorestais formados pela Escola da Floresta (das duas primeiras turmas) são profissionais com não apenas competências técnicas, mas também comportamentais: são educadores, agentes de transformação social. Todas as características citadas são altamente relevantes para a construção de sociedades sustentáveis e para se evitar a barbárie que ainda ronda a humanidade, contra a qual, para Adorno (1995), a autonomia é o principal antídoto.

É visível o sentimento de pertencimento dos técnicos agroflorestais a um grupo, há a percepção de uma identidade desenvolvida no curso, que se traduz na configuração de uma rede, já que as pessoas estão dispersas espacialmente, mas coesas por ideais e desejos, e, estando em contato, se fortalecem, com maiores chances de promoverem transformações significativas na sociedade.

Percebemos, com os depoimentos dos sujeitos implicados, que a utopia não está morta. Para se construir um mundo sustentável, é preciso sonhar e viver a práxis, guiada pelo sonho, que talvez seja uma das coisas mais escassas em nossas sociedades nos tempos atuais. Sonhar, ter sonhos, algo que motive a vida, que seja bem diferente de dinheiro, poder e fama, numa perspectiva egoística e mesquinha.

A partir das falas dos sujeitos (egressos, mediadores, gestores) pudemos perceber que há o entendimento de que sustentabilidade é a temática do nosso tempo, porém muito se tem falado de sustentabilidade e pouco se tem colocado em prática. Vivemos em um tempo em que são evidentes os impactos negativos das ações humanas sobre o Planeta e sobre a própria humanidade. Os seres humanos estão agindo de maneira a destruir as condições para a sua própria vida no Planeta, e também para outras espécies, assim, os

sujeitos envolvidos neste estudo ressaltam a ideia dos limites do Planeta, e essa abordagem necessariamente pressupõe algo bem diferente que meros ajustes no atual padrão de sociedade, de só colocar uma nova roupagem, como por exemplo, utilizar um selo verde, ou sistemas orgânicos de produção, sem modificar radicalmente a relação com a natureza e com as pessoas. Assim, fica evidente a incompatibilidade de se pensar em desenvolvimento sustentável em uma sociedade capitalista, na qual a ganância perpassa as necessidades para a vida dos seres humanos, e as desigualdades sociais são tão gritantes, fruto da exploração e da busca desenfreada pelo lucro. Sustentabilidade pode ser vista como uma utopia, porém algo alcançável, que seja orientadora de nossas ações cotidianas, as quais devem ser realizadas pensando-se nas gerações presentes e futuras, não só dos seres humanos, mas de todos os seres do Planeta.

Tida como um exemplo de sistema sustentável, a floresta é inspiração para os sistemas de produção, os sistemas agroflorestais sucessionais, que reproduzem os princípios ecológicos presentes no ecossistema original do lugar, como alta biodiversidade, dinâmica (por meio de podas), acúmulo de matéria orgânica, que promove a proteção do solo e a ciclagem de nutrientes. Considera-se que um dos principais motivos da crise em que a humanidade se encontra atualmente seja a cisão na relação afetiva entre o ser humano e todos os outros seres, entre o ser humano e Gaia. O respeito e o amor incondicional por todos os seres vivos é a ética necessária para esta reconciliação. A ideia de sustentabilidade pressupõe, portanto, uma reconexão do ser humano com a natureza, com nossa mãe Terra, o qual, ao cumprir o seu papel como ser biológico, é previsto a deixar um superávit positivo de vida em suas intervenções (GÖTSCH, 1995). A abordagem da agrofloresta dentro de uma perspectiva agroecológica considera a inclusão do ser humano à natureza, e além da proteção à vida e aos recursos para a vida, se preocupa com justiça social e economia solidária, com garantia da segurança alimentar, autossuficiência e autonomia dos agricultores, a partir da cooperação e organização das pessoas.

A sustentabilidade deve começar com cada um de nós, pois temos responsabilidade sobre nossas ações com relação às gerações presentes e futuras. É preciso que estejamos atentos às contradições e incoerências entre discurso e prática sustentável, e, no fundo, fica a dúvida se as pessoas estão dispostas a “pagarem o preço” da sustentabilidade, ou seja, abrirem mão de alguns confortos e comodidades em prol do bem comum. Assim, é importante enxergar a necessidade de uma mudança substantiva nos valores que orientam a convivência entre as pessoas, mudar da visão de competição para a cooperação, e adotar a lógica do cuidado, outras éticas, diferentes das que orientam o padrão exploratório vigente (BOFF, 2003).

Do ponto de vista do ser humano como ser biológico, Castoriadis (2010) nos remete ao entendimento de que há certas leis que não devem ser transgredidas, sob o risco do ser humano se expulsar do próprio Planeta.

... é somente na medida em que nos referimos ao homem como puro animal ou simples ser vivo, que podemos dizer que deve existir para ele uma organização fixa e estável da natureza, uma categorização ou classificação conjuntista daquilo que lhe é dado – ou daquilo que ele faz ser e ser assim – enquanto ele é ser vivo. E não se deveria mesmo dizer que ele só poderia ignorar ou transgredir esta organização fixa e estável, sob pena de colocar em perigo sua existência enquanto ser vivo; por definição, ele jamais poderia ignorá-lo ou transgredi-la – assim como qualquer outro ser vivo não pode ignorar ou transgredir aquilo que é, para ele, a organização da natureza que corresponde a sua própria organização (CASTORIADIS, 2010, p. 272 – 3).

Esta organização fixa e estável de uma parte do mundo homóloga à organização do homem enquanto simples ser vivo (que são, é claro, duas partes complementares do mesmo sistema para um meta-observador, por exemplo, para o homem na medida em que se tenta fazer teoria disso – é o que denomino o primeiro estrato natural sobre o qual se apóia a instituição da sociedade, e que ela não pode pura e simplesmente ignorar, nem forçar (CASTORIADIS, 2010, p. 273).

Valores e posturas como Coerência, Verdade Interior, Autenticidade, Idealismo Autoestima, Autonomia, o Ser em detrimento do Ter, Respeito, Alteridade, Justiça, Solidariedade, Autoconhecimento, Construção Coletiva, Ética Ecológica foram desenvolvidos e fortalecidos nos educandos durante o Curso Técnico Agroflorestal. Porém, o discurso não garante a coerência com a prática, já que os valores só vão fazer sentido mesmo quando se refletirem nas ações.

A ética tem a ver com a autonomia de que falava Adorno (1995), visto que se trata do indivíduo movido por suas convicções internas, a partir de valores que estão fortemente enraizados e sustentam a sua prática. O sujeito autônomo, dono de si e senhor de seu caminho, tem na ética construtiva, por um lado, sua bússola, que lhe mostra o caminho e a forma de caminhar, e por outro, a baliza para não cair nas armadilhas, por exemplo, da arrogância e da vaidade.

Assim, no contexto das demandas da educação no século XXI, o que importa é desenvolver-se como ser autônomo, que saiba “aprender a aprender”. É fundamental educar para a autonomia e é essa autonomia que é preciso ser construída na educação contemporânea, impregnada de valores éticos endógenos, em sintonia com as necessidades de sua natureza biológica e a de todos os outros seres (incluindo a Terra como ser), que são bem diferentes da ética moralista. Como desenvolver então a auto-ética? Ouso responder que é pela práxis e pela convivência na coletividade, em comunhão, no relacionar afetivo.

Há indícios de que houve uma transformação substancial nos jovens profissionais implicados no processo educativo da Escola da Floresta, e estes mostraram elementos fundamentais, em sua configuração personológica (MÍTJÁNS MARTÍNEZ, 2005), para lidarem com os desafios da contemporaneidade. Como se chegou a isso? Que métodos pedagógicos foram utilizados?

A essência do fazer pedagógico para a formação de indivíduos autônomos é o respeito ao outro enquanto legítimo outro, o diálogo que acontece a partir da leitura de mundo, problematização, superação de desafios, reflexão sobre a práxis. Tal método pedagógico contempla o aprender fazendo, vivenciando na realidade, lançando desafios, contextualizando, sempre considerando a realidade historicizada, problematizando, valorizando o conhecimento de cada um, praticando e teorizando, dialogando com a prática, construindo o conhecimento criticamente, envolvendo arte, fazendo com que a aprendizagem seja prazerosa e significativa, procurando sempre a coerência entre discurso e prática, abordando questões relevantes como gênero e espiritualidade. Nesse fazer educativo, o diálogo horizontal, na parceria, no aprender junto (em comunhão), é ferramenta fundamental na construção crítica do conhecimento a partir da leitura de mundo e da realidade das pessoas, na problematização e lançamento de desafios, no aprender fazendo, na práxis e na reflexão sobre a práxis, onde o educador é educando e educando é educador, onde todos são educandos e educadores. Muitas das estratégias utilizadas convergem com o que Martins (2002) aponta como importantes para a formação do sujeito autônomo, protagonista e cooperativo, quando discute a questão ambiental e o papel da escola.

Uma estratégia pedagógica bastante motivadora e elucidativa no processo de aprendizagem dos educandos foram as visitas a experiências agroecológicas na realidade dos agricultores. Foi de grande valia já haver agricultores na região vivendo de agrofloresta, trabalhando a partir de princípios agroecológicos, pois quando os educandos vêem o objeto de estudo na vida real dos agricultores, a ideia sai do discurso, do mundo abstrato, e passa para a vida concreta, tornando-se viável, acessível. Os agricultores, tidos como profissionais com grande experiência e com trabalhos concretos para mostrar, foram sujeitos estratégicos, muito importantes no processo de formação dos técnicos agroflorestais. Portanto, as visitas mostram que é fundamental a escola estar aberta à comunidade, à sociedade, ter vínculos com outras instituições e movimentos sociais, não se bastando em si própria. Fica claro que o espaço de aprendizagem não é necessariamente a sala de aula, também pode ser, mas é prioritariamente a própria realidade, o espaço pedagógico proporcionado pelas visitas, por exemplo. O espaço de aprendizagem é o próprio mundo.

Quando em uma escola todos são considerados educadores, inclusive o funcionário e o agricultor, que em geral não são vistos como detentores de saberes em nossa sociedade,

os educandos percebem que o conhecimento não é privilégio de uma elite, formada academicamente. Assim, quebra-se o preconceito e possibilita a abertura maior para o diálogo e a construção do conhecimento de forma horizontal, não hierárquica, e imprime essa marca no educando, que leva consigo esse valor, e, por isso, certamente valorizará o conhecimento das pessoas com as quais interagirá.

No método pedagógico utilizado, o importante é oportunizar um espaço de aprendizagem para promover o “aprender a aprender”, tendo a pesquisa e a práxis como princípios pedagógicos, para que os educandos possam ser autônomos e capazes de seguir seu processo de aprendizagem. A leitura do mundo, a problematização da realidade com visão sistêmica, é inerentemente transdisciplinar.

As competências técnicas e comportamentais são desenvolvidas a partir da vivência reflexiva, da práxis, da busca em superar os desafios, resolver os problemas, procurando entendê-los e propor soluções. Fica claro, nessa experiência em estudo, que é na relação com o mundo e com o outro que o indivíduo reflete sobre si e se educa, em convergência com as ideias de Freire (1987), Moraes (2010) e Gadotti (2000). O método pedagógico utilizado é mais baseado em interrogativas que em afirmativas, mais na reflexão que na transmissão de informações. Porém, o fato da educação ser reflexiva não significa necessariamente que contribuirá para formar sujeitos éticos. Para tanto, as reflexões devem se dar orientadas a fins transparentes e humanos. A amorosidade, a afetividade entre educandos e mediadores está presente em várias falas, embora muitas vezes não explicitamente, e, indubitavelmente, é o que proporciona um maior envolvimento e entusiasmo das pessoas implicadas.

Educa-se pelo exemplo. Se é importante que, na atuação do técnico agroflorestal, este construa o conhecimento juntamente com os agricultores, que problematize e busque soluções em conjunto, para que os agricultores sejam autônomos, saibam o que estão fazendo e porque estão fazendo, é fundamental que, na formação desse técnico, se desenvolva essa competência de mediar. Para tanto, isso só é factível se os educandos se depararem com situações de construção do conhecimento, de mediação, e então aprenderem vivenciando, fazendo. Considerando que o exemplo educa, a coerência e o testemunho do educador/mediador em sua prática de vida são de suma importância. O mediador da aprendizagem é referência para o técnico agroflorestal quando este vai realizar seu trabalho como educador ao atuar profissionalmente. A coerência entre o discurso e a prática leva à confiabilidade, idoneidade, uma vez que não se fala no vazio, mas com conhecimento de causa, a partir da vivência. Além disso, a ação fala mais do que o discurso, já que é no resultado da prática cotidiana que o discurso se materializa.

A leitura do mundo, a problematização, os desafios, a pesquisa, a motivação, o entusiasmo, exercitam a reflexão, a imaginação, a criatividade, a flexibilidade, promovendo

uma intrínseca relação entre a teoria e a prática, preparando o sujeito para os desafios do mundo profissional. Muitos aspectos são tratados na complexidade das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas, já que, em seu âmago, estão contidos conteúdos, informações, emoções, percepções dos sentidos, imaginação, memória, reflexão sobre si e sobre o mundo. Ao se refletir sobre a ação de ensino-aprendizagem, em essência, pode-se dizer que só o que há é aprendizagem, pois ninguém ensina nada a alguém se esse alguém não está disposto a aprender e fazer essa conexão entre o mundo interno (configuração subjetiva) com o mundo externo (ambiente e as outras pessoas), e o que há, quando há aprendizado, é uma reedição, uma criação e recriação do que foi abordado, vivenciado. Quem “ensina” na realidade mediatiza, facilita, instiga, catalisa processos de aprendizagem, como uma parteira que auxilia o parto, já que o parto é deflagrado pelo bebê na relação com a mãe.

A abordagem pedagógica da Escola da Floresta apresenta total coerência com o paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente do qual nos fala Moraes (2007), que, segundo a autora, deve fundamentar a educação nos tempos atuais. Não há um modelo ou regra a seguir, mas sim uma base epistemológica e paradigmática que respalde uma educação crítica, libertadora, que possibilite o “aprender a aprender”, “aprender a viver e a conviver”, desenvolva a autonomia, a responsabilidade, a ética do cuidado, que potencialize as relações. Despertar para a observação do meio, estimular a conexão entre a cognição, a emoção, a memória, o corpo, a percepção, a ética, é promover intensas transformações nas configurações subjetivas dos indivíduos que passam por essa experiência de vida chamada processo educativo. E esse processo educativo, da maneira como foi vivenciado na Escola da Floresta, pelas duas turmas em questão, apresenta as propriedades dos sistemas complexos, como os princípios da retroatividade, da recursividade, o da auto-eco-organização, à similitude do processo de sucessão natural, que ocorre em uma floresta, por exemplo, em que as plantas para se desenvolverem dependem das condições do lugar, o qual, por sua vez, é modificado por elas, e então passa a favorecer espécies diferentes das que modificaram o local, e faz com que o sistema evolua em complexidade, se desenvolvendo na co-dependência entre todos os seres; assim também ocorre com a educação, que é influenciada por n variáveis condicionantes que se interagem e retroagem, transmutando o contexto e os sujeitos implicados. O mediador, sem abrir mão da intencionalidade educativa, sem deixar de se posicionar, tem o papel de instigar, problematizar, mediar o processo de aprendizagem. E nesse processo, a aprendizagem é vivenciada por todos, e os aprendizados são não homogêneos, mas construídos na complexidade das configurações subjetivas de cada sujeito implicado.

Outra tônica na abordagem pedagógica da Escola da Floresta é a aprendizagem contextualizada e significativa. Vivenciar o mundo real, as dificuldades, gera grandes

aprendizados. Lançar o desafio, tratar os problemas com transparência, buscando soluções coletivamente motivou os educandos e potencializou a aprendizagem. Ao tentar responder à seguinte questão inerentemente dialética: “se os conflitos e contradições são fundamentais para gerar aprendizados ou mais atrapalham a aprendizagem pelo desgaste, perda de tempo e energia”, ponderamos que condições desfavoráveis na Escola da Floresta deram oportunidade para que os educandos desenvolvessem a criatividade, aprendessem a improvisar, se organizar e buscar solução coletivamente; por outro lado, os conflitos desgastaram relações, gerou frustração e estresse. Talvez se os desafios aparecessem, por exemplo, em um trabalho na realidade de agricultores familiares do entorno da Escola, em uma situação real de trabalho dos técnicos agroflorestais, os quais teriam que entender onde está o problema, qual o papel do Estado e dos agricultores nessa questão, se organizariam para resolver, e isso geraria aprendizagem nos educandos sem, todavia, gerar desgaste das relações na comunidade escolar. A Escola poderia ter trabalhado mais por meio da metodologia de projetos e aproveitado melhor a oportunidade de interagir com as comunidades de seus arredores como espaço pedagógico.

Para promover a aprendizagem significativa e contextualizada foi fundamental realizar ações nas quais se exercitou o olhar sobre a própria realidade, numa perspectiva histórica, possibilitando ao educando se identificar com a problemática e se perceber incluído no problema enquanto pessoas que são parte integrante de uma sociedade e participam da construção/transformação do mundo em que vivem.

Outro aprendizado relevante obtido com a experiência estudada é que a atividade de mediação deve se dar considerando as especificidades dos educandos. A atuação do mediador deve acontecer de acordo com a natureza do grupo de educandos e também na relação com a equipe mediadora. Uma turma nunca é igual à outra, por isso nunca haverá dois cursos iguais. Essa percepção aponta para a ideia de que o Plano de Ação (planejamento de cada atividade) não pode ser amarrado, ou previamente elaborado em detalhes, pois a atividade, baseada na problematização e no diálogo, deve considerar cada turma, que é única, já que os educandos carregam trajetórias de vida, subjetividades e interesses específicos. Assim, um currículo rígido, com competências fragmentadas em habilidades, com suas respectivas bases tecnológicas, e as atividades pensadas previamente, detalhadamente, não funcionam se se considerar a complexidade da turma e do processo educativo. Para que o processo de aprendizagem se efetue e a educação seja contextualizada, o uso de aula expositiva somente, na qual os educandos exercem uma postura passiva, como geralmente tem sido a prática educativa nas instituições de ensino, atualmente, faz pouco sentido, ou seja, o processo pedagógico deve ter mais o caráter de um encontro ou círculo de cultura que Paulo Freire falava, onde o diálogo aconteça e seja estimulado. Por mais aparentemente didática que venha a ser a atuação do mediador, por

mais conhecedor este seja do tema, não significa que o aprendizado vá se processar. Ainda sobre a atividade de ensino-aprendizagem, percebeu-se ser importante apresentar a proposta da atividade no início da mesma e realizar uma avaliação ao final, para que o próprio educando perceba o que foi aprendido no processo, e ainda aprenda durante a própria avaliação.

Outro importante quesito da prática pedagógica dos mediadores foi o de valorizar o conhecimento de cada um e instigar pensar, “dando” voz aos educandos e ouvindo-os, valorizando o que eles têm a dizer. A pessoa só desenvolverá sua capacidade de se comunicar se se comunicar. Só desenvolverá a autoconfiança e o poder de argumentação se expuser suas ideias, se dialogar. Os mediadores problematizavam junto com os educandos, respeitavam seus conhecimentos, consideravam seus pontos de vista, todos argumentavam e construíam juntos os conhecimentos. Nesse aspecto, o mediador não se coloca como o “dono da verdade”, mas como catalisador de processos de aprendizagem. Assim, todos aprendem com todos.

A arte foi utilizada como uma estratégia educativa importante no fazer pedagógico para gerar e consolidar a aprendizagem, promovendo significativas transformações na configuração subjetiva dos sujeitos envolvidos. A partir da arte se exercita o olhar transdisciplinar, uma vez que possibilita compreensões que transcendem o racional, o mental. A arte expõe a subjetividade em sua complexidade, faz emergir o conhecimento não fragmentado, com as emoções, os sentidos de significados, a essência de um aprendizado significativo. O ato de criar traz prazer e autoestima para o criador.

A educação pode ser séria e ao mesmo tempo divertida, como apontou a mediadora da primeira turma. É possível levar a cabo um trabalho educativo sério, comprometido, com leveza, com bom humor, aliando prazer e compromisso. Penso que um processo educativo não precisa ser necessariamente desgastante, árido, pesado, um fardo, pelo contrário, pode ser cheio de vida, de esperança, de curiosidade, com o sentimento quase infantil de espanto diante da descoberta do novo, do belo, do artista que cria.

Vale frisar a importância da abordagem de gênero para a construção de sociedades sustentáveis, com equidade e justiça social. Ao propiciar que homens e mulheres convivam, interajam e aprendam na Escola da Floresta, muitas vezes a questão de gênero vem à tona e deve ser trabalhada dada à importância dessa questão no contexto da sociedade em que vivemos, para evitar que injustiças e preconceitos se perpetuem em nossa sociedade, como uma das técnicas agroflorestais constatou, declarando que passou por constrangimentos em sua prática profissional, ao ter sido subestimada e desvalorizada pelos colegas e gestores.

A conexão com o sagrado também é de grande relevância em uma educação voltada para a construção de sujeitos autônomos e sensíveis, capazes de contribuir efetivamente na construção de sociedades sustentáveis. Algumas atividades que se remetiam ao sagrado

foram aludidas, sugerindo sua importância para o cuidado e o fortalecimento dos laços afetivos entre as pessoas, a solidariedade, a compaixão.

A complexidade presente no processo de formação transdisciplinar aponta para a formação do ser humano integral, com suas emoções, percepções, cognições, desejos e imaginários e convergem com o que apontam as autoras a seguir:

A educação sob a ótica transdisciplinar e o reconhecimento da Ecologia Humana na tessitura complexa do mundo permitem ressignificar os conceitos de cidadania, sustentabilidade, qualidade de vida, democracia, liberdade, valores humanos, ultrapassando o sentido sócio-econômico de garantir a sobrevivência para permitir a existência plena dos seres humanos, dos processos da vida, da diversidade das culturas e de todos os seres vivos com quem compartilhamos a vida na Terra (CATALÃO; MOURÃO; PATO, 2009, p. 30).

Associada à abordagem transdisciplinar, está a práxis. Entretanto, vale ressaltar que apenas a práxis, o refletir sobre a prática, a partir de uma abordagem racionalista, não seria suficiente para a formação de pessoas sensíveis e autônomas. É preciso considerar que na convivência cotidiana, no exercício da práxis reflexiva, estão também entrelaçados na complexidade do viver-conviver-aprender, sentidos relacionados às emoções, à imaginação, à sacralidade, que fazem parte da configuração subjetiva do indivíduo na relação com o pensamento e os significados, gerando o sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2005) para a compreensão do mundo e o agir nele.

Todo fazer pedagógico tem uma intencionalidade, reflete uma ideia que está concebida em um currículo. O método pedagógico é parte do currículo, e um método transdisciplinar, que pressupõe uma construção do conhecimento não linear, mas retroativa, recursiva, auto-eco-organizada, demanda um currículo flexível, sempre em construção, sem, todavia, perder de vista a intenção e as competências previamente concebidas. A Escola da Floresta, com sua proposta pedagógica e currículo organizado por competências caracteriza-se por um currículo aberto, flexível, com o “caminho das pedras”, mas não com a trajetória traçada.

O currículo por competência, da Escola da Floresta, e especificamente das duas turmas em questão, tem o educando no centro, com foco em sua aprendizagem, e procurou formar um profissional pró-ativo e generalista, que tem uma visão de processo. Tal currículo não é baseado em disciplinas, não fica preso a conteúdos. Trata-se de proporcionar condições para o educando “aprender a aprender”, aprender fazendo e refletindo sobre o porquê e como se faz, em que contexto, com que objetivos, articulando habilidades, conhecimentos e valores/attitudes. Por se tratar de um currículo aberto, possibilita a emergência do novo, a inclusão de oportunidades relevantes para o aprendizado que

surtem no processo, e procura aplicar e trabalhar a transdisciplinaridade no sentido mais radical, utilizando-se das disciplinas de forma contextualizada e integrada, incluindo as emoções, possibilitando um processo educativo que seja contextualizado, sistêmico, com intencionalidade clara. Trata-se de um currículo onde vários conhecimentos se comunicam ao mesmo tempo diante de uma mesma ação, voltado para a construção do conhecimento e a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

No caso do currículo da Escola da Floresta, os fins (competências) são definidos em função da intenção de se construir sociedades sustentáveis, especificamente com foco nas populações rurais e seus sistemas produtivos, e se baseia nos desafios concretos com os quais a sociedade local se depara. A partir dessas linhas mestras previamente definidas, o conhecimento é construído por meio da leitura da realidade, problematização, proposição de soluções, implementação/prática, teorização, reflexão sobre a prática. Competências como, por exemplo, lidar com conflitos, se posicionar frente a situações inesperadas ou inéditas, só podem ser desenvolvidas se há uma transformação verdadeira, no nível da subjetividade, e não mediante transferência de informação.

Um currículo com Momentos de Aprendizagem, onde se desenvolvem atividades contextualizadas, a partir das quais várias competências vão se desenvolvendo simultaneamente, possibilitou o rompimento com a ideia de disciplinas e ensino de conteúdos, permitindo a aprendizagem numa abordagem complexa, na qual os conteúdos/disciplinas são acessados/as para a compreensão e teorização de situações da realidade problematizada. Por ser um currículo aberto, pode parecer desorganizado, porém, um olhar mais atento percebe conexões complexas e cheias de significados. A proposta de ajuste do currículo, de se associar habilidades diretamente às respectivas bases tecnológicas, a partir da justificativa de que o currículo “como um saco, fica muito à mercê do mediador”, pode engessar o currículo e o fazer perder a característica de aberto.

Embora o currículo organizado por competências permita o desenvolvimento do ser humano integral, este não é uma prerrogativa inerente às competências. É fundamental que o método pedagógico possibilite a construção do conhecimento, o desenvolvimento de valores/atitudes, e promova a autonomia por meio da ação reflexiva, com mudanças significativas na configuração subjetiva dos envolvidos.

Tal currículo, flexível, permite ao mediador criar, de uma forma sistêmica, considerando as especificidades de cada turma. Para implementá-lo, faz toda a diferença a bagagem do mediador, sua postura política, sua formação cultural, sua vivência, experiência, trajetória de vida, maturidade, comprometimento, implicação. Por outro lado, há a percepção de que o currículo aberto é frágil, uma vez que depende muito da competência do mediador, e este provavelmente desenvolverá os processos de ensino-aprendizagem de forma tendenciosa, de acordo com a sua vivência, o que pode desvirtuar a qualidade

esperada na formação. Assim, se a qualidade do processo de ensino-aprendizagem depende fortemente da experiência da equipe de mediadores, que vai sendo lapidada com o tempo, a alta rotatividade da equipe é, com certeza, uma grande perda para a qualidade dos processos educativos da Escola da Floresta.

Ao nos debruçarmos sobre a relação entre a equipe de mediadores e a questão institucional, na época estudada, constata-se que havia pouca valorização dos mediadores, pouco investimento em sua formação continuada, e, não houve efetivação de uma equipe de mediadores, o que contribuiu para uma alta taxa de rotatividade. A escolha do gestor por não efetivar os profissionais é resultado de uma política neoliberal, e gera graves problemas como desarticulação da equipe e conflitos devido à diferenciação nos contratos. A grande rotatividade dos mediadores não permite se criar um aprendizado consolidado e um repertório válido para levar a cabo a formação dos profissionais na Escola ao longo do tempo. Todo o aprendizado obtido com a práxis pedagógica é carregado com o mediador quando sai da Escola para trabalhar em outra instituição. Essa questão institucional apresenta uma relação direta com a categoria de “reflexões pedagógicas”, uma vez que uma Escola, com a complexidade da Escola da Floresta, seria cada vez mais aperfeiçoada quanto mais experiência e aprendizados a partir da reflexão sobre as experiências fossem acumulados, o que levaria a um amadurecimento cada vez maior.

Com relação à educação permanente dos profissionais da Escola da Floresta, percebe-se que há um discurso bonito do gestor, que não se coaduna com o que é vivenciado pelos mediadores. Podemos dizer que a educação permanente realmente acontece quando há uma intencionalidade para o processo, com tempo definido para tal e processos de reflexão em diálogo com outros profissionais com experiência na problemática. Não se pode considerar efetivamente que esteja ocorrendo capacitação permanentemente da equipe durante o trabalho tão somente porque os profissionais estão tentando resolver os problemas que aparecem “como podem”, a partir do que está ao seu alcance, sem que haja tempo e disposição institucional para dar oportunidade para que isso efetivamente ocorra.

Além das oportunidades de educação permanente para melhorar o desempenho dos mediadores, é importante considerar que quanto mais tempo o mediador tiver exercido a prática de mediar, quanto mais oportunidades de interação entre mediadores, compartilhamento de experiências e reflexão sobre a práxis, mais o seu desempenho como mediador é melhorado, e suas competências são mais e mais desenvolvidas e consolidadas. Para que haja coerência entre a proposta curricular e a docência, ou seja, a prática pedagógica dos mediadores de aprendizagem, é fundamental que estes se identifiquem com a proposta. As dificuldades inerentes em implementar uma proposta tão complexa quanto a da Escola da Floresta só serão superadas se houver acúmulo de

experiência, tempo de permanência e reflexão sobre a práxis educativa, o que não era favorecido na Escola da Floresta.

Houve dificuldades em se implementar o currículo proposto, acarretando com que nem todas as competências técnicas tenham sido desenvolvidas a contento, quer devido à sua complexidade e tempo exíguo para desenvolver tantas competências, quer por percalços encontrados no processo como falta de recursos e condições favoráveis, ou ainda por especificidades no perfil dos mediadores, que davam maior ênfase para determinadas competências em detrimento de outras.

Frente a estas dificuldades, querer implementar o currículo de forma pragmática, corre-se o risco de se fazer uma leitura tecnicista e distorcer a proposta.

O amor ao trabalho garantiu o compromisso dos mediadores e gestores que, com tão forte implicação, resistiram e superaram grandes desafios que encontraram pelo caminho. Por um lado, demonstraram o grande prazer pelo que fazem, mas por outro, sofriam quando a frustração era grande.

Em algumas situações percebe-se o compromisso verdadeiro, a responsabilidade para que as atividades aconteçam a contento. Essa postura não tem dinheiro que pague. Quando há implicação, envolvimento verdadeiro, a pessoa se desdobra, acessa suas redes sociais, e muita coisa acontece na base da solidariedade. Essa relação “caseira” reflete a essência das verdadeiras relações humanas, que não esperam nada em troca, movidas pelos laços de amizade, de confiança, de solidariedade. Por um lado, esta postura é altamente desejável, aliás, mostra a sanidade do tecido social, e fomentá-la é positivo, pois é condição *sine qua non* para a construção e funcionamento de sociedades sustentáveis. Por outro, o que deveria ser responsabilidade do poder público, é transferido para pessoas comprometidas, que têm que se preocupar com assuntos profissionais em horários fora do seu tempo de trabalho e não são recompensadas por isso, caracterizando praticamente um abuso, uma exploração.

Ainda dentro das reflexões pedagógicas, a avaliação foi um ponto nevrálgico. Avaliava-se o desempenho individual do educando e seu desempenho no coletivo, considerando uma diversidade de situações. Para isso eram elencados critérios (principalmente na segunda turma), os quais eram explicitados para os educandos. Muitos educandos gostaram da forma de avaliação, sem prova, e segundo eles, o método pedagógico levava a terem muito mais responsabilidade e dedicação para com o aprendizado durante o processo; por outro lado, há também outro ponto de vista, de que sem prova parte dos educandos não se esforçava para ler, estudar.

Frente ao desafio de se avaliar competências, deflagrou-se uma forte crise na Escola da Floresta. Realizar essa tarefa com urgência, dada à necessidade de certificar os técnicos agroflorestais da primeira turma, fez emergir uma crise de fundo paradigmático. A forma

proposta pela direção da Escola, de certa maneira imposta, como resposta a pressões externas, foi uma avaliação focada prioritariamente em habilidades, por meio de critérios e indicadores. Foi defendida por uns por ser eficiente, eficaz, ao medir o que dá para ser medido, mas rechaçada por outros por ser reducionista, vista como fragmentadora da competência, além de ser vista como um fator que aumentava a burocratização dos trabalhos dos mediadores, potencializada pelo fato de terem que realizar a avaliação de maneira retroativa, uma vez que a metodologia utilizando-se critérios e indicadores foi adotada quando as atividades já tinham sido realizadas. O que foi colocado em questão foi a necessidade de objetividade e rigor na avaliação de competências, algo tão complexo. Decidir por métodos mais orgânicos, subjetivos, sob outra perspectiva paradigmática, não analítica, seria uma possibilidade, porém, esbarraria em questões institucionais. Como lidar com o instituinte (inovação curricular e pedagógica) no instituído (órgãos reguladores do sistema de educação)? Podemos perceber complexos jogos de poder, dos mediadores não quererem, por exemplo, se sujeitar a imposição da normatização, e do gestor, que, pressionado externamente pelos órgãos do sistema educativo do Estado, cobrava de forma incisiva uma avaliação quantitativa.

Como propor critérios e indicadores *a priori*, num Plano de Ação, se não se pretende que este seja fechado, rígido, a despeito de destruir o que há de mais importante, que é a valorização do conhecimento do próprio educando, seus interesses, o diálogo e a problematização como condições fundamentais no processo de ensino aprendizagem? Como definir *a priori* o que será avaliado e de que maneira? Por outro lado, ao deixar tudo solto corre-se o risco de não desenvolver as competências esperadas.

Em uma proposta educativa na qual importam outros aspectos que não somente o saber técnico ou de conteúdo, mas também saber tomar decisões considerando múltiplas variáveis, tendo uma visão sistêmica, se portar de forma ética, ter visão crítica, saber argumentar, ser proativo, flexível, dentre outras características desejáveis, um processo de avaliação que evidencie somente habilidades não dará conta de avaliar o que é pertinente. Assim, o que parece ser objetivo (utilizar critérios e indicadores, com foco em habilidades, como foi proposto aos mediadores), é reduutivo e incompleto. O que parece ser eficiente e eficaz, é tendencioso e corresponde a uma abordagem tecnicista de educação. Mas, então, como avaliar competências quando o que está em jogo é a complexidade do desenvolvimento humano? Ao exercitar a dialógica, duas lógicas, com complementaridade dos entendimentos contraditórios e antagônicos, talvez lançar mão de critérios e indicadores possa ser adequado, mas não é suficiente. Há uma infinidade de outras ferramentas de avaliação que propiciam, ao mesmo tempo em que se avalia, oportunidades de aprendizagem e tomada de consciência do aprendizado e do processo vivenciado. Se a

avaliação deve ser processual e servir para fins pedagógicos, é recomendado que tais ferramentas sejam utilizadas ao longo das diferentes atividades de ensino-aprendizagem.

Refletindo e contrariando o argumento de que para ser confiável é preciso ser objetivo e mensurável, se objetividade não existe, é sempre resultado de uma interpretação subjetiva (MATURANA, 2006), e se não é possível mensurar qualidades complexas como entendimento, comportamento e visão de mundo, reduzir a complexidade em suas partes é destruir justamente sua propriedade emergente. Para tentar resolver essa questão, torna-se clara a importância da implicação para a qualidade da avaliação, e isso significa o envolvimento profundo tanto de educandos quanto de educadores no processo, e que estejam predispostos a avaliar com rigor, com cuidado e a partir da escuta sensível, numa relação de confiança e co-responsabilidade. Ao entender que a avaliação é um processo de desvendar o que foi aprendido, uma possibilidade de abordagem qualitativa, dialógica, seria realizar a avaliação, que deve ser processual e voltada para a aprendizagem, como pesquisa-ação participativa, uma pesquisa de cunho socioantropológico, de caráter qualitativo, o que, para os preocupados com o rigor, tem embasamento científico. Uma avaliação qualitativa significa procurar formas de captar a subjetividade de cada um por meios diversos, sempre dialógicos: artísticos, operacional-prático, escrito, oral. Por exemplo, quando uma pessoa é capaz de ensinar, é porque ela sabe, assim, se explica para outra pessoa e demonstra, essa é uma forma de perceber sua competência.

A necessidade imposta em se medir, mostrar informações fidedignas, reconhecidas pela nossa sociedade de pensamento rígido e fragmentado, coloca em xeque uma proposta que se firma em outro paradigma. A transição se faz necessária. E a flexibilização é a palavra-chave para não se criar barreiras. Nesse aspecto, a criatividade em conjunto com a capacidade argumentativa talvez seja a melhor estratégia. Outra maneira que se coaduna com essa proposta de avaliação qualitativa é o processo de sistematização, que pode lançar mão de ferramentas como a linha do tempo, por exemplo, o resgate do vivenciado por meio de fotos, de produtos gerados durante as atividades de ensino-aprendizagem, para contar a história do processo e tomar consciência dos aprendizados.

Ainda sobre a categoria avaliação, fica clara a disposição de mediadores e da coordenação pedagógica de se dedicarem a aprender sobre o processo, de querer estudar mais e criar uma proposta de avaliação mais compatível com o currículo da Escola. É importante valorizar essa predisposição da equipe de profissionais da Escola, e, sem dúvida, esse processo é que forma continuamente as competências dos educadores, desde que tenham oportunidade (tempo e apoio) para se aprofundarem nos estudos, debruçando-se sobre sua práxis.

A crise em torno da avaliação abre uma reflexão sobre a relação entre o instituinte e o instituído, que é aprofundada na categoria criada, a partir das falas dos sujeitos, de “reflexões institucionais”.

A Escola da Floresta aponta para alguns avanços instituintes, com anuência do poder instituído (IDM): toda a equipe (mediadores, coordenadores) participou da criação do currículo; não há grade com disciplinas e nem aulas expositivas, muito menos com a duração determinada de 50 minutos, porém, as tomadas de decisão se mostram piramidais, hierarquizadas, como se percebe que aconteceu quando veio de fora (da GERINES/SEE) a cobrança dos conceitos para certificar os educandos.

Na transição, ao implementar o instituinte numa realidade instituída, em que as pessoas que pensam o novo estão repletas de conceitos e pré-conceitos antigos, nos deparamos com atitudes contraditórias, em que ao mesmo tempo em que se quer o controle, se deseja a participação, ao mesmo tempo em que se pretende a autonomia, se fala em fornecer “produtos” (mão-de-obra especializada). Novas percepções e entendimentos virão com a práxis, com a reflexão sobre a prática experimental de se colocar em execução uma proposta educativa instituinte.

Daí que lidar com os desafios de forma transparente, compartilhando preocupações e buscando soluções conjuntamente – mediadores, educandos, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários – é fundamental, pois além de trazer a possibilidade de desenvolvimento da postura proativa, da co-responsabilidade e da comunicação, possibilita engendrar soluções criativas, estreitar elos de confiança e solidariedade, e gerar aprendizados.

Ainda no quesito “reflexões institucionais”, ao ouvir os depoimentos dos egressos, é perceptível a incoerência entre filosofia da Escola da Floresta e prática política no Estado. Há uma evidente contradição entre o que é preconizado na Escola da Floresta e a prática de trabalho nos órgãos públicos (inclusive na própria Escola), embora o Governo da Floresta se proponha, teoricamente, a trabalhar nos desígnios da sustentabilidade, tal como é a raiz filosófica da Escola (entretanto, é preciso considerar também que o termo sustentabilidade é compreendido de distintas maneiras pelas pessoas que, assim, são impelidas a agir de maneiras contraditórias, dependendo de seus referenciais, condicionamentos e imaginários). Tal contradição cria situações de estresse e desmotivação para os novos profissionais, técnicos agroflorestais, que saem da Escola da Floresta com vontade de serem sujeitos pró-ativos e muitas vezes não encontram espaço para expressar seu potencial transformador.

Algumas contradições e descompassos constatados são os seguintes: i) as políticas públicas apresentam, muitas vezes, pacotes prontos e o técnico tem que executar, cumprindo ordem, de cima para baixo. Além disso, os trabalhos, muitas vezes, não têm continuidade; ii) os técnicos, quando prestam serviço para o Estado ou para uma ONG, não

têm autonomia, e são obrigados a obedecer à hierarquia; iii) há desarticulação entre a SEAPROF e a Escola da Floresta na orientação durante o 'tempo comunidade'. Falta preparação para receber o técnico recém-formado; iv) há conflitos com técnicos antigos no local de trabalho, que não compartilham das mesmas ideias que os técnicos agroflorestais.

A implementação de agroflorestas como sistemas de produção, e, mais amplamente, o uso de práticas agroecológicas, esbarram em questões de outras dimensões, não necessariamente de cunho técnico, mas que dependem de outras políticas públicas, por exemplo, de transporte e mercado. Se não há condições para transportar e comercializar a produção da agrofloresta, a adesão por parte do agricultor fica fragilizada. A opção para criação de gado passa, muitas vezes, pela facilidade de comercializar e transportar os animais (que vão andando pelo ramal enlameado), diferentemente de outros produtos de origem vegetal. Algumas políticas públicas do passado, que foram desastrosas, deixaram os agricultores receosos, reticentes e refratários a inovações, a novas propostas e à atuação dos técnicos.

Diante do exposto, os sujeitos da pesquisa apresentaram propostas/sugestões para as políticas públicas do Estado. Segundo eles, seria um grande avanço se o governo se relacionasse com os agricultores na forma de parceria, dividindo responsabilidade, a partir de um diálogo horizontal; se as comunidades elaborassem e executassem seus próprios projetos, contratando seus próprios técnicos; se os técnicos formados pudessem retornar e atuar nas suas comunidades; se houvesse mais condições para os jovens se manterem no campo, com internet, acesso à escola de qualidade, cursos profissionalizantes; se o governo investisse mais recursos em educação; se houvesse mais unidades demonstrativas de sistemas agroflorestais (SAFs) em pontos estratégicos do Estado; se houvesse uma política de sensibilização (para a sustentabilidade) dentro dos órgãos governamentais, principalmente aqueles que atuam frente às comunidades; se o governo investisse em um processo transitório da forma convencional para a sustentável por meio dos serviços de ATER junto aos agricultores familiares (de agricultura degradadora para sistemas de produção sustentáveis, agroecologia e agrofloresta) e ao mesmo tempo se o governo desse oportunidade para que os técnicos novos, formados em outro paradigma [da Escola da Floresta], pudessem atuar. Para isso, a sociedade deveria cobrar maior coerência do poder público, maior fomento a uma política agroecológica (que seja substancial, que rompa com certos paradigmas que ainda vemos hoje). Além disso, os educandos da Escola da Floresta precisam ser preparados para o que vão encontrar fora da Escola, em sua atuação profissional. Também a própria Escola da Floresta deveria divulgar mais sua experiência e compartilhar experiência com outras escolas, a fim de que se fortaleça uma rede e que haja momentos presenciais de troca, não somente virtuais. De acordo ainda com a fala de um

membro da própria equipe, a Escola da Floresta deve voltar a se preocupar com os pequenos, com a agricultura familiar, com a segurança alimentar.

Todavia, é justo pontuar que em alguns locais no Estado já se percebe uma transformação, uma maior coerência entre a política e a proposta de sustentabilidade: há várias oportunidades de capacitação para técnicos de ATER, que têm possibilitado uma verdadeira mudança cultural; uma parcela considerável de agricultores familiares, indígenas, seringueiros, tem implementado práticas mais sustentáveis em suas unidades de produção. Há incentivos do governo estadual, como bolsas de estudos, estímulo à formação de técnicos (foram formados mais de 400 técnicos na Escola da Floresta em cinco anos). Há algumas pessoas nos órgãos públicos comprometidas, competentes, e que atuam para realizar a transformação da sociedade acreana.

As transformações almejadas por quem está no poder não acontecem de maneira tão acelerada e nem obedecem a uma lógica linear, crescente, progressiva. Ocorrem avanços e retrocessos, conquistas e fracassos, desafios e barreiras que se interpõem aos caminhos o tempo todo, em função de variáveis de natureza humana, psicológica, cultural, material, política, técnica e econômica. Porém, se a proposta da sustentabilidade passa a fazer parte do imaginário das pessoas e essas estão motivadas e se propõem a agir, talvez seja isto o que haja de mais valioso para a implementação de uma proposta inovadora, para levar a cabo o que Guattari e Rolnik (1993) denominaram de “revoluções micromoleculares”. Cuidar dessa motivação e considerar essas pessoas (os técnicos formados pela Escola da Floresta, por exemplo) como parceiras é fundamental para que o sonho não morra e toda a energia e recursos despendidos em sua formação não tenham sido em vão.

Além das contradições no âmbito da relação dos técnicos agroflorestais com as instituições públicas, também há as contradições dentro da própria Escola da Floresta, entre a proposta pedagógica e a gestão/administração do espaço escolar com relação à manutenção de seu espaço interno, que é feita, muitas vezes, de maneira contraditória ao que a Escola “ensinava”. Percebe-se então que falta uma unidade no entendimento da proposta filosófica da Escola. Constatou-se que os espaços didáticos não tinham continuidade, o que desmotivava os mediadores e educandos, além de configurar perda significativa de energia e recursos. Outro aspecto é com relação aos meios de comunicação e seu impacto na formação dos educandos. Se não for devidamente abordado, de forma consciente, o uso da televisão, do computador, o poder alienante dos meios de comunicação pode ser uma influência negativa para os educandos, ainda mais em uma escola na qual os educandos moram e tem na televisão um de seus instrumentos de lazer.

Ainda, no quesito contradição entre filosofia e prática no âmbito da Escola, com total relação com as “reflexões pedagógicas”, é a constatação de que a postura de alguns profissionais da Escola da Floresta nem sempre tem coerência com os preceitos da

sustentabilidade, da agroecologia. Algumas pessoas agem de maneira contraditória e, ao não se identificarem com a proposta, desejam estar em outro lugar, não na Escola. Esse descompasso não é favorável para o bom andamento das atividades educativas e nem para o bem estar dessas próprias pessoas e de outros seres vivos das quais dependem.

Observa-se ainda a dificuldade nos trabalhos pedagógicos por problema de gestão, relacionado ao tempo do governo, à burocracia. A Escola da Floresta começou a funcionar sem ter todas as condições favoráveis (equipamentos, infraestrutura, água, materiais), o que sobrecarregou muito os profissionais. Além disso, questões como a falta de definições (de papéis e de um padrão coerente entre cursos), de consolidação de processos, bem como a cobrança por resultados eficientes (maior número de técnicos formados em menos tempo) afetam a qualidade dos cursos e deflagram conflitos na Escola.

A questão da produção na Escola é um assunto polêmico. Por um lado, as áreas de produção (tanto vegetal quanto animal) são fundamentais como espaço didático-pedagógico, e também para manter certa coerência entre o discurso e a prática, principalmente quando a proposta pedagógica trata de “aprender fazendo”, desenvolver habilidades. Por outro lado, o foco da Escola deve ser a aprendizagem e não necessariamente a produção em si. Um aspecto problemático é que as áreas de produção demandam cuidado e manutenção constantes. Realizar atividades pontuais somente nos Momentos de Aprendizagem específicos não é suficiente nem para desenvolver plenamente as competências, nem manter a área em condições favoráveis para produção. Uma Escola dessa natureza poderia ser, e é recomendado que seja, praticamente autossuficiente em alimentos, e alimentos de qualidade, frescos, produzidos na própria escola, o que também seria oportuno para trabalhar pedagogicamente questões como segurança alimentar, alimentação saudável e autonomia dos agricultores. Trabalhar a produção na Escola é importante por desenvolver a co-responsabilidade no processo formativo e proporcionar maior autonomia à Escola, além de desestimular o acomodamento que resulta do paternalismo do Estado. Cuidar das áreas de produção deve ter um fundo pedagógico, voltado para a aprendizagem e não ser visto pelo educandos como obrigação e fardo. Esse aspecto mostra a total relação entre o institucional (questão de gestão) e o pedagógico.

Outra contradição diz respeito à questão da abertura da Escola ao entorno e a outras instituições. A relação da Escola com outras instituições acontece de uma forma um tanto conflituosa e nebulosa, uma vez que a atuação das outras instituições (mesmo as que dizem atuar em prol da sustentabilidade, tão propalada pelo Governo) se mostra incompatível com a proposta da Escola da Floresta. A fim de quebrar preconceitos e promover uma aproximação mais efetiva entre as diferentes instituições e a Escola da Floresta é importante que as instituições conheçam a proposta da Escola e esta apresente resultados concretos. Outra recomendação, sugerida também a partir das falas dos sujeitos, seria a Escola atuar

mais junto às comunidades próximas a ela e evitar burocracias inúteis que atravancam as relações interinstitucionais.

Com relação à questão do internato *versus* alternância, a opção pela alternância, embora não experimentada pelas duas primeiras turmas estudadas, mas em vigência logo a seguir, é tida como uma forma interessante de funcionamento do curso, pois evita o desgaste pelo estresse do confinamento na escola, possibilita um aprendizado contextualizado, não desconecta o educando de sua realidade, estimula que problemas concretos sejam resolvidos e o aprendizado aconteça a partir deles, assim como possibilita que o educando continue contribuindo com a sua família nas atividades cotidianas. A convivência (moradia) na Escola estimula a formação de fortes vínculos e vivências importantes para a formação do educando, o que pode ocorrer mesmo na modalidade alternância, já que pressupõe períodos de imersão na escola intercalados com períodos de atividades desenvolvidas na comunidade de fora dos muros da escola.

A tentativa de compreender a origem dos conflitos que emergiram ao se colocar em prática a proposta da Escola da Floresta, por que ocorreram e a natureza desse fenômeno, nos levou a investigar a relação entre o instituído e o instituinte. Constatamos que as decisões e atitudes tomadas pelo gestor se dão, muitas vezes, em função de pressão externa às quais deve responder. Os mediadores, autônomos, não se submetem a imposições com as quais não estão de acordo. Nenhum dos lados procura compreender o outro, pelo contrário, ambos negam o outro. Adotar uma postura para operar na objetividade entre parênteses (MATURANA, 2006), vendo o outro como legítimo outro, e exercitar a escuta sensível (BARBIER, 2007), bem como acessar outras formas de linguagem, unindo o racional ao não-racional, como a arte, e realizar na prática ações em prol da sustentabilidade são possibilidades para se operar para além da dialética, ou seja, na dialógica.

Associada ao conflito está uma clara negação do outro, do outro que não compartilha do mesmo entendimento, das mesmas ideias, e representa, seguindo a explicação de Maturana (2006), o operar na objetividade sem parênteses, onde o observador considera que sua explicação, o seu entendimento acerca da realidade, é a verdadeira, a que vale. Este posicionamento reflete uma cultura e um imaginário que são os que prevalecem em nossa sociedade atual. Não enxergando outra possibilidade, o sujeito procura obrigar os outros a enxergar da mesma maneira. Tal comportamento advém da postura rígida e fechada de uma certeza de operar em uma “verdade”, que deve ser imposta às outras pessoas. Mas, para Maturana (2006), a objetividade pautada em uma verdade absoluta é impossível, uma vez que somos seres que operam essencialmente no linguajar e no emocionar, e no acoplamento estrutural, ímpar, entre o organismo e o seu meio. Quando a pessoa com uma ideia divergente se cala, se submete, aí está instaurado o desrespeito, a si

próprio e ao outro (MATURANA, 2006), instala-se a frustração, o desgosto, e perde-se a oportunidade de progredir, aprender, de (se) surpreender.

A partir da posição do observador, ao perceber que o argumento explicativo do outro é tão legítimo quanto o seu, abre-se a possibilidade da construção coletiva de um entendimento e de agir no consenso, ou pelo menos, no respeito. Isso não significa que não há divergências de ideias, pelo contrário, se há, é percebida de forma positiva, pela possibilidade de aprendizagem e abertura de horizonte que a divergência de ideias pode trazer. E se não há acordo de entendimento, a negação se dá responsabilmente. Certamente, em uma escola sempre haverá divergências de ideias, reflexo da diversidade da própria sociedade. Querer abafar essas divergências é fazer crescer um problema de relacionamento e de enfraquecimento do envolvimento profissional, uma vez que levará à insatisfação e muitas vezes ao boicote ou fechamento, auto-anulação do sujeito.

Lidar com a alteridade é um dos maiores desafios em um projeto coletivo em execução. E essa é a condição mais comumente encontrada: pessoas com diversidade de concepções, de pensamentos, de pontos de vista, de comportamentos. Para fluir harmonicamente no grupo é preciso haver consenso ou consentimento, ou uma postura relacional que promova um clima de harmonia e entendimento. Parece-nos que nem o lado que representa o instituído no exercício do poder da autoridade (que está sob forte pressão do instituído), e nem o que representa o instituinte (idealistas, questionadores) está disposto a compreender o ponto de vista um do outro, suas angústias e suas condições de operar. A mudança de tal comportamento certamente passa pela compreensão, pela abertura, pela escuta sensível, pelo amor incondicional, pela humildade e generosidade, e, numa postura de auto-conhecimento, trabalhando suas inseguranças e necessidades psicoemocionais .

Está clara a dialética que se estabelece ao se propalar uma ideia ou intencionalidade em prol da sustentabilidade, na construção de um “novo mundo” (instituinte) no contexto da lógica cultural dominante (instituído). E, é preciso ter consciência disso e nos propor a estarmos atentos à nossa prática cotidiana e aos nossos sentimentos e ideias que nos movem. Se as pessoas não se colocarem com boa vontade de ouvir atentamente o outro (escuta sensível de que fala Barbier, 2007) e compreender suas necessidades emocionais, a divisão e o conflito estarão presentes e não se avançará na solução do problema. Quando há a recusa a ouvir o outro, ver o outro, se perde toda a possibilidade de diálogo e de construção conjunta, mesmo considerando as diferenças.

O que está em jogo é a superação da visão patriarcal, própria da nossa cultura ocidental, por um modo matrístico de viver, que acolhe a todos, aceita as diferenças, o que nos permitirá viver a interação e o aprendizado na alteridade, principalmente quando todos estão abertos à possibilidade de reverem seus (pré)conceitos. Na cultura patriarcal há a prevalência do pensamento racional sobre as emoções, procurando separar a afetividade da

operacionalidade efetiva frente a uma realidade. Tal fundamento é artificial, é criado culturalmente, e mascara a complexidade humana, que sempre opera a partir da configuração subjetiva, um sistema que une simbólico e emocional.

O Estado propôs implementar algo instituinte (novo e que abala a ordem instituída), completamente diferente do instituído. A tragédia acometida é que as pessoas carregam *habitus* instituídos (paradigma dominante, costumes e valores arraigados) e a pressão de outras instituições (do instituído, da totalidade) dificultou a implementação do instituinte, gerando conflitos, pois "... não basta que a estrutura de uma instituição pedagógica seja instituinte para que a instituição se torne de fato instituinte: o projeto e a prática de seus agentes também são necessários. Ora, estes são em geral de espírito inovador e não de espírito instituinte." (BARBIER, 1985, p. 225). O instituinte ameaça as estruturas, a inovação não.

Nesse caso, estamos frente a um fenômeno social-histórico, que é o instituinte no instituindo, a própria história sendo construída. O instituinte nasce do instituído. Os educadores, orientados por uma intencionalidade, estimulam a construção, nas subjetividades dos educandos, e eles sobre as dos educadores, um imaginário radical. É na construção de novos imaginários radicais e por meio de seu enraizamento nas instituições que se transforma a sociedade e o instituinte vai tomando o lugar do instituído, para se tornar, por sua vez, eventualmente, o instituído.

Um risco que se corre quando o instituído propõe algo instituinte (e que percebemos na Escola da Floresta), de que nova roupagem às vezes é colocada sobre imaginários instituídos. "A revolução criava uma nova linguagem e tinha coisas novas a dizer; mas os dirigentes queriam dizer com palavras novas coisas antigas" (CASTORIADIS, 2010, p. 148).

Quando a proposta instituinte, ainda que estimulada pelo instituído, dá asas à imaginação radical de sujeitos idealistas, fortemente implicados, dispostos a ir até as últimas consequências atrás de seus sonhos, por serem autônomos, passam a empreender em suas ações, a desobediência, a transgressão, o que deflagra conflitos no embate com o instituído.

Ao nos deparar com o dilema acerca dos desentendimentos entre gestor e mediadores, por exemplo, quando se tratava de um problema de gestão ou de poder, percebemos que se tratava de uma "queda de braço" entre a visão tecnicista e a libertária, entre o instituído e o instituinte. No entendimento do gestor, o modelo de gestão deu poder demais para o coordenador de área e mediadores. As falas de alguns mediadores chamam atenção para a autonomia dos profissionais, que sabem o que estão fazendo e não precisam de tutela, precisam que a instituição apoie o seu trabalho.

Assim, é também fundamental que o modelo de gestão seja outro. Não cabe mais vigorar na lógica autocrática do comando e controle. Mas que gestão é essa? A prática da

gestão deve estar em consonância com a proposta política-pedagógica da Escola: para uma escola que pretende uma educação libertadora, crítica, com um currículo aberto, flexível, e onde todos têm voz, fundamentalmente a gestão deve ser democrática, descentralizada, aberta e flexível, garantindo a autonomia da Escola e de seus profissionais.

É incontestável a importância da Escola da Floresta e dos profissionais que nela atuam terem sua autonomia, assim será possível criar maior dinâmica e viabilizar vários aspectos que atualmente sofrem de paralisia pela burocracia estatal. Ainda, fortalecer a autonomia carrega um significado pedagógico considerável, pois se o que se pretende é formar sujeitos autônomos, os educadores necessariamente devem viver sua autonomia. Entretanto autonomia não é sinônimo de algo solto, descompromissado, irresponsável, pelo contrário, pressupõe comprometimento, responsabilidade, forte implicação, com controle social. Para conciliar autonomia com qualidade é preciso haver estratégias para se avaliar, sistematizar, compartilhar as experiências e celebrar as superações, as conquistas.

Nesse contexto, vale revisitar a proposta inicial de Gestão da Escola da Floresta, ainda que pouco detalhada, na qual estavam previstas instâncias coletivas, como o Conselho Deliberativo e Comitê Gestor, com representação de membros da sociedade e onde as decisões seriam tomadas no coletivo, de forma participativa.

Percebe-se a fragilidade nas relações entre as pessoas da equipe da Escola da Floresta. É fundamental criar condições para uma boa convivência entre as pessoas da equipe da Escola, e desenvolver nelas o aprender a com-viver e a lidar com as diferenças. Em um clima de desarmonia fica difícil desenvolver qualquer trabalho, ainda mais um trabalho educativo em que a criatividade e a dedicação devem estar sempre presentes; e mais difícil ainda fica quando há desarmonia, condicionamento, imposição da ordem e da obediência e a negação do outro.

Voltando à questão da relação entre instituinte e instituído e aprofundando um pouco nesta reflexão no contexto da Escola da Floresta, percebemos que as pessoas implicadas na experiência estudada vivem um fenômeno social, um fenômeno de grupo, as quais, por estarem imersas em um imaginário social (CASTORIADIS, 2010), e, algumas delas, ao serem sujeitos instituintes (fontes de imaginários radicais), e outras conviverem com tais sujeitos, a dialética (as contradições, os antagonismos) é revelada e surgem os conflitos. Assim, a explicação que proponho para esse fenômeno de grupo (conflitos acirrados vivenciados na Escola da Floresta) é que as pessoas implicadas, mergulhadas nesse meio tensionado entre o imaginário social e o imaginário radical, condicionadas pela subjetividade capitalística ou críticas a ela, “mordem a isca” e entram na jogada, se desentendem e se estressam, mas são todas vítimas e algozes em um sistema social complexo que muitas vezes as engole. O imaginário radical, termo explicado por Castoriadis (2010), essa subjetivação singular, pode ser a fonte do instituinte e levar a transformações da sociedade,

podendo promover as “revoluções micromoleculares”, apresentadas por Guattari e Rolnik (1993), que trazem a emergência do novo, funcionando como “pontos de ruptura desse complexo industrial da subjetivação” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 45). A tragédia instalada nesta cena é que não há, basicamente, inimigos. Há amigos separados pela máquina, ou pela subjetividade maquínica, capitalística, da qual nos falam Guattari e Rolnik (1993).

Em sintonia com o imaginário instituído, do paradigma dominante positivista, fundado na ordem, na certeza, na separatividade, no reducionismo, na lógica clássica “dedutivo-indutivo-identitária”, de causalidade linear (MORIN, 2001), constatamos um olhar tecnicista do gestor, do político, sobre a educação profissional no Acre, que é voltado para índices de eficiência, e acaba desmotivando e negligenciando a qualidade da formação.

A cobrança em se documentar processos institucionais, em se planejar os momentos de aprendizagem e seguir o planejamento, é justificada pelo discurso do controle de qualidade, de se garantir que, seguindo os referenciais e normativas, o processo formativo replique a qualidade esperada. Tal abordagem vê o educador numa perspectiva maquínica, como uma peça numa engrenagem, cumpridor de procedimentos. Por outro lado, partindo da visão que defendo, de que educação é mais arte do que técnica, a qualidade do processo pousa sobre a experiência, a competência do mediador. Há duas racionalidades presentes neste caso. Enquanto uma se preocupa com o detalhamento e descrição de todo o processo educativo, visando a garantia da qualidade da formação e sua reprodução, a outra aponta para um processo mais flexível, mais como um fazer criativo, mais como arte do que como técnica. Ambas podem ser consideradas legítimas e fazem sentido, são complementares. A primeira se pauta em um pensamento positivista, cartesiano, visando à certeza ao replicar processos previamente e exaustivamente planejados, o que caracteriza como as ideias de natureza prosaica, “do Norte”. A segunda se nutre de um ideal mais flexível, de que o caminho se faz ao caminhar, e aposta na autonomia e competência dos mediadores para a qualidade do processo educativo, exemplo do que Morin chama de ideias “do Sul”, de natureza poética (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011).

Outro incômodo presenciado foi o atrito sintomático entre o imaginário instituído e instituinte no que diz respeito à formação do sujeito crítico, autônomo, formação esta vista com bons olhos pelo poder instituído (o Governo), desde que não ele fosse o alvo de críticas. Por um lado, o gestor entendia que os educandos eram críticos “demais”, motivados pelos mediadores, por outro, os mediadores concordam que os educandos tinham um olhar crítico, mas argumentam que os educandos não eram instigados por eles contra o governo, pelo contrário, isso constituía um indicador de que se estavam formando pessoas autônomas, críticas, cumprindo um dos objetivos primordiais da Escola da Floresta.

O tempo, também considerado uma instituição por CASTORIADIS (2010), faz parte do imaginário social. Ao atribuir significado imaginário ao tempo, as pessoas se comportam impulsionadas por sua configuração subjetiva, suas racionalidades e emoções, e assim, os atritos se dão em função da diferença das significações imaginárias sociais implícitas nas visões dos gestores e dos mediadores. Enquanto os mediadores se fiam no tempo natural, nos ritmos da natureza, nos biorritmos, para realizar as atividades de ensino-aprendizagem, os gestores e burocratas seguem o tempo da máquina burocrática, o tempos do governo. Tal dessincronicidade é motivo de conflitos. O tempo de duração do curso (sua carga horária) é percebida como não sendo suficiente para desenvolver todas as competências previstas no currículo, com a profundidade desejada; os mediadores não têm tempo para se prepararem, refletirem, avaliarem, se capacitarem e amadurecerem no processo; o ritmo de funcionamento da escola impõe uma rotina estressante e não há flexibilidade nos horários, o que dificulta a vida dos profissionais na Escola, especialmente mediadores. Percebe-se a angústia de todos os envolvidos nesta problemática: do gestor, que vive sob a pressão para mostrar resultados e se enquadrar nos processos burocráticos da máquina do governo; dos egressos, que, por exemplo, ficam sem material para as atividades práticas; dos mediadores, que são obrigados a se adaptar e protelar as atividades planejadas em função do tempo *Kairós*. Este é um sintoma do nosso tempo, da atualidade, pessoas que chegam a sofrer, a se estressar, que têm sua vida fortemente dirigida pela máquina social, quando, ao contrário, o sistema da sociedade deveria beneficiar o ser social, as pessoas, visando ao seu bem estar. As pessoas envolvidas nessa situação são vítimas do imaginário social do tempo instituído. A tensão originária entre o tempo do governo (instituído) e o tempo *Kairós* (neste caso, instituinte) nos permite compreender que os sujeitos estão imersos em um contexto social, fazem parte de um imaginário social, que, por sua vez, reflete e ao mesmo tempo condiciona a sociedade instituída, como seu tempo identitário. Assim, cabe aos sujeitos mantenedores do *status quo* e também da força instituinte, fazedores da história, perceberem essa complexidade da qual fazem parte e assumirem sua posição, percebendo que são vítimas e ao mesmo tempo protagonistas do desenrolar da história no tempo presente (*Chronos*), que desdobrará em futuro e impactará a vida de todos os implicados.

A Escola da Floresta, por mais que se proponha insituinte, carrega o imaginário instituído e sofre as pressões da totalidade (do IDM, da GERINES/SEE, do MEC). É próprio das instituições criarem mecanismos de manutenção de seu *status quo* (BARBIER, 1985). Podemos caracterizar a proposta educativa da Escola da Floresta como um processo instituinte de singularização, com potencial para a transformação da sociedade, e essa força é alimentada pela vontade, o desejo, o idealismo dos autores implicados no período abordado neste estudo. Mas como tudo que é vivo, deve ser cuidado. Corre-se o risco de que a proposta instituinte morra, se desvirtue, se não se perceber a pressão do instituído e

das armadilhas, nas quais quem está a frente do processo está fadado a cair, armadilhas estas colocadas pelo próprio sistema instituído ou pela própria pessoa, contaminada pelo imaginário instituído em detrimento do imaginário instituinte, radical. O antídoto para isso é o cuidado com a equipe, o acolhimento, ouvir as pessoas e trabalhar a sua formação continuada, refletir sobre a práxis, celebrar, valorizar as conquistas.

O desafio está em concatenar ou harmonizar, ou ainda, conviver com duas ou mais ideias, escolhas, ou percepções da realidade. Uma possibilidade para a reforma do pensamento (MORIN, 2010), para a superação da visão pragmática da objetividade sem parênteses, que leva a uma postura autoritária, é operar de maneira transdisciplinar. Pela abordagem transdisciplinar postula-se a importância em se considerar que as escolhas opostas também estão inscritas na natureza do sujeito. Operar transdisciplinarmente significa operar dialogicamente, transcendendo a lógica identitária ou conjuntista (CASTORIADIS, 2010). A arte é uma ponte que possibilita isso. A arte e a sacralidade tocam o mais profundo de nosso ser, os recônditos nem sempre acessados, mas vivos e pulsantes. Por meio do teatro, da música, da dança, da escuta sensível, do viver o agora, com atenção plena, com a postura de abertura para o novo, podemos acessar o não-racional e dialogar com o racional, gerando entendimento (ARNT, 2010). Dentre as atividades que despertam uma compreensão para além do racional, sugiro acrescentar o plantar e cuidar, viver a sustentabilidade, efetivando na prática cotidiana a proposta primordial da Escola da Floresta. Quando gestores e burocratas vivenciam a essência da transformação do mundo, também se transformam. E soma-se também a essa proposta momentos de lazer, de ócio, de convívio, de conversações onde os dilemas da vida das pessoas são compartilhados e cada um pode se ver no outro, em sua aventura de viver, na qual, eventualmente, passam por desafios parecidos e histórias com as quais se identificam.

Ao lembrarmos que educadores são educandos e educandos são educadores, também percebemos que, em uma escola, os profissionais (mediadores, coordenadores, gestores) são também educadores de seus pares e é preciso considerar isso. Para um mediador que professa a humana docência não é suficiente agir amorosamente somente com os educandos, mas, sendo coerente, é preciso agir assim com todos com quem se relaciona. E um gestor que pretende um mundo solidário, cooperativo, justo e humano, também é educador e educando, e se colocar com uma postura aberta e dialógica é fundamental. E nesse sentido, como as pessoas se educam em comunhão (como nos ensina Paulo Freire), e estão constantemente em processo educativo, a escola é um espaço não somente de transferir informações acumuladas pela tradição da sociedade, em sua história, como nos lembra Hanna Arendt (2009), mas é também um espaço vivo de aprendizagem para a vida, de aprender a conviver, a ler o mundo, fazer o mundo e fazer-se

no mundo. Nesse sentido, a escola pode ser vista como uma comunidade interpretativa e/ou de aprendizagem, ou ainda, aprendente.

Todo grupo humano que se reúne em algum tempo e lugar com o propósito de estabelecer uma interação fundada na troca de símbolos, de sentimentos, de sentidos e de significados dirigidos a uma busca solidária de algum tipo de saber, através da qual todos se ensinam e aprendem mutuamente, constitui uma **comunidade aprendente** (BRANDÃO, 2003, p. 113).

AVANZI; MALAGODI (2005) apresentam as comunidades interpretativas como “encontro entre diferentes interpretações da realidade, construindo uma compreensão mais ampla que não seria alcançada por um intérprete individualmente” (p. 95).

As **comunidades ininterpretativas** seriam comunidades políticas. Não uma exposição das ideias próprias para retornarmos ao nosso espaço familiar tal qual dele saímos, mas um encontro desestabilizador que transforma nossas certezas, nossa compreensão e nossa ação sobre o mundo. [...] É por isso que os trabalhos na perspectiva das comunidades interpretativas exigem o desenvolvimento do potencial de comunicação e entendimento do outro, a habilidade para o uso interativo e dialógico da linguagem; mas também exigem uma autocrítica constante quanto à influência da cultura tecnocientífica na qual nos socializamos e a partir da qual, entre outras, construímos nossas interpretações do mundo (AVANZI; MALAGODI, 2005, p. 97).

LUCA; BRIANEZI; SORRENTINO (2010) compreendem a “...‘**comunidade interpretativa e de aprendizagem**’ como espaço de experiência de uma nova sociabilidade sustentada pela solidariedade como forma de saber”, e apontam como sendo uma estratégia importante para que “possamos enfrentar coletivamente os desafios da vida” (p. 1).

A importância da comunidade de aprendizagem, ou seja, de um grupo que procura a formação permanente e aprender com sua ação cotidiana, é que ao olhar constantemente para a sua práxis, aprende com a experiência, porque busca compreender os processos, ajusta as ações durante a caminhada, observa, vivencia, analisa, avalia, conclui, aprende, assim sucessivamente como em uma espiral. Com um olhar sempre atento, não ingênuo, mas aberto, dialógico, num compartilhar coletivo de percepções, sentimentos, procurando abarcar a totalidade, procurando perceber a complexidade, se colocando no lugar do outro, tentando entender os motivos, as pressões externas e os posicionamentos internos, em cooperação, confiança e solidariedade, as comunidades aprendentes vão construindo o saber no coletivo. Assim se educam os educadores, os educandos, os gestores e se expande os aprendizados para além da comunidade escolar.

Se numa escola somos todos educadores e aprendizes, coloquemo-nos com esta postura, verdadeiramente, intencionalmente.

Nessa concepção de escola viva, de comunidade aprendente, o conhecimento é construído a partir da vivência. Ao refletir sobre os resultados, as estratégias utilizadas e os processos, gera-se conhecimento, que pode ser compartilhado e sempre revisitado. Esse processo de construção do conhecimento reflexivo e tomada de decisão a partir da prática pode ser desenvolvido por meio da sistematização de experiências, como nos propõe Oscar Jara (2006). Tal proposta pode ser aplicada tanto na avaliação dos educandos quanto para gerar aprendizagem acerca das práticas pedagógicas e do próprio funcionamento da escola.

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (JARA, 2006, p. 24).

Aprender e compartilhar são dois verbos que não podem ser desligados do exercício de sistematizar. Eis uma contribuição insubstituível da sistematização, entendida como um momento de auto-organização, de consciência do realizado, de conclusão parcial, como uma volta na espiral da aprendizagem, que passa pelo diálogo entre experiências diferentes, baseadas no intercâmbio de aprendizagens, de valorações qualitativas com respeito à lógica de cada um dos imbricados nas ações que experimentamos (ARNT; GALASSO, 2010, p. 166).

Trata-se de “apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido” (JARA, 2006, p. 22) e objetiva “... obter conclusões que sirvam para melhorar a prática, para fazê-la mais coerente no futuro; para superar seus vazios, reafirmar os pontos fortes, insistir nos fatores cujo comportamento demonstrou que são ‘sinérgicos’ e para não repetir o que muitas vezes foi fator de debilidade ou desgaste” (JARA, 2006, p. 31).

Para tanto, é fundamental que haja momentos específicos para a realização da reflexão sobre a práxis, momentos para sistematizar os aprendizados (tanto dos educandos quanto dos educadores). Registrar e se utilizar de métodos visuais, como a montagem de um painel ou uma linha do tempo, por exemplo, pincelando-se arte, reflexão, memória, os aprendizados são explicitados e se mesclam.

Essa ferramenta baseada na reflexão e no diálogo propicia a tomada de consciência do que foi vivenciado, a construção do conhecimento durante a caminhada, durante o processo, e os ajustes necessários para retomar a caminhada, transcendendo a lógica do planejamento previamente e minuciosamente detalhado, bem como o comando e controle para se atingir as metas pré-estabelecidas.

... estamos deixando de lado uma época de previsibilidade e controle para uma época de grandes mudanças no espaço sócio-histórico e cultural humano (MORAES, 2003, p. 26).

O que se percebe é que já não é época de se ter qualquer tipo de rigidez e nem de passividade. Tanto a rigidez física, mental, intelectual, emocional como a institucional e a organizacional já não tem mais espaço (MORAES, 2003, p. 28).

Operar nessa abordagem demanda coragem para se deparar com o desconhecido e com o inesperado, e forte implicação. Ao lidar com a incerteza há solo fértil para a surpresa, a criatividade, as inovações, já que “a abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível” (NICOLESCU, 1999, p. 132). Essa seria a ideia de uma escola autorreflexiva, que funcionaria como um organismo, onde todos (como células ou órgãos) são corresponsáveis pelo bom andamento de todo o sistema.

A compreensão, sempre provisória, e a transformação, sempre arriscada e incerta, da realidade social – verdadeiro laboratório ao ar livre da prática sociológica... supõem como instrumentação privilegiada a elaboração e implantação de capacidades de análises multidimensionais e multirreferenciais (BARBIER, 1985, p. 24 – 5).

Explicitando e confrontando seus pontos de vista, explorando coletivamente novas vias didáticas e pedagógicas, avaliando de maneira permanente a progressão de seus alunos e verificando a pertinência e a coerência das abordagens escolhidas, os professores serão levados continuamente a mobilizar e a desenvolver “na ação” os saberes de ação e de inovação indispensáveis para enfrentar os problemas e os desafios que lhes reserva o ambiente complexo no qual exercem seu ofício (GATHER THURLER, 2002, p. 105).

Mas nessa abordagem, “um ponto de maior importância [é] criar o hábito de registrar” (ARROYO, 2009, p. 151), sair da zona de conforto, se propor a experimentar o diferente, caso contrário, se tem um bom argumento para não fazê-lo?

O que importa é consolidar o hábito de registrar nossos esforços mentais e pedagógicos e explorar as dimensões formadoras que o registro tem. [...] É aconselhável que cada professor, coletivo ou escola, levem esses registros para socializá-los e explorá-los pedagogicamente. [...] Para que as ondas inovadoras não morram nessas praias burocráticas é necessário criar estruturas de apoio mútuo, redes de práticas coletivas que se reforcem. Todo um estilo de inovação ou um movimento educativo que se alimenta na autoconfiança dos mestres e educandos e se reforça em redes de socialização e de registros (ARROYO, 2009, p. 151).

Na mesma lógica da sistematização, podemos incluir a ideia da pesquisa-ação, que Barbier (1985) propõe. “A pesquisa-ação institucional é uma prática concreta de análise sociológica destinada aos grupos que desejam tornarem-se sujeitos e não objetos da ação social” (BARBIER, 1985, p. 42).

Pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa práxis. A pesquisa-ação institucional é um tipo particular de pesquisa-ação cujo objeto refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão. Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações das quais a instituição é portadora enquanto célula simbólica. A pesquisa-ação institucional é levada a empregar conceitos fundamentais como os de transversalidade, implicação, analisador, grupo-sujeito e grupo objeto (BARBIER, 1985, p. 156 – 7).

A pesquisa-ação institucional tem por objeto o conhecimento preciso e esclarecido da práxis institucional do grupo (e pelo grupo) a fim de dar-lhe a possibilidade de saber mais e de poder agir melhor sobre a realidade. (BARBIER, 1985, p. 168). [...] ...ela procura ser um instrumento de intervenção e de transformação da realidade social (p. 181).

Enquanto a sistematização olha para a própria práxis do indivíduo, especificamente, e deste no coletivo, com um foco definido, a pesquisa-ação institucional amplia a visada para uma análise e síntese das reflexões acerca da instituição e seu funcionamento, da práxis dos grupos sociais nela presentes, como que efetuando uma varredura, considerando o indivíduo, o grupo, a sociedade em interação.

A análise da práxis dos grupos sociais procura “trabalhar” as estruturas sociais ocultas que contribuem para determinar a orientação de uma prática. Seu lugar privilegiado é a organização no interior da qual a pesquisa-ação institucional destacará o desconhecimento instituído e o dinamismo instituinte dos diferentes grupos sociais (BARBIER, 1985, p. 157).

Excetuando pequenos grupos de resistência – por vezes logo digeridos, ignorados ou contornados, se forem persistentes – a instituição educativa permanece profundamente refratária à noção de pesquisa-ação. Ora, seria essa prática a única capaz de levá-la ao questionamento crítico do qual procura fugir e que não quer aplicar em causa própria, mas apenas exportar para outros (ARDOINO, 1985, p. 19).

Transformar a cultura da escola exige a mudança de crenças e hábitos de todos os participantes, por meio de processos complexos de pesquisa e de ação, que exigem formar comunidades de aprendizagem e criar novos contextos (PÉREZ GOMEZ, 2011, p. 106).

Constata-se que os sistemas escolares que conseguem transformar-se e transformar os estabelecimentos inovadores em comunidades de aprendizes organizadas em redes têm mais chance de instaurar e manter uma dinâmica duradoura, na medida em que essas redes permitem aos professores não apenas socorrer, em termos de intercâmbio de práticas e de competências, mas também de construir uma nova identidade profissional. Portanto, uma das chaves do êxito da inovação passa agora pela capacidade dos sistemas de criar dispositivos que permitam aos atores por em rede suas competências profissionais e reconstruir o vínculo que deve existir entre suas crenças, seus ideais, suas práticas cotidianas e as missões gerais do sistema educacional (GATHER THURLER, 2001d, citada por GATHER THURLER, 2002, p. 96).

A pesquisa-ação que Barbier (1985) sugere e que trata de um diálogo de saberes, de uma aventura, pode gerar mais vida, aprendizados e autonomia à instituição, no caso a escola, e pressupõe um perfil de pesquisador que o autor chama de “pesquisadores-poeta, sintetizadores do conhecimento diversificado e parcelar. Esses homens [e mulheres] conectores, capazes de estabelecer a ligação entre as diferentes regiões do saber erudito e da vida quotidiana, verão os acertos e os erros da ciência constituída e da vida instituinte” (BARBIER, 1985, p. 167).

Se se trata de examinar homens, semelhantes, irmãos, o fundo do método é a simpatia ([encontro etnográfico]) (BACHELARD, 1949, p. 9 citado por BARBIER, 1985, p. 166). Se o risco está, como pensava Bachelard, no fundo de qualquer método científico, é preciso saber assumir o risco da aventura coletiva na pesquisa-ação em ciências humanas. Todo grupo sujeito tem que ser um grupo de pesquisadores cuja reflexão compreende três níveis essenciais: a pessoa, o grupo e a sociedade em interação. (BARBIER, 1985, p. 166)

É de desejar que os grupos-sujeito do futuro sejam compostos principalmente de homens conectores e que o século XXI tenda mais para o espírito de síntese do que para o espírito de análise (BARBIER, 1985, p. 168).

Por meio da pesquisa-ação, os sujeitos implicados, ao fazerem parte de um grupo-sujeito, trazem à consciência aspectos muitas vezes ocultos, como as forças instituídas e instituintes que operam em uma instituição.

São as contradições que se situam no nível de cada indivíduo do grupo, e que resultam da distância entre o seu desejo e as possibilidades de realização desse desejo. [...] contradições entre o projeto imaginado e a prática concreta de uma pessoa, fazendo a distinção entre o discurso do ideal (o projeto inicial), a linguagem da instituição (sistema significante que, num grupo organizado, atrai e canaliza de acordo com o seu próprio código, projetos e práticas individuais) e discurso de ilusão (o projeto rebaixado e transformado pelo peso institucional em projeto reificado e reificante que racionaliza as práticas conformes) (BARBIER, 1985, p. 175).

Ao compreender uma instituição como algo complexo e vivo e não mecânico, Barbier (1985) traz a possibilidade desta ser criada e recriada no cotidiano, pois, como diz J. Ardoino com pertinência, “ao contrário do que é mecânico, cuja tendência é sempre para a simplicidade linear, o biológico caracteriza-se duplamente de modo ambíguo: pelo vivente (*vivant*) e pelo vivido (*vécu*). O vivente reintroduz, como dimensões essenciais, a subjetividade e a irracionalidade. O vivido produz o inconsciente” (BARBIER, 1985, p. 142). Novamente, temos a oportunidade de sermos apresentados à ideia de que é possível avançar na concepção de instituição que funcione a partir da participação dos sujeitos implicados e não necessariamente por regras hierárquicas e cobranças maquínicas, como

se as pessoas fossem peças de uma engrenagem a instituição funcionasse seguindo um manual de instruções.

Essa ótica epistemológica não é anti-racionalista, mas sim contra-racionalista, isto é, ela tenta substituir o racionalismo mórbido e militar de nossas sociedades por um racionalismo poético jamais satisfatório, sempre contraditório e em desequilíbrio, que circula entre os muros de aço do objetivismo positivista e os mares orientais da fenomenologia subjetivista, lutando sem cessar contra a entropia burocrática da ordem estabelecida (científica, econômica ou política) em nome de uma humanidade naturalmente bífida: *Homo sapiens*, *Homo demens*. (BARBIER, 1985, p. 273).

Percebemos que a base epistêmica de tal pensamento converge para o “pensamento do Sul”, do qual nos fala Morin, e pretende operar em um universo mítico-poético, mais do que no prosaico (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011).

Para finalizar os aprendizados e “raspar o prato”, percebemos que o potencial da Escola da Floresta é enorme. Segundo os sujeitos da pesquisa, não existem escolas como essa, com essa proposta, de trabalhar currículo por competência, com uma prática pedagógica libertadora, abordando a questão da sustentabilidade. Entre os sujeitos envolvidos neste estudo é unânime o entendimento de que a Escola da Floresta tem um grande potencial, podendo se tornar uma referência na formação de profissionais com um currículo multidisciplinar baseado em competências, voltados para atuar em prol da sustentabilidade. Trata-se de uma experiência ímpar, diferente de todas as outras escolas. Para eles, esta proposta deve ser replicada e ultrapassa as fronteiras do Acre. Os sujeitos da pesquisa ressaltam que a Escola da Floresta tem cumprido seu objetivo social, pois tem formado muita gente, com qualidade, e principalmente por ter dado acesso àquele público que “nunca teve oportunidade de ter acesso a uma educação profissional de qualidade”. Entretanto, ainda está longe de atingir todo o seu potencial. Para isso, é recomendado que a Escola divulgue seu trabalho, começando com o público interno, do próprio IDM (que mal conhece o trabalho da Escola da Floresta em profundidade), e também para outras instâncias do governo, da sociedade local e em um âmbito maior, para além das fronteiras do Acre; desenvolva materiais didáticos próprios; consolide a questão da alternância; mantenha a equipe; mantenha a proposta curricular; mantenha o formato dos cursos; crie uma identidade; promova encontro com os egressos e faça um acompanhamento dos egressos, pois acompanhar os egressos é uma forma de monitorar e avaliar o trabalho.

Além disso, é necessário considerar a vulnerabilidade da Escola em termos de gestão. É difícil implementar na prática tal proposta. A vulnerabilidade é também política, uma vez que nada garante que a proposta se mantenha, principalmente se se houver uma mudança de governo (já que a Escola é vinculada ao governo do Estado). Diante disso, é fundamental

fortalecer as relações e o apoio da sociedade por meio de articulações políticas e do envolvimento das comunidades, dos líderes das organizações comunitárias e dos pais dos educandos. Este é um trabalho que merece ser feito simultaneamente com a permanência de trabalhos de formação, de qualidade, de técnicos pela Escola, bem como de relações com o entorno e parceiros.

Os “pratos” resultantes nos mostram que deve fazer parte dessa educação que nutre os seres humanos nos tempos de hoje, desenvolver a espiritualidade (que nada tem a ver com religião institucionalizada, mas com o sagrado), viver a poesia e não só a prosa, assumir o encantamento, ver o ser humano como um conceito trinitário, como propõe Morin (1977; 2000), que é ao mesmo tempo indivíduo, espécie e sociedade. Como indivíduo, carrega sua configuração subjetiva, altamente complexa, da qual nos fala González Rey. Como espécie, é este ser do linguajar e emocionar, em acoplamento estrutural de seu ser biológico com o meio do qual nos fala Maturana (2006), e submetidos a necessidades ecobiológicas; e como sociedade, está imerso em um magma de significações, dos imaginários sociais que materializam a sociedade com suas instituições, como nos aponta Castoriadis (2010). O ser humano, em sua complexidade, deve ser visto como um ser ímpar, orgânico, capaz de criar, de se encantar, de ser *sapiens* e *demens* (como nos lembra Morin, 2000) e não como uma máquina ou mera peça de uma engrenagem. E a educação prepara essa mulher e esse homem (que significa húmus, como nos lembra Boff, 2003), e faz dessa terra uma terra fértil, acolhedora e potente para criar, produzir, prosperar. Mas para se obter uma terra fértil, cheia de húmus, é preciso amor, cuidado. Não se consegue uma fertilidade verdadeira artificialmente, com adubos introduzidos forçosamente, pois essa “fertilidade aparente” se esvai com o tempo enquanto que a fertilidade que é construída solidamente, com o acúmulo de muitas vidas, essa sim tem lastro, é consolidada, como nos explica Götsch (2013, no prelo).

... a educação deve ir muitíssimo mais além dos estreitos limites do estritamente cognoscitivo para se aproximar ao fato de que todo processo educativo é na realidade um fenômeno de uma complexidade ética e estética que necessariamente tem que optar por um desenvolvimento humano sustentável em termos vitais, biopsicosocioculturais e espirituais (BATALLOSO, 2010, p. 69).

Embora no início parecesse que as pessoas implicadas (do quadro profissional na Escola) tivessem uma visão comum sobre os objetivos fundantes na construção da proposta da Escola da Floresta, os conflitos emergiram no processo de sua implementação. Quando nos deixamos levar pelos conflitos, pelos desentendimentos (que são entendimentos divergentes), nós construímos um mundo de separações, de frustrações, de sofrimentos.

Talvez o grande imbróglio que tenha levado aos conflitos esteja nas tensões entre objetivos explícitos e ocultos, muitas vezes contraditórios, que caracterizam as diferenças

entre os imaginários instituintes e instituídos, como por exemplo, i) interesse do governo em formar profissionais para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, especialmente para viabilizar suas políticas públicas e gerar dados estatísticos satisfatórios para apresentar aos financiadores dos projetos (quanto mais pessoas formadas em menos tempo, melhor); ii) responder às esferas superiores (instituições com normas e poder) que cobram informações incompatíveis com a proposta curricular aberta; iii) preocupação com a eficiência do técnico em dar respostas diretas técnicas em seu fazer profissional (tanto por quem o emprega quanto pelo público com quem interage), incluindo também a demanda do próprio técnico em receber informações técnicas sem necessariamente estar questionando tudo ou construindo os saberes o tempo todo.

Talvez, diante desse impasse, sirva como um caminho a reflexão para a qual Morin nos convida, a pensarmos a união entre os saberes do Norte e do Sul (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011), naquilo que podem contribuir para a construção de sociedades sustentáveis. Para ser democrático não se pode ser eficiente? Ou seja, é preciso ser impositivo, rígido e autoritário para que um profissional venha a ser competente? Somente ser competente tecnicamente é suficiente para construirmos sociedades sustentáveis? Como desenvolver então outras competências, (atitudinais, por exemplo) se o processo formativo se mostrar inadequado ao que se almeja? Entretanto, “não devemos nos tornar prisioneiros daquilo que, para muitos, continua sendo uma verdadeira coleira mental: o princípio do ‘meio termo’. A lógica deve estar a serviço do pensamento e não o pensamento a serviço da lógica, caso contrário o pensamento torna-se vazio” (MORIN, 2001, p. 566).

Há uma necessidade urgente “de se construírem outros planos para o processo educacional, apoiados numa ética em que os saberes são construídos nas práticas”, como indica Barros (2000, p. 36).

... precisamos aprender a viver sem resolução, sem clareza, com ambiguidade contínua, com paciência e perguntas. Precisamos acreditar que, se trabalharmos direito, sem tentar transformar a facilitação aberta de processos em instrumentos e procedimentos e ferramentas para aplicação, as respostas vão surgir das forças e energias inerentes ao próprio processo vital (KAPLAN, 2005, p. 255).

Falar e escrever o que observamos e praticamos e achamos que deve ser dito, isso talvez valha a pena. Não apenas para nós, mas para que muitos outros trabalhadores da educação possam construir uma pedagogia capaz não apenas de transmitir um legado histórico de maneira crítica, mas igualmente de plantar as sementes de uma nova cultura que supere as contradições atuais, as falsas dicotomias, a opressão e o desamor presentes nas estruturas burocráticas do nosso edifício educacional (GADOTTI, 2008, p.8)

Esta concepção pode servir tanto para a mediação, quanto para a gestão, fenômenos orgânicos de relações em um centro de educação. Estar aberto ao diálogo, à construção no coletivo, movidos por uma clara intencionalidade, nos entregarmos a sermos co-partícipes, como células, sermos parte de um organismo vivo, em constante movimento, com potencial inimaginável, essa é a nova postura necessária para operar na escola viva. O conhecimento nasce da dinâmica do coletivo.

Nós somos co-criadores, não criadores. Não podemos simplesmente fazer algo ser, com base em nossos egos individuais, aquilo que nós escolhemos manifestar. Podemos apenas trabalhar com o organismo em questão, Tateando a tendência subjacente a seu processo de vida, talvez permitindo, possivelmente guiando, descongelando, desafiando e apoiando, ajudando o padrão de vida a se tornar o que ele é capaz de vir-a-ser, para que ele perceba suas possibilidades únicas. Não podemos desenhar e planejar seu futuro, pensar a direção a ser tomada, criar seu potencial (KAPLAN, 2005, p. 236).

... o próprio objeto da práxis é o novo, o que não se deixa reduzir ao simples decalque materializado de uma ordem racional pré-constituída, em outros termos, é o próprio real e não um artefato estável, limitado e morto (p. 96) [...] e seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também. “Os pedagogos são educados”, “o poema faz o poeta”. E é óbvio que daí resulta uma modificação contínua, no fundo e na forma, da *relação* entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas (CASTORIADIS, 2010, p. 96).

Tal entendimento demonstra ser de um nível bem diferente daquele orientado pelo paradigma da ordem, da certeza, do controle, no qual primeiro se pensa, se planeja, e depois se executa e há mecanismos de controle para se identificar se o que foi planejado foi executado a contento. Diferentemente desta base epistemológica, bem característica do pensamento do Norte, de natureza prosaica, podemos operar na incerteza e na construção permanente, criativamente, a partir da práxis, poeticamente, marca do pensamento do Sul. “A tarefa primordial do pensamento do Sul é restaurar a arte de viver, refundar a democracia planetária, instaurar a ética da condição humana.” (PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, p. 55). Unir os pensamentos do Norte e do Sul, num exercício dialógico, pode vir a ser o grande salto de qualidade para se avançar em processos educativos de qualidade.

[Se] você quiser criar uma flor viva, você não a cria fisicamente, com pinças, célula por célula. Você a faz crescer da semente... Você sabe que qualquer tentativa de construir uma coisa tão complexa e delicada não levaria a nada. As únicas flores que o homem fez diretamente, pedaço por pedaço, são as flores de plástico. Se você quiser criar uma flor viva, há apenas uma forma de fazê-lo – você terá de tirar uma semente da flor e então deixar que ela, a semente, gere outra flor... a grande complexidade de um sistema orgânico, essencial à vida dele, não pode ser criada diretamente por algo ou alguém que esteja num plano acima; essa complexidade pode apenas ser gerada indiretamente (KAPLAN, 2005, p. 236).

“As coisas não são para se fazer, elas estão sendo feitas” (Lao Tzé). É importante confiarmos. Se atuarmos de forma responsável, comprometidos, atentos, ouvindo os retornos, estaremos no fluxo positivo e o processo se desenvolverá de forma virtuosa, sempre extraindo aprendizados e buscando melhorar cada vez mais.

Para isso, é preciso flexibilidade, desprendimento e boa vontade, procurar operar na “objetividade entre parênteses”, da qual nos fala Maturana (2006), compartilhando suas inquietações. É fundamental o profundo envolvimento com a questão, que significa implicação e comprometimento, estar imbuído de amor, de vontade de aprender, de ouvir, e de viver o discurso. É preciso sair da zona de conforto. Quem espera por respostas, receitas prontas, perde a oportunidade de criar e de aprender com o processo, além de perceber que não funciona para a realidade complexa. Se alimentar de novas percepções, reflexões, novas ideias e, quiçá, novos paradigmas, e mais profundamente, novas epistemologias, nos permite crescer, enxergar o mundo com outros olhos, encarar os desafios da vida com mais tranquilidade, sabendo que muitos conflitos são da ordem do acoplamento subjetivo com a realidade, que ninguém sabe qual é, pois há múltiplas realidades, múltiplos mundos, dentro de cada um de nós. Conviver com as diferenças, ter o outro como uma referência, aprender a cada dia, essa é a dádiva da nossa existência humana.

Para Boaventura de Sousa Santos, um novo mundo é possível e necessário, mas ainda não se sabe ao certo o caminho a se tomar. Para ele, é preciso trocar as lentes dos óculos, pois a forma de se enxergar o mundo, da forma como é hoje, já não serve mais. Muitos estão nessa busca, nessa construção. Essa disposição de se entregar ao novo, de experimentar, de gastar energia com isso, como nos mostra a experiência da Escola da Floresta, contribui para que isso possa acontecer.

A HORA DA SIESTA... (CONCLUSÃO)

Habitamos a terra não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade -, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase (MORIN, 2010, p. 45).

Cumpre-nos estar muito vigilantes... É disso que se necessita, de uma mente nova, uma nova forma de pensar, uma nova maneira de agir, uma nova vida de relação. A vida é movimento infinito (KRISHNAMURTI, 1981, p. 11).

É sempre bom lembrar que um copo vazio está cheio de ar. (Chico Buarque)

Ainda que esta pesquisa possa apontar para aprendizados relevantes, pelo potencial de poder contribuir para a educação nos tempos atuais, é importante se ter em mente a impossibilidade de padronização e de recomendações para outras realidades, outras escolas, já que adentramos no terreno da alta complexidade. Cada Escola é sempre única, cada pessoa é única, cada sociedade é única, cada cultura é única, embora se possa aprender com os processos vivenciados por outros. Assim como é muito mais fácil caminhar em uma floresta quando já há uma trilha, aprender com as experiências alheias e com as suas próprias, e fazer uso desse aprendizado, é marcar trilha na floresta da vida.

Nos tempos de agora, urge enxergar, dar valor ao que realmente tem valor – criar novas significações imaginárias. Por exemplo, perceber como uma das coisas mais valiosas a água, a terra bem cuidada, a vida em suas inúmeras formas, as sementes crioulas, o saber tradicional. É preciso retomar a cosmologia, aquela que reconecta o ser humano ao Planeta, ao universo. Trata-se de uma nova ontologia neste mundo em que o que tem tido valor está tão distante da vida.

Na educação reside a possibilidade de dar asas aos imaginários radicais, de fazê-los pipocar, e, na força do coletivo e da práxis, trazer boas novas à humanidade, insuflar de ânimo as utopias e encher de esperanças esse mundo de inequidades.

Um novo mundo possível já está em construção pelas mãos, mentes e corações de muitas pessoas em todo o Brasil, em todo o mundo, e sem dúvida, na Amazônia ocidental encontramos inspiração na experiência da Escola da Floresta, com sua prática geradora de aprendizados. Estar em contato, em comunicação, em rede, é fundamental para fortalecer essas iniciativas.

Nos tempos em que vivemos, em pleno século XXI, vale lembrar que a mãe Terra e todos os nossos irmãos (de mesma espécie que a nossa e de outras também), são verdadeiros educadores, como sempre foram, embora muitas vezes o ser humano tenha se esquecido, quer por sua arrogância ou ignorância.

Nos tempos atuais, o que mais temos visto é o analfabetismo acerca dos processos vitais. O ser humano é a única espécie cujos indivíduos delegam a outros que providenciem o seu próprio alimento. O ser humano tem se distanciado e perdido o saber de se manter, de produzir seu alimento, de construir sua habitação, de cuidar da água para que esta seja abundante e de qualidade, de cuidar da terra para que esta seja sempre fértil. Muitos seres humanos, a maioria concentrada nos centros urbanos, não conhece mais os outros seres e o seu papel na teia da vida, e, por ignorância e medo, os têm afastado e criado um mundo esterilizado. O ser humano atual, com raríssimas exceções, não sabe conviver com as florestas.

Falar em e fazer agrofloresta no contexto da agroecologia, como acontece no curso técnico agroflorestal, é mostrar a possibilidade da convivência entre ser humano e natureza, da qual este é parte. Sustentabilidade tem a ver com isso, com terra fértil, com ar puro, com água cristalina, com milhões de formas de vida que co-habitam este planeta junto à espécie que se acha a mais inteligente e no direito de tudo usurpar e explorar. Falar de sustentabilidade é falar de valores, de transformações profundas capazes de deflagram atitudes de cuidar, movidas pelo amor incondicional. Não será pela razão somente que a construção de outro mundo será possível, mas a partir da ética.

Este curso, foco desta pesquisa, realizado em plena Amazônia, cujas florestas, cada vez mais, têm sucumbido à ganância humana, aos pés do boi, ao poder da motosserra e dos tratores, aprendemos que é possível, imprescindível e gratificante convivermos com as florestas, que sem elas não haveria vida em nosso Planeta.

Um grande desafio encontrado na implementação desse processo de formação profissional (e de cidadãos, ou melhor, “florestãos”, para ser coerente com o conceito de florestania) foi compor e executar um currículo por competências, que é complexo, utilizando metodologias pedagógicas transformadoras, geradoras de autonomia, não adestradora.

O currículo baseado em competências abre a possibilidade de se operar no complexo, na inter e transdisciplinaridade. Embora possa ser apontado como um potencial importante, não garante a formação de sujeitos autônomos e comprometidos com a sustentabilidade, pois é também fundamental considerar o método pedagógico, a qualidade dos mediadores e as oportunidades oferecidas por todo o sistema. Já que educação é, inerentemente, por sua própria natureza, complexa, a atenção reflexiva permanente, em todo o processo, guiada pela intencionalidade, é a chave para o desenrolar de um processo responsável, coerente e promissor.

Inúmeros foram os aprendizados acerca desta experiência estudada. Podemos identificar aspectos apontados como relevantes para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis. Dentre eles, uma abordagem pedagógica que considera: i) o educador como educando, e o

educando como educador; ii) a coerência na educação (na conduta dos profissionais da escola); iii) que numa escola, todos são educandos e educadores; iv) que a aprendizagem seja contextualizada e significativa; v) que a atividade de mediação deva se dar em relação com as especificidades dos educandos; vi) que é importante valorizar o conhecimento de cada um e instigar pensar / “dar” voz aos educandos e ouvi-los, valorizar o que eles têm a dizer; vii) que aborde a questão de gênero; viii) que se utilize de vivências em situações reais, como visitas a áreas representativas, pedagogicamente estratégicas, de reflexão sobre a realidade e também numa perspectiva histórica, da arte como estratégia educativa, de atividades que remetem à espiritualidade. Um aspecto marcante foi o idealismo e comprometimento dos profissionais implicados nesta experiência.

Outros aprendizados dizem respeito a questões institucionais e sua relação com questões pedagógicas, como: i) a pouca valorização dos profissionais, o não estímulo à formação permanente da equipe da Escola, a rotina estressante da Escola, a dificuldade em lidar com os conflitos, que acarretaram na alta rotatividade dos mediadores, a qual, aliada à falta de tempo para reflexão e autoformação da equipe de mediadores, impossibilita o amadurecimento dos aprendizados a partir da práxis; ii) a carga horária do curso insuficiente para desenvolver em sua plenitude um currículo tão complexo; iii) as contradições dentro da própria Escola, entre a proposta pedagógica e a gestão/administração do espaço escolar (incluindo a manutenção do espaço escolar e a questão da produção na própria Escola), que não contribui para o fortalecimento da abordagem pedagógica e gera conflitos internos; iv) as dificuldade no trabalho dos profissionais da Escola por problema de gestão, relacionado ao tempo do governo, à burocracia, que atravancou processos de ensino-aprendizagem; v) a falta de abertura da Escola ao entorno e a outras Instituições, dificultando as atividades pedagógicas e enfraquecendo o potencial da Escola da Floresta.

Além dessas questões, considerando o contexto local, de uma Escola formando profissionais para operarem em uma realidade na qual é forte uma política pública que se diz “voltada para a sustentabilidade”, foram pontuados aspectos contraditórios entre a proposta da Escola da Floresta (criada no âmbito do governo estadual) e o próprio governo e seus órgãos, como por exemplo: i) os técnicos são obrigados a executarem pacotes prontos das políticas públicas; ii) os técnicos não têm autonomia no local de sua atuação; iii) há desarticulação entre instituições como a Escola da Floresta e os órgãos que deveriam acolher os estagiários; iv) são recorrentes os conflitos entre profissionais (formados na Escola da Floresta e colegas mais antigos) por atuarem a partir de diferentes paradigmas; v) é visível a complexidade conjuntural na implementação dos sistemas agroflorestais, que depende de outros condicionantes que não somente técnicos, como transporte, viabilização de comercialização de produtos; vi) dificuldade de atuação dos técnicos junto a agricultores em função de impactos negativos de insucessos de políticas públicas passadas.

Outros aprendizados relevantes apontam para o desafio de se conviver com as diferenças dentro da escola e sua relação com as instituições do sistema educacional. Para se tornar viável a convivência na alteridade, a possibilidade da união, da construção do novo, é preciso tomar consciência de que estamos todos mergulhados em um sistema altamente complexo, transbordante de imaginários instituídos, e vivenciar a autonomia com responsabilidade.

Nesse processo, buscar a unidade de visão (intencionalidade), encarar os desafios como oportunidade de aprendizagem, registrando e refletindo sobre eles, bem como comemorar as conquistas, trazem o fortalecimento e desenvolvimento da equipe e do trabalho, e isso só se dá pela práxis, pela vivência visitada e revisitada reflexivamente. Perceber os fundamentos das práticas propostas, observar os resultados das ações e as relações entre as inúmeras variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, de funcionamento da instituição escola, que por sua vez está mergulhada em uma sociedade complexa, significa aprender com a experiência e a possibilidade de compartilhar saberes. E isso pode ser viabilizado por meio de ferramentas como a pesquisa-ação e a sistematização, quando estão previstas, com momentos e métodos definidos, a serem realizadas na escola. Assim a escola se caracterizaria como uma Comunidade Interpretativa ou de Aprendizagem, um organismo vivo, dinâmico, capaz de construir sua caminhada ao caminhar.

Por mais completo e perfeito que possa parecer um plano original de uma proposta, este não é suficiente para representar algo tão rico quanto é construir a cada momento, com seus desafios, com suas rupturas de relações, com a vida se transformando. Nesse processo, a cada dia, cada um deixa de ser a mesma pessoa que era. O meio ambiente é alterado e este altera as pessoas.

O caminho se faz ao caminhar. Com coragem, boa vontade, postura crítica, aberta, dialógica. A caminhada se faz mais segura e prazerosa quando andamos juntos, crescemos juntos, aprendemos juntos.

Essa união é representada também pela “rede dos agrofloresteiros”, que está crescendo, como um fungo, o maior ser vivo da Terra, ou como um rizoma, partindo de uma rede de diálogos, sem hierarquias, mas em conexões, caracterizando-se como uma abertura à dimensão coletiva do saber. Hoje podemos dizer que, como fruto da experiência da Escola da Floresta, há uma rede de relações consolidada, pessoas que estão ligadas pela história que construíram juntas.

Sentir mais o sol, a chuva, o cheiro da terra molhada, o rio corrente, a fruta madura, ouvir os pássaros a cantar, colocar sementes na terra, compartilhar momentos menos racionais, mais inteiros, esse é o convite que faço a todos que pretendem viver a sustentabilidade, inclusive em uma escola. A vida é breve e maravilhosa, não vale à pena

gastar tanta energia com estresse, tentando inculcar no outro o nosso mundo. Somos todos educadores, não somente na escola, percebemos o outro como um ser em processo também de aprendizagem como nós, tenhamos a paciência dos mestres, a amorosidade e a cumplicidade que são próprias de um educador. Vamos nos colocar no lugar do outro, e esse outro pode ser nosso semelhante, pode ser uma planta ou um animal.

É tempo de cultivar sonhos e semeá-los, colocando-os em prática. É preciso criar o imaginário da sustentabilidade (ou revitalizar aqueles que foram enfraquecidos), não aquele que a subjetividade capitalística usurpa, mas aquele que contribui para a liberdade, a justiça, a paz. É preciso cuidar de uma cosmovisão, ritualizar processos, fortalecer laços. A racionalidade não dá conta de tudo. A ciência não dá conta de tudo. O mundo e a natureza humana são muito mais amplos. A razão é apenas uma pequena parte desta realidade. Estamos na era da razão. Quem sabe haverá de chegar um tempo em que a intuição nos moverá e a razão estará a seu serviço.

E a Natureza será o nosso melhor livro, sempre aberto e sempre ensinando:

Na horta, as cenouras e o mamão maduro.
No telhado, o aquecedor de água.
Nos barris, os cereais fermentando
microalquimicamente.
No forno solar, os biscoitos de gergelim.
No secador, as bananas e os caquis.
Na terra, o verdadeiro tesouro.
Na cabeça, muitas ideias verdes.
Nas mãos, muito potencial construtivo.
No coração, muito amor para desinibir. (DALAI
LAMA, 1998, citado por WEIL, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190p.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO ACRE. O Acre na RIO + 20. Disponível em: <<http://www.agencia.ac.gov.br/rio20/index.php/component/content/article/5>> Acesso em: 20 de maio de 2012.

ALVES, A. **Fora do Fórum**. Disponível em: <http://oespiritodacoisa.blog.uol.com.br/arch2005-07-01_2005-07-31.html> Acesso em: 23 de abril de 2013.

AMARAL, E. F. *et al.* **Aptidão Agroflorestal do Estado do Acre: alternativa sustentável de uso dos solos acreanos** [s.d.]. Disponível em: <<http://www.alice.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/918922/1/24164.PDF>> Acesso em: 15 de março de 2013.

ARDOINO, J. Prefácio. *In*: BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 280p.

_____. A complexidade. *In*: **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Jornadas Temáticas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548 – 558.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo : Perspectiva, 2009. (Debates ; 64 / dirigida por J. Guinsburg) 348p.

ARNT, R. M. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. *In*: MORAES, M. C.; BATALLOSO N, J. M. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2010. p. 109 – 135.

ARNT, R. M.; GALASSO, R. Docência transdisciplinar: reflexões para a formação docente. *In*: MORAES, M. C.; BATALLOSO N, J. M. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2010. p. 151 – 173.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis : Vozes, 2009. 251p.

AVANZI, M. R.; MALAGODI, M. A. S. Comunidades interpretativas. *In*: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente /Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 95 – 102.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 280p.

_____. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 159p.

BARROS, M. E. B. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, Ago/2000. p. 32 – 42.

BATALLOSO N., J. M. Didáctica deconstructiva y complejidad: algunos principios. *In*: MORAES, M. C.; BATALLOSO N, J. M. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2010. p. 63 – 107.

BERRY, T. Prefácio. *In*: O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Ed. Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004. Biblioteca Freiriana v. 8. p. 19 – 35.

BIANCHINI, P. C. *et al.* Planejando o momento de aprendizagem “sistemas agroflorestais” do curso técnico agroflorestal da Escola da Floresta-AC: contribuições do método do Arco de Maguerez. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS AGROFLORESTAIS*, 9., 2009. Luziânia/GO, **Anais**, Brasília, EMBRAPA, junho de 2009, p. 1- 4. 1 CD-ROM.

BOFF, L. **Saber cuidar. Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Responder Florindo: da crise da civilização a uma revolução radicalmente humana**. Rio de Janeiro : Garamond, 2004. 173p.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis : Vozes. 2001. 312p.

_____. Relatório de Consultoria. *In: GEPRO. Relatório OFICINA III – Capacitação em Estratégias de Ensino-Aprendizagem Aplicadas à Educação Profissional*. Rio Branco – AC, julho de 2005. Relatório elaborado por Saraiva, S. S.; Paiva, J. R.; Santos, E. P. e Barroso, V. M. L. 217p, .. p. 1 – 5.. 1 CD-ROM

BRANDÃO, C. R. **A pergunta à várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. Série saber com o outro v. 1.

BRANDÃO, C. R.; ALLESSANDRINI, C. D.; LIMA, E. P. **Criatividade e novas metodologias**. São Paulo : Peirópolis, 1998. 121 p.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo : Melhoramentos, 1962. 305 p.

CALIXTO, V. História da Formação do Acre. *In: Governo do Estado do Acre - Plano de Governo 2011/2014*. [s.d.]

CARTA DO ACRE. Disponível em <<http://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2011/10/Carta-do-Acre.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2013.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2010. 418p.

CATALÃO, V. M. L.; MOURÃO, L.; PATO, C. Educação e ecologia humana: uma epistemologia para a educação ambiental. **Ambiente & Educação**. Rio Grande, RS, v. 14, n.2, 2009. p. 27 – 36. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1588/724>> Acesso em: 06 de jun de 2013.

CECHIN, A. 2010. **A natureza como limite da economia**. São Paulo : SENAC, 2010. 264p.

CHESNEAUX, J. Tirania do Efêmero e cidadania do tempo. *In: MORIN, E.; PRIGOGINE, I. A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Coleção Epistemologia e Sociedade, sob a direção de Antônio Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget. 1996. p. 117 – 29

CHIAVENATO, I. **Administração geral e pública**. Rio de Janeiro : Elsevier, 2006. Série Provas e Concursos. 514p.

COELHO NETO, J. T. **O que é utopia**. São Paulo : Abril Cultural; Basiliense, 1985. (Coleção primeiros passos 47). 98p.

CÓRDOVA, R. A. **Instituição, Educação e Autonomia na obra de Cornelius Castoriadis**. Brasília: Plano Editora. 2004. 129p.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã ; v. 6). 159p.

DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997. 224p.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável: origens e perspectivas de um novo paradigma**. Guaíba : Agropecuária, 1999. 157p.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. Histórico do processo FSM. 2007. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=2&cd_language=1> Acesso em 29 de maio de 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. 93p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1987. 184p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra. 1996, 148p.

FUNAI. Índios do Brasil. [s.d.]. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/>> Acesso em: 10 de maio de 2013.

GADOTTI, M. **Escola Viva, escola projetada**. Campinas – SP : Papyrus, 1995. 161p.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo : Cortez, 1997. 78p.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo : Peirópolis, 2000. 217p.

_____. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo : Publisher Brasil, 2007. 207p.

_____. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. 127p.

GADOTTI, M.; CISESKI. Prefácio. *In:* ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica : desafios e perspectivas**. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da Escola Cidadã ; v. 2). 151p.

GALEANO, E. El derecho al delírio. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybyZj8>> Acesso em: 01 de junho de 2013.

GAMIÑO, C. M.; HENRIQUEZ, T. R. Aproximação heurística na hermenêutica da narrativa autobiográfica na adolescência tardia. *In:* GONZÁLEZ REY, F. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2005..p. 241 – 265.

GEPRO. **Plano de Curso Técnico Agroflorestal do Centro de Formação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso**. Rio Branco – AC : 2004. 69p. 1 CD ROM.

_____. **Relatório OFICINA II – Capacitação em planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas focalizando a sustentabilidade e metodologias ativas.** Rio Branco – AC, fevereiro de 2005a. Relatório elaborado por PENEIREIRO, F. M.; SANTOS, E. P.; BIFF, I. F. 1 CD ROM.

_____. **Relatório OFICINA III – Capacitação em Estratégias de Ensino-Aprendizagem Aplicadas à Educação Profissional.** Rio Branco – AC, julho de 2005b. Relatório elaborado por Saraiva, S. S.; Paiva, J. R.; Santos, E. P. e Barroso, V. M. L. 217p. 1 CD ROM.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: SACRISTÁN, J. G. *et al.*; **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre : Artmed, 2011. p. 13 – 63.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2005. 205p.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** São Paulo : EDUC, 1997. 387p.

GÖTSCH, E. **O Renascer da Agricultura.** Rio de Janeiro: AS-PTA, 1995.

_____. Sustentabilidade e Agrofloresta. *In*: **Sistemas agroflorestais: diálogo de saberes para a construção de sociedades sustentáveis.** Brasília : Embrapa, 2013. (no prelo).

GOVERNANÇA PÚBLICA DAS ÁGUAS, [s.d.]. Disponível em: <http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/DocumentosTecnicosAbertos/Attachments/425/Ag%C3%Aancia_Nacional_das_Aguas_-_Governan%C3%A7a_p%C3%ABblica_das_%C3%A1guas_-_ING%C3%81.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2013.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE, Secretaria de Estado de Planejamento– SEPLAN. **Acre em Números,** 2011. Disponível em: <pt.scribd.com/doc/91822114/Ac-em-numeros-2011> Acesso em: 15 de março de 2013.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis, RJ : Vozes. 1993. 327p.

GUTTIERREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2002. 128p.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica.** Porto Alegre : L&PM, 1987.

_____. **Diagnósticos do tempo: seis ensaios.** Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2005. 180p.

JARA H., O. **Para sistematizar experiências.** Brasília : MMA, 2006. 128p. (Série Monitoramento & Avaliação).

KAPLAN, A. **O processo social e o profissional de desenvolvimento: artistas do invisível.** São Paulo : Instituto Fonte para o desenvolvimento social e Editora Fundação Peirópolis, 2005. 260p.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança.** São Paulo : Melhoramentos. [195-?] 80p. (Biblioteca de educação, n. 18).

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre : Artmed, 2007. 208p.

KRISHNAMURTI, J. **Uma nova maneira de agir**. São Paulo : Cultrix. 1981, 158p.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1989. 316p.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001. 494 p.

_____. Pensar a complexidade ambiental. *In*: LEFF, E. (coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo : Cortez, 2003, p. 15 – 64.

_____. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Rio de Janeiro : Garamond, 2004. 85p.

LE MOS, A. L. F.; SILVA, J. A. Desmatamento na Amazônia Legal: evolução, causas, monitoramento e possibilidades de mitigação através do Fundo Amazônia. **Floresta e Ambiente**, jan./mar 2011; 18(1):98-108. Disponível em: <<http://www.floram.org/files/v18n1/v18n1a11.pdf>> Acesso em: 23 de abril de 2013.

LEROY, J.P.; PACHECO, T. *In*: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente /Diretoria de Educação Ambiental, 2005. (p. 129 – 140).

LUCA, A. Q.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. O Conceito de ‘Comunidade’ na Educação Ambiental. *In*: V ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5, 2010, Florianópolis - SC – Brasil, **Anais**. (p. 1 – 17). Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-179-112-20100902100727.pdf>> Acesso em: 3 de jun de 2013.

MAAR, W. L. Introdução. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190p.

MACHADO, N.J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002. p. 137 – 155.

MAIA, F. **Fortalecendo conexões**: praticando a comunicação não-violenta. REDE CNV BRASIL. Disponível em: <<http://redecnvbrasil.blogspot.com.br/p/artigos-textos-e-ensaios.html>> Acesso em: 01 de junho de 2013.

MARTINI, P.R.; DUARTE, V.; SHIMABUKURO, Y.E.; ARAI, E. Projeto Panamazônia II: Zoneamento da cobertura florestal do estado do Acre (ortoretificado), 2010. Disponível em: <http://www.dsr.inpe.br/Panamazonia/Publicacoes/2010_12/Valdete_Panamazonia_Acre_2010.pdf> Acesso em: 15 de março de 2013.

MARTINS, E. Wilson Pinheiro e Chico Mendes: semelhança que dói. *In*: FEITOSA, J. (org.) **Caderno Povos da Floresta**. Brasília: MMA; Rio Branco: Secretaria Executiva do Comitê Chico Mendes, 2003. p. 32 – 36.

MARTINS, L. C. Cuidar, cuidar-se. Discutindo questões ambientais e o papel da escola. *In*: MARFAN, M. A. (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores – educação ambiental. Brasília : MEC, SEF, 2002. p. 28 – 33.

- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 203p.
- MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. *In*: MATURANA, H.; VERDENZÖLLER, G. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo : Palas Athena, 2004. p. 25 – 115.
- MATURANA, H.; DÁVILA YÁÑEZ, X. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo : Palas Athena, 2009. 319p.
- MEC. **Resolução 04/99 – DCN para Educação Profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf> Acesso em: 01 de junho de 2013.
- MEC. **Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000. 127p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.
- MENDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. *In*: SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre : Artmed, 2011. p. 233 – 64.
- MITJÁNS MARTÍNEZ; A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. *In*: GONZÁLEZ REY, F. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2005. p.1 – 25.
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis : Vozes, 2003.
- _____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP : Papyrus, 2007. 239p.
- _____. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. *In*: MORAES, M. C.; BATALLOSO N, J. M. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2010. p. 21 – 62.
- MORAES, M.C; VALENTE, J.A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Questões Fundamentais da Educação 8), 82p.
- MORAES, M.C.; BATALLOSO, J.M.N. Apresentação. *In*: MORAES, M. C.; BATALLOSO N, J. M. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2010. p. 7 - 19.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí : Ed. Unijuí. 2011. 224p.
- MORAIS, M. J. de. “Acreanidade”: invenção e reinvenção da identidade acreana. Rogério Haesbaert da Costa (orientador). **Tese de Doutorado em Geografia**. Niterói, UFF, 2008. 301p.
- MORIN, E. **O Método I. A natureza da natureza**. Lisboa: Publicações Europa-América Ltda., 1977. 363p.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996. 336p.

- _____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo : Cortez ; Brasília : UNESCO, 2000. 118p.
- _____. Os desafios da complexidade. *In: A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI.* Jornadas Temáticas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559 – 567.
- _____. **O método 6: ética.** Porto Alegre : Sulina, 2005. 222p.
- _____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 128 p.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre : Sulina, 2011. 120p.
- NAKASHIMA, M. **Chico Mendes por ele mesmo.** São Paulo: Martin Claret, 2006. 192 p.
- NEVES, M. V. Uma breve história da luta acreana. *In: FEITOSA, J. (org.). Caderno Povos da Floresta.* Brasília: MMA; Rio Branco: Secretaria Executiva do Comitê Chico Mendes, 2003a. p. 12 – 21.
- _____. História nativa do Acre. *In: FEITOSA, J. (org.). Caderno Povos da Floresta.* Brasília: MMA; Rio Branco: Secretaria Executiva do Comitê Chico Mendes, 2003b. (p. 60 – 65).
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). Rio de Janeiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (1), 65-73, 2006.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999. 167p.
- O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI.** São Paulo: Ed. Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004. Biblioteca Freiriana v. 8. 432 p.
- PACHECO, J. Escola da Ponte. **Formação e Transformação.** São Paulo : Vozes, 2008. 152p.
- PALAS ATHENA. **Sobre comunicação não-violenta.** Disponível em: <http://www.palasathena.org.br/cont_pedagogico_detalhe.php?pedagogico_id=44> Acesso em: 11 de abril de 2013.
- PARA UM PENSAMENTO DO SUL:** conversa com Edgar Morin. Rio de Janeiro : SESC , Departamento Nacional, 2011, 228p.
- PENEIREIRO, F. M.; Franco, M. V. G. Escola da Floresta: uma perspectiva inovadora em educação profissional no Acre. Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), 2., 2004. Indaiatuba, **Anais.** São Paulo : ANPPAS, 2004. p. 1 – 8. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/fabiana_penereiro.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2013.
- PENEIREIRO, F. M. O dia em que o mundo parou. *In: Palavras das Letras.* São Carlos : Pedro & João editores Ltda. 2006. 140p.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre : Artmed, 2011. p. 64 – 114.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre : Artmed Editora, 2002. p. 11 – 33.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação.** São Paulo : Triom, 2004. 234p.

PINHEIRO, F. M. Florestania - A Cidadania da Floresta Vista a Partir dos Conceitos de Biopolítica, Significantes Vazios e Ecologia dos Saberes. *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 33, 2010, Caxias do Sul - RS. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. Disponível em : <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2515-1.pdf>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

PINHEIRO, F. M. Comunicação, Ideologia e Propaganda na Floresta Amazônica. **Anais da Confibercom**, 2011. p. 1 – 14. Disponível em: <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/118.pdf>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo : Brasiliense. 1981. 170p.

POHLMANN, A. R. **Intuições sobre o tempo na criação em artes visuais.** Santa Maria, v. 31 - n. 02, p. 283-294, 2006 Revista **educação.** Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 28 de março de 2013.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002a, p. 401 – 422. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>> Acesso em: em 24 de fevereiro de 2013.

_____, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002b. 320p.

REPORT OF THE WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm>> Acesso em: 27 de maio de 2013.

RODRIGUES, C.; PRECIOSO, J. **Avaliar a avaliação: um estudo efectuado com testes do 6.º ano de escolaridade de Ciências da Natureza.** *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 9, Nº 2, 418-434. 2010. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART7_Vol9_N2_.pdf> Acesso em: 23 de março de 2013.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica : desafios e perspectivas.** São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2003. – (Guia da Escola Cidadã ; v. 2). 151p.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro : Garamond, 2008. 95p.

SANDRI, S. A assustadora década de 70. *In*: FEITOSA, J. (org.). **Caderno Povos da Floresta.** Brasília: MMA; Rio Branco: Secretaria Executiva do Comitê Chico Mendes, 2003. p. 24 – 27.

SCARCELLO, J.A.; BIDONE, E.D. Agropecuária e desmatamento no Acre no período 1975-2000, uma análise histórica atual. **ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA**, 7, 2007, Fortaleza. 2007. (p. 1 – 14). Disponível em:

<http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/vii_en/mesa2/trabalhos/agropecuraria_e_desmatamento_no_acre.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2013.

SCHUMACHER, E.F. **O negócio é ser pequeno**: um estudo de Economia que leva em conta as pessoas. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. 1983. 261p.

SOUZA, J. J. V. de. **“O Programa de Desenvolvimento Sustentável do Acre”**: uma análise à luz do discurso do desenvolvimento sustentável e da Cooperação Internacional. 2008. 188p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STEIN, E. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. (Apêndice), p. 98-134. *In*: HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. Porto Alegre : L&PM, 1987.

SUANNO, J.H. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. *In*: , M. C.; BATALLOSO N, J. M. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2010. p. 207 – 226.

TOCANTINS, L. **Formação histórica do Acre**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL / Conselho Federal de Cultura; Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 1979a. 429p.

_____. **Formação histórica do Acre**. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL / Conselho Federal de Cultura; Rio Branco: Governo do Estado do Acre, 1979b. 439p.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998. 275p.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. 440p.

VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. *In*: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo : Palas Athena, 2004. pp. 123 – 204.

VIEIRA, A. Transdisciplinaridade: um caminhar da ciência com consciência. *In*: , M. C.; BATALLOSO N, J. M. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro : Wak Ed., 2010. pp. 227 – 245.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas : Papyrus, 2004. – (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). 191p.

VOZES DA FLORESTA – Zezé Weiss (concepção e organização). Xapuri; Formosa, GO.: GTA, Coiab, CNS; Parceria: Comitê Chico Mendes, Instituto Chico Mendes, Rede Povos da Floresta. 2008. 416p.

WEIL, P. **A nova ética na política, na empresa, na religião, na ciência, na vida privada e em todas as outras instâncias**. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, 1994. 110p.

APÊNDICE 1

FORMULÁRIO PRÉVIO À OFICINA

E3

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

Sou natural do município de Marechal Thaumaturgo, uma pequena cidade do estado acre, é lá onde vive os meus pais, os mesmos moram na reserva extrativista do alto Juruá, vivem da agricultura, sua fonte de renda é baseada na comercialização da farinha de mandioca e feijão, em 2009 mobilizei os mesmos para realizar um roçado sem queima, escolhemos uma capoeira de 7 anos. O primeiro passo foi realização do desbaste da vegetação rasteira, depois plantamos a banana e coco da praia. O segundo passo foi realização da derrubada e distribuição da biomassa em cima da linha da banana, o terceiro passo foi implantação do abacaxi nas bordas da linha da banana e o plantio de milho, mandioca e abóbora nas entre linhas da banana. A experiência foi bem sucedida, ouve uma mudança de pensamento e entusiasmo para continuação da parte de meus pais.

1. Principais aspectos da sua formação na Escola que tem contribuído para o seu desempenho nas atividades que executa: Conhecer, viver e praticar Agrofloresta foi os principais aspectos que estimulou e contribuiu pra minha inteira dedicação nas atividades que realizo.
2. Principais desafios encontrados em suas atividades: Realização de um trabalho e não está acompanhando de perto o desenvolvimento da experiência.
3. O que faltou na sua formação para que você pudesse desempenhar bem suas atividades: Eu acredito que a Troca de Experiência é a melhor forma de aprendizagem. Então, dedicar mais tempo com agricultores agroecológicos. Estudar mais a parte de culinária envolvendo beneficiamento e reaproveitamento da produção familiar local. Conhecer um pouco de nutrição priorizando os alimentos locais.
4. Exemplo de uma conquista (superação de desafio) em sua atuação: Ter o apoio do meu pai, na realização de uma experiência que ele mesmo não acreditava.
5. Como você pensa que sua atuação pode contribuir para a sustentabilidade: Começando pela minha família, quero mostrar pra eles o caminho e sensibilizá-los mostrando as riquezas que temos em nossa terras, criando forma e meios sustentáveis e duradouros que porventura, venhamos enfrentar uma crise ecológica, os nossos sistemas possam manter a resiliência.

E4

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

No momento estou trabalhando na SEAPROF de Mâncio Lima.

1. Principais aspectos da sua formação na Escola que tem contribuído para o seu desempenho nas atividades que executa: Vários aspectos podem ser citados; a minha formação contribui a ser que o sou e que tenho hoje. Tento em vista que, os órgãos na qual já trabalhei todos e voltados para o curso na qual fui formada e tenho desenvolvido um bom trabalho, graças a minha formação na escola da Floresta.
2. Principais desafios encontrados em suas atividades: Desafios foram muitos, mais com muito esforço determinação alcancei todos os meus objetivos. E isso me fez ver que temos estar sempre se reciclando e buscando novos conhecimentos.
3. O que faltou na sua formação para que você pudesse desempenhar bem suas atividades: Bom, pra ser sincera, a que faltou para que pudesse desempenhar um bom papel, foi na competência de piscicultura. Que no ponto de vista deixou a desejar.
4. Exemplo de uma conquista (superação de desafio) em sua atuação: Um exemplo bem prático, e que considero uma conquista, foi trabalhar com piscicultura na liberação L.A e caracterização da área, para mim foi um desafio, no qual foi superado.
5. Como você pensa que sua atuação pode contribuir para a sustentabilidade: Eu acredito que o pouco que faço vem contribuindo de forma significativamente, uma sementinha plantada ela nasce, cresce e se multiplica. O meio ambiente pede socorro, tudo que fizermos pra ajudar de forma sustentável estamos contribuindo para a sustentabilidade.

E8

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

SEAPROF, Adesobras, município: Feijó. Trabalho em duas cadeias produtivas na extensão rural no município de Feijó junto ao grupo de pescadores da colônia de pescadores e Aquicultores Z-04, e com os extrativistas da associação Nova União ZAP BR KM 57 as atividades desenvolvidas está relacionada a organização social e produtivas desses empreendimentos aplicando diagnósticos rural rápido participativo. **Antes de receber este convite, eu tinha apenas atuado como mediador no município de Rodrigues Alves com Roçados Sustentável, e Avicultura. E como recenseador fazendo cadastro para o Proacre, e Aplicando DRPs nas comunidades ribeirinhas; e um experimento pessoal num ramal Morongaba em Tarauacá, onde moram alguns parentes meus, com implantação de mucuna. Esses três trabalhos foram os mais efetivos que realizei.**

1. Principais aspectos da sua formação na Escola que tem contribuído para o seu desempenho nas atividades que executa: **O que determinou profundamente minha formação fora os intercâmbios, com as comunidades, E o corpo técnico do curso tendo vista que os mediadores estavam, devidamente preparados. As visitas em outros experimentos extra-escolares suprimiram algumas deficiências dos espaços didáticos da Escola.** Os principais aspectos mais relevantes que contribuiu pra minha formação e para as atividades que desenvolvo foi com relação aos aspectos sociais e as inovações no campo das transferências de tecnologias ao uso indiscriminado do fogo: DRPs, Uso de leguminosas, cercas vivas nos silvipastoril, os sistemas Agroflorestal, adubação verde e rotação de cultura.
2. Principais desafios encontrados em suas atividades: Os maiores desafios foram os descréditos das comunidades, pois não conheciam alternativas ao uso do fogo, e a desconfiança dos produtores a essas novas tecnologias sustentáveis empregadas pela secretaria nas zonas de prioridades com muito descrédito ao novo, mas as experiências deram certo tem alguns produtores produzindo com roçados sustentáveis: Utilizando o feijão, melancia, arroz, milho, e integrando no final os SAFs.
3. O que faltou na sua formação para que você pudesse desempenhar bem suas atividades: O que deixou a desejar foram o atraso de alguns materiais e insumos para o desempenho de nossas atividades devido a burocracia das licitações alguns intercâmbios e os locais dos espaços didáticos da escola muito defasados ou completamente destruídos tendo vista que foi preciso realizar algumas das atividades fora da escola devido as más condições de infraestrutura. [Além disso,] os espaços didáticos que não davam condições adequadas, para que fizessermos as nossas atividades dentro do ambiente escolar, isso nós tínhamos compreensão, a tanto que muitas das nossas atividades foram improvisadas sabendo nós que iríamos enfrentar tais situações desse porte e para solucionarmos ou mediararmos esses conflitos teríamos que usar todas as formas técnicas possíveis.
4. Exemplo de uma conquista (superação de desafio) em sua atuação: Um exemplo de conquista foi dentro da própria família propus um desafio e eles aceitaram: implantamos a mucuna de uma forma desacreditada por parte deles. Agora iremos fazer o plantio. A minha intervenção foi mostrar através de uma unidade demonstrativa que é possível produzir com qualidade, sensibilidade ambiental e otimizar espaço recuperando áreas alteradas e tornando-as produtivas. Só isso?! Evidente que não, mas foi um ganho demonstrar para outras famílias que é possível também usarmos alternativas com qualidade de vida.

E10

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

No momento estou atuando no CEFLOA como monitor de uma turma de agroflorestal (PRONERA). Essa turma fica hospedada no Hotel Plínio e eu sou o monitor dos mesmos. Também apliquei um curso de horticultura orgânica pelo SEFLORA com duração de 30 horas, onde o mesmo foi bem trabalhado e graças a Deus foi bem desenvolvido. O curso foi designado para a comunidade Nova Olinda, no município de Cruzeiro do Sul. A realidade dos educandos que participaram do curso era bastante carente. [Os próprios educandos] já atuavam ou tinha alguém da família que já trabalhava com hortaliças. Tive grandes ajudas também da Pastoral em parceria com a Igreja Católica.

Tive grandes desafios com, por exemplo, construir canteiros suspensos, pois na comunidade alaga no período das enchentes então foi necessário adaptar canteiros suspensos, com isso foi necessário nós mesmos ir à mata e retirar a madeira para a construção dos canteiros.

Tivemos varias dificuldades, mas graças à organização e à parceria no trabalho conseguimos finalizar o curso no período certo, com grande sucesso no trabalho desenvolvido.

Também estudo faculdade e faço engenharia agrônômica na UFAC de Cruzeiro do Sul, e nesse período estou de férias da UFAC por isso posso ir a esse encontro.

E11

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

Sou formado em Técnico Agroflorestal. Moro em Epitaciolândia AC, Na Zona Rural, BR 317, KM 17, colonia Bom Jardim, e **desenvolvo, sistemas sustentáveis, como (SAFs) e (Horticultura ecológica), em propriedade do meu avô. Com esse pequeno trabalho que desenvolvo, já consegui tocar na ideia de algumas pessoas, que pedi sementes; eu também ofereço a elas e proponho a colheita das sementes enquanto isso falo do potencial que tem a natureza, quando trabalhamos com o que ela nos oferece em nosso favor.**

1. Principais aspectos da sua formação na Escola que tem contribuído para o seu desempenho nas atividades que executa: O entusiasmo que nos faz ser tão ativo quanto era.
 2. Principais desafios encontrados em suas atividades: Tenho encontrado dificuldades nas repartições públicas, pois o governo deve incentivar seus funcionários a se adaptar às técnicas sustentáveis, das quais nós agricultores mais necessita.
 3. O que faltou na sua formação para que você pudesse desempenhar bem suas atividades: Faltou a verdade dos meus instrutores, em dizer em que eu deveria melhorar.
 4. Exemplo de uma conquista (superação de desafio) em sua atuação: Para eu ter participado dessa formação foi uma superação que eu nunca tinha imaginado em minha vida, pois hoje posso desenvolver qualquer trabalho técnico, [inclusive] em mina propriedade.
 5. Como você pensa que sua atuação pode contribuir para a sustentabilidade: Claro que de minha propriedade consigo muito, mais não será o bastante para que modifiquemos a realidade de nosso Brasil.
-

E13

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

Nome da instituição: ITERACRE município: Feijó

A princípio, trabalhava no Instituto de Terras do Acre (ITERACRE), dentro da área de influência da BR-364, estratificada nos trechos Manuel Urbano - Feijó, dentro da zona 3 (Área Prioritárias para Ordenamento Territorial). Sendo que, estas áreas residem aproximadamente 400 famílias com base na agricultura familiar. Desempenhava trabalhos basicamente na sensibilização de atores locais, na elaboração de diagnósticos, oficinas participativas com as comunidades presentes, elaboração de cenários futuros contribuindo assim, para a construção do plano de ordenamento territorial.

1. Principais aspectos da sua formação na Escola que tem contribuído para o seu desempenho nas atividades que executa: Além do mais, metodologia pedagógica utilizada pela Escola da Floresta foi de grande importância na construção de conhecimentos e formação profissional, visto que o método de “aprender fazendo” obteve-se contato com situações rotineiras e também inesperadas da área de Educação Agroflorestal, permitindo-se desta forma um contato maior com a vida profissional, onde a capacidade de construir valores, solucionar problemas através de diálogos foi sem dúvida os princípios mais relevantes na formação.
2. Principais desafios encontrados em suas atividades: Além disso, **os principais desafios encontrados na realização das atividades é o processo de “aculturamento” em que vive quase todas as instituições governamentais que tendem, em prevalecer dominado**

por certas políticas institucional, influenciando assim, no modo de agir dos profissionais, para que os mesmos possam exercer todas as demandas sem expor seu juízo crítico, ou seja querem continuar no modo convencional como se o hábito de aprender novas diretrizes fosse irrelevante.

3. O que faltou na sua formação para que você pudesse desempenhar bem suas atividades: Por outro lado, com relação a formação profissional não pode-se reclamar, pois através desta formação que as portas do mercado profissional de trabalho se abriram, portanto, é claro que nada nesta vida é perfeito, mas um dos quesitos que deixaram a desejar em alguns momentos disciplinares foi a falta de contatos antecipadamente para realização de algumas visitas com profissionais capacitado da respectiva área, retirando a ineficiência deste momento o restante foi de grande êxito.
4. Exemplo de uma conquista (superação de desafio) em sua atuação: Ademais, um dos maiores desafios vivenciado na vida profissional foi o diagnóstico Sócio Econômico e ambiental realizado na Unidade de Conservação da Reserva Extrativista Chico Mendes localizado no município de Xapuri. No entanto, foi uma experiência fantástica e ao mesmo tempo de superação, uma vez que tínhamos que andar com nossos pertences e todo material de trabalhos em mochilas que pesava em torno de 20 kg sem ponto fixo de residência. Vale ressaltar, que a equipe foi deslocada para os dois últimos seringais da reserva chamados de São José e Fronteira, na qual realizamos 30 propriedades no período de 28 dias porque, a distância de uma propriedade para outra era em torno de (02:00 h). Enfim tratou-se de grande desafio como profissional não devido ao trabalho, mas sim ao limite físico do ser humano.
5. Como você pensa que sua atuação pode contribuir para a sustentabilidade: Enfim, **a Amazônia brasileira mantém uma das maiores áreas de florestas contínuas ainda intactas, dispõem-se de uma infinidade de recursos naturais passíveis de exploração, e muitos outros que podem ser extraídos de forma direta ou indireta, mas mesmos sabendo que é preciso preservar para sobreviver o homem fica submetido aos interesses impostos pelo capitalismo selvagem ficando a mercê do agronegócio e de políticas sugadoras, portanto através do perfil agroflorestal pretendo contribuir na disseminação de propostas agroecológicas respeitando as particularidades de cada região, desenvolvendo projetos de preservação da agrobiodiversidade dentro dos eixos da sustentabilidade, visando minimizar as constantes agressões a natureza e aos animais que estão trazendo danos irreparáveis ao nosso equilíbrio de sobrevivência.**

E16

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

Experiência prática de enriquecimento de áreas com espécies frutíferas e outras localizada na Rodovia AC90 – Transacrea Km 20, propriedade do Sr José Eloi, próximo a Escola da Floresta. Trabalho com os agricultores ORGÂNICOS, ligados a ACS Amazônia. Trabalhar com HORTA em estufa localizada no espaço onde se localiza a Secretaria municipal de Agricultura (SAFRA) Levantamento sócio econômica de alguns pólos-agroflorestais (Sena Madureira e Xapuri).

1. Principais aspectos da sua formação na Escola que tem contribuído para o seu desempenho nas atividades que executa: Oportunidade de obter conhecimentos; dos tipos de agriculturas praticadas no estado e o desafio de encontrar um modelo de produção que seja economicamente viável e ecologicamente correta, oportunidade de praticar experiências de agroflorestas mesmo que seja em pequenas células, oportunidade de trabalhar diretamente com produtores e técnicos que trabalham e defendem esta concepção e oportunidade de conhecer muitas das experiências de agrofloresta existentes no estado.
2. Principais desafios encontrados em suas atividades: Falta de uma organização que consiga agregar o maior número de técnicos, de forma que possa exercer suas atividades de forma satisfatórias. Isso faz com que cada pessoa individualmente busque conquistar seu espaço, competindo com todas as outras modalidades, como o técnico agrícola, técnico agropecuário.
3. O que faltou na sua formação para que você pudesse desempenhar bem suas atividades: O não reconhecimento da nossa categoria, pelo (CREA) Órgão responsável pela expedição de nossa carteira profissional.
4. Exemplo de uma conquista (superação de desafio) em sua atuação: Mais informações sobre as práticas de agricultura desenvolvidas no país. Oportunidade de fazer experiência prática

de agrofloresta, na propriedade do Sr José Eloi, oportunidade de ampliar os conhecimentos através do curso de agronomia e a oportunidade de trabalhar junto a produtores que defendem a produção com respeito pelo ambiente.

5. Como você pensa que sua atuação pode contribuir para a sustentabilidade: Com o trabalho em forma de célula, multiplicação e ampliação destas, o esforço pela organização da categoria, pela luta por regularização da profissão e poder através de experiências práticas, encontrar modelos de produção que seja economicamente viável, socialmente justo e que possa ser sustentável e acima de tudo com respeito ao meio ambiente.

E17

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

No fim do curso na Escola da Floresta, tivemos uma experiência com implantação de *hortas ecológicas* em escolas municipais e periféricas de Rio Branco. Projeto: “*vazios urbanos*”. Pela *Secretaria Municipal de Agricultura e Floresta-SAFRA* como técnico- estagiário - 03 de outubro a 03 de novembro de 2006 - estágio. Pós formação na Escola da Floresta estive em “pousio”, no que se refere a trabalhos *idem* em Instituições governamentais e não governamentais, pratiquei algo relacionado a agrofloresta, participando de alguns experimentos domésticos (SAFs no Pólo Agroflorestal Benfica). Mais tarde atuei como técnico num projeto denominado Manejo Florestal de Uso Múltiplo: “*a vez é do açai*”, período: 08 de novembro de 2007 até 30 de abril de 2008 pela Associação Andiroba de Rio Branco no PA Triunfo, Plácido de Castro/AC. Em novembro de 2008 tive uma excelente experiência na Escola da Floresta, como mediador junto a João Maciel (ACS, CNS) que desenvolveu a atividade relacionado a competência de *organização comunitária*, deixando-me a incumbência da atividade da competência em *Educação agroflorestal para os educandos daquela instituição de ensino*. Desde meados de 2007 em caráter *voluntário* venho acompanhando as atividades da ACS-Amazônia relacionados a organização social, redes de intercâmbio, construção coletiva de credibilidade de acordo com a legislação dos orgânicos, ecologização das áreas de produção familiar, etc, tais como participação em *mutirões, experiências de campo no corpo de verificação, nas comunidades que fazem parte da rede de relacionamentos da ACS, como o RECA, GAEH, PA Moreno Maia, Polo Wilson Pinheiro, ...visitas a feira Orgânica no centro de Rio Branco; além de colaborador técnico do corpo de verificação, hoje faço parte do Conselho de ética da ACS-Amazônia*. Seguindo a mesma lógica de trabalho, “recuperação de áreas alteradas pela implantação de sistemas agroextrativistas com a introdução de espécies com valor comercial agregado”, desenvolvi atividade em caráter de consultoria nas propriedades dos agricultores e agricultoras do GAEH E PA Moreno Maia seguindo as diretrizes do projeto “*Promoção e Uso Sustentável dos Recursos naturais na Amazônia Sul- Ocidental- AID 8284/CESVI/BRA*” – Arboreto/ PZ/ Universidade Federal do Acre, Julho à setembro de 2010.

Trabalhos voluntários- Participação: No levantamento de dados das trilhas ecológicas da Área de Proteção Ambiental Raimundo Irineu Serra – APARIS(SEMEIA, 2007). Interconexões e trocas de experiências em campo entre técnicos do Arboreto/PZ- Universidade federal do Acre- UFAC, ACS- Amazônia, estagiários da Escola da Floresta, acadêmicos de ciências sociais/ UFAC, agricultores da Resex Chico Mendes, Cazumbá Iracema, Grupo ecológico do Humaitá e Moreno Maia seguindo diretrizes do projeto *Proposta de plano de ação de educação Agroflorestal da Secretaria Municipal de Educação* do Município de Assis Brasil para as séries iniciais do ensino fundamental da Resex Chico Mendes. Realização: Secretaria Municipal de Educação de Assis Brasil – AC e WWF-Brasil, 2008.

Arboreto - PZ/Universidade federal do Acre- UFAC - Projeto “Promoção e uso sustentável dos recursos naturais na Amazônia Sul - Ocidental Brasileira AID, CESVI/BRA”. Função: técnico
Atividade: Coleta de sementes, período: setembro de 2008.

MDA/SAF/DATER- Ministério do desenvolvimento agrário; Secretaria da agricultura familiar- Departamento de assistência técnica e extensão rural. Função: Mediador; período 20 a 24 de outubro de 2008, da 5º unidade. Atividade: “*Gênero e agroecologia*”, Módulo 3 do 1º Curso de *Aperfeiçoamento por alternância em Agroecologia para técnicos Agropecuários de Nível Médio dos territórios da Cidadania da Região Amazônica*.

Visitas e trocas de experiências promovidas pela *Consultoria sobre Agrofloresta* com Henrique Souza, Jequié – Bahia em 26/10 a 05/ 11 de 2008 nas comunidades do Moreno Maia, Humaitá e Benfica e Parque Zoobotânico - Universidade Federal do Acre.

Principais aspectos da sua formação na Escola que tem contribuído para o seu desempenho nas atividades que executa: Relacionados à técnica temos os “*princípios da agrofloresta*”, *agroecologia*, mas também o ético-moral, aspectos socioambientais e “políticos”.

Principais desafios encontrados em suas atividades: Resistências à ecologização, este por x fatores, econômicos, culturais, governamentais... e a superação do “fantasma cartesiano” de se fazer agricultura que ainda nos ronda cotidianamente, pois inúmeras casas agropecuárias crescem diuturnamente no (Estado).

O que faltou na sua formação para que você pudesse desempenhar bem suas atividades: Na formação em si, técnica poderíamos falar que faltaram mais horas dedicadas as competências práticas, “dissecar um pouco mais a matéria”, outrossim, maior interação social com as comunidades rurais durante a formação, com ênfase à organização de base.

Exemplo de uma conquista (superação de desafio) em sua atuação: Ainda está em gestação. No entanto, a iniciativa de direção e organização de um grupo de trabalho relacionado as atividades da ACS e a consultoria junto ao Arboreto relacionados a SAFS e comunidades. Uma responsabilidade só: confrontar a teoria/ prática/ formação na Escola da Floresta com o cotidiano, e disso está se concretizando no meu caminhar.

Como você pensa que sua atuação pode contribuir para a sustentabilidade: Mediante ações de caráter não só compostos por técnicas de produção, mas político/pedagógico direcionados a valores de organização social, perpetuação da vida em sua amplitude, a humana, suas particularidades e interações socioculturais e ambientais, não as pautadas na lógica *sostenible* de mercado. E a base agroflorestal pode se tornar em sentido ampliado algo extremamente interessante, pois nas comunidades mesmas tem-se empiricamente aspectos agroecológicos, ao contrário do que temos na “academia, e no Estado”, isto relacionados a políticas *stricto sensu* sobre agroecologia. Eis o desafio.

E18

RESUMO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE:

Sou trabalhador rural desde a infância. Realizei estágio supervisionado do Curso Técnico Agroflorestal na Universidade Federal do Acre/Parque Zoobotânico/Arboreto no período de 01/09/2008 a 17/10/2008, com pesquisas em Educação Agroflorestal, junto às comunidades do PAD – Humaitá e PC Moreno Maia, com carga horária de 243 horas. Prestei serviços ao projeto PBBI- (Projeto Biodiversidade Brasil-Itália), realizado em parceria com o IBAMA - Acre, desenvolvido na Reserva Cazumba - Iracema localizada no município de Sena Madureira, no período de janeiro a abril de 2009, na área de agricultura familiar e implantação de agroflorestas sucessionais para recuperação de áreas em processo de degradação. Prestei consultoria para uma propriedade particular “Trono da lua” situada na BR 317, km 14, ramal do cacau, km 02 em Vila Acre - Rio Branco - Acre, onde atuou na implantação de uma agroflorestas sucessionais para recuperação de áreas degradadas, no período de dezembro de 2008 a junho de 2009. Prestei serviço para a SEAPROF (Secretária de Extensão Agroflorestal e Produção Familiar), no escritório de Campinas - Plácido de Castro/AC. Nas áreas de crédito rural, piscicultura, horticultura e bovinocultura. Atuei também na implantação do projeto Pró-Florestania em 07 associações de produtores rurais deste município, bem como assistência técnica direcionada aos produtores rurais pelo sistema da rede de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER aos projetos financiados pelo Banco da Amazônia tais como: PRONAF AF e MAIS ALIMENTO, no período de abril a outubro de 2009. Prestei serviço para o Instituto de Terra do Acre (ITERACRE), na Zona de Atendimento Prioritário (ZAPBR), nos trechos de Feijó-Manoel Urbano, com o Programa de Certificação das Unidades Produtivas do Estado do Acre, e dando Assistência Técnica junto com a SEAPROF de FEIJÓ, no projeto do Pró-Florestania. E oferecendo também apoio na regularização fundiária das florestas estaduais do Gregório, Mogno e Liberdade, que se situa entre os trechos de Tarauacá-Cruzeiro do Sul no Estado do Acre, e na regularização do Assentamento por nome de Corcovado, que se situa próximo a Tarauacá. Atuei nesses trabalhos no período de outubro de 2009 a abril de 2010.

Prestei consultoria para a Associação de Certificação Socioparticipativa Amazônia (ACS-AMAZONIA), nos seguintes projetos: RECA, no período de 18 a 21 de maio de 2010; Pólo Wilson Pinheiro, realizada no dia 02 de Junho de 2010, e No PAD Humaitá, no dia 21 e 22 Julho de 2010. Onde depois dessas visitas do Corpo de Verificação, foram feitos os relatórios para ficarem disponível em anexos nos arquivos da associação. Prestei consultoria para a Secretária de Assuntos Estratégicos da Presidência da República para estudar experiências pioneiras das políticas públicas dos assentamentos periurbanos, os Pólos Agroflorestais, onde parte da pesquisa aconteceu no Acre em diferentes municípios. Neste estudo, auxiliei no levantamento no Pólo Agroflorestal Hélio Pimenta, onde foram entrevistadas 17 famílias das 34 que moram no mesmo, e a outra foi em Sena Madureira, no pólo Agroflorestal Elias Moreira, onde foram entrevistadas 26 famílias de 45 que residem neste local.

Trabalhei na Agência de Desenvolvimento Educacional e Social Brasileira – ADESOBRAS, prestadora de serviço a Secretaria de Desenvolvimento para a Segurança Social – SEDSS, no Programa de Inclusão Sócio produtiva do Estado do Acre, no convênio MDS/SAIP 06 nas áreas de empreendimentos sociais, grupo como: a Cooperativa de corte e costura da APA do Amapá e Raimundo Melo. No início do ano de 2011, passei a trabalhar na Equipe de Agricultura Urbana e Periurbana, no convênio MDS/SESAN 013, desde o fortalecimento de grupo até Assistência Técnica nos empreendimentos de hortas em Rio Branco e entorno, exercendo o papel de técnico no projeto de 17 de Agosto de 2010 a março de 2011.

Atualmente trabalho como Prestador de Serviços na Comissão Pró-Índio do Acre – CPI/ACRE, exercendo atividades como planejamento do Centro de Formação dos Povos da Floresta junto com os Assistentes técnicos, realizar atividades de manejo nos modelos demonstrativos e atendimentos nas demandas dos projetos, elaboração de relatórios de atividades da instituição, bem como relatório das viagens de assessoria; sistematizar e analisar as informações e fichas de acompanhamento dos modelos demonstrativos, e realizar a interlocução entre assistentes técnicos e os demais assessores técnicos do Programa de Gestão Territorial e Ambiental da instituição; organizar, articular e participar dos cursos de formação dos Agentes Agroflorestais Indígenas.

APÊNDICE 2

RELATÓRIO

“ENCONTRO DOS TÉCNICOS AGROFLORESTAIS DA ESCOLA DA FLORESTA”



RIO BRANCO, 11 A 13 DE DEZEMBRO DE 2010

Elaborado por: Fabiana Mongeli Peneireiro

Brasília, março de 2011

RELATÓRIO “ENCONTRO DOS TÉCNICOS AGROFLORESTAIS” ESCOLA DA FLORESTA, 11 A 13 DE DEZEMBRO DE 2010

APRESENTAÇÃO

O Encontro dos Técnicos Agroflorestais foi realizado na Escola da Floresta, em Rio Branco/AC, no período de 11 a 13 de dezembro de 2010, com a participação de 21 egressos da primeira e segunda turmas do curso Técnico Agroflorestal, formados em 2006 e 2008 respectivamente, provenientes de diferentes municípios do Estado do Acre, que vem atuando profissionalmente na área de sua formação. Também participaram, em alguns momentos do encontro, seis educandos do curso técnico em agroecologia (ADC) e um recém-formado do curso técnico florestal.

Durante a Oficina os participantes puderam: i) compartilhar experiências de seu fazer profissional e conhecimentos por meio de conversas em grupos, apresentações em plenária e visita às áreas produtivas da Escola; ii) realizar reflexões sobre o período de formação na Escola, apontando sobre os aspectos mais marcantes, o que foi fundamental para sua atuação como profissional e o que foi deficiente, gerando contribuições para o currículo da Escola.

Aproveitando a presença dos egressos, foram realizadas entrevistas com os interessados em contribuir para a pesquisa de doutorado em educação pela UnB, sobre educação para a sustentabilidade. Ainda há tempo para quem quiser ainda ser entrevistado.

A Escola da Floresta, com o apoio do Instituto Dom Moacyr, disponibilizou o espaço para o evento, bem como o transporte, a hospedagem e alimentação dos egressos.

O encontro foi uma excelente oportunidade de aprendizagem para todos os que participaram e também de fortalecimento do grupo, uma vez que todos saíram revigorados. Foi tão bom que muitos sugeriram que haja encontros anuais dos egressos, como esse.

As informações contidas nesse relatório são resultados de trabalhos em grupo e da fala dos participantes durante o encontro. Certamente tem elementos importantes a serem considerados para a melhoria das políticas públicas do Estado relacionadas a ATER e sustentabilidade, bem como para o aperfeiçoamento dos cursos oferecidos pela Escola da Floresta.

RELATO DOS RESULTADOS PERTINENTES PARA A PESQUISA

As ideias que procurei evidenciar para aprofundar questões durante o trabalho apresentam-se em negrito e em letras maiores.

ATIVIDADE 1: Troca de experiências entre os egressos

Os participantes foram organizados em 4 grupos de aproximadamente 5 pessoas, para compartilharem experiências. Sugeriu-se que, nos grupos, a conversa se orientasse pelo seguinte roteiro:

- a. Quais os principais desafios encontrados na atuação profissional*
- b. Dê exemplo de uma conquista / superação como profissional*
- c. Como você acha que está contribuindo para transformar a sociedade com o seu trabalho (com vistas à sustentabilidade)?*
- d. Que ideias/sugestões podem contribuir para o aperfeiçoamento dos trabalhos apresentados?*

Os resultados dos grupos foram apresentados em plenária.

Em seguida, abriu-se uma conversa sobre o tema:

A qualidade da formação dos educandos e propostas para o currículo da Escola da Floresta: o que foi fundamental e o que você sentiu falta na sua formação?

Grupo 1

E17: estuda ciências sociais na UFAC e atua como voluntário na ACS Amazônia (Rede de Agricultores Ecológicos) – Rio Branco

E6: SEAPROF – Campinas

E4: SEAPROF – Manuel Urbano

E12: Secretaria Municipal de Agricultura – Marechal Taumaturgo

Grupo 2

E10: UFAC/SEFLORA – Cruzeiro do sul

E16: estuda agronomia na UFAC, faz estágio no programa SAFRA – Rio Branco

E14: trabalhou na ECOPORE (Rondônia) – atualmente está em Rio Branco

E11: CONDIAC – Epitaciolândia

Grupo 3

E15: SEAPROF – Assis Brasil

E3: Marechal Thaumaturgo

E5: ITERACRE – Rio Branco

E1: SEMAG – Porto Acre

E8: ADESOBRÁS/SEAPROF – Tarauacá

Grupo 4

E2: ADESOBRAS/SEDS – Rio Branco

E18: SEDS – Acrelândia

E13: SEDS – Cruzeiro

E9: ACREAVES – Epitaciolândia

Os resultados das conversas nos grupos, com o aprofundamento das questões, apresentam-se abaixo:

1.1. PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO AGROFLORESTAL

- **Superação da resistência de entender o processo de implementação da ecologização.** “Está havendo uma desistência ao processo de agroflorestação nas comunidades e o entendimento do que é agroecologia”. Outro grupo apontou como um desafio algo semelhante: **a aceitação dos produtores ao novo modelo de agricultura.** Dentro dessa mesma questão foi citada a dificuldade em trocar o adubo químico pelo orgânico (a produção orgânica demanda mais mão-de-obra e está cada vez mais reduzida e mais idosa a população do campo). Um comentário de um dos educandos do curso de ADC foi que já estão levando a metodologia da Escola para as suas comunidades. Para eles também não tem sido fácil transformar a cultura do produtor rural, principalmente de corte e queima, em pouco tempo.
- **Não há condições para atuar como verdadeiramente técnicos agroflorestais.** “**Há um choque de paradigmas: modelos de produção convencional e orgânico que está bem em voga no Estado, e esse contra-senso do Estado...: temos toda uma política agroflorestal, tem todo um gasto, instituição de ensino pautada em viés agroecológico, superando esse velho paradigma, mas de fato”... (pouco é implementado).** Um exemplo com relação a esse aspecto: “... a Escola da Floresta tem a filosofia de trabalhar com SAF, sustentabilidade. Alguns agricultores tem assistência da SEAP e estão trabalhando com monocultivos, aqui perto da escola. Existe roçado de 150, 200 ha só de milho, e alguns de milho e capim. Onde está o investimento que estamos fazendo no colégio? Será que não dá pra sentar com o pessoal da SEAP? Como tentar minimizar essa situação? Ainda estamos na década de 70, não conseguimos andar um passo pra frente. Também em Plácido de Castro, Acrelândia.” Outro argumenta: “isso é porque o pessoal tem muita terra. As pessoas vão dar ouvidos pra fazer ecologicamente correto quando realmente tiver necessidade. O pessoal tem muita terra então eles acham que a terra não vai se acabar. Pode deixar a terra descansar. Só que vai chegar um tempo que a população vai crescer e o território vai ficar limitado. Vai chegar um momento que a população vai se obrigar a mudar o seu processo cultural de fazer agricultura pra poder reaproveitar os espaços, produzir diversidade de alimentos num espaço pequeno pra poder sustentar a sua família”. E tem o contraponto de um terceiro: “O ser humano está adaptando o meio a ele, mas daqui a algum tempo o ser humano vai ter que se adaptar ao meio que ele transformou”. E a conversa se aprofunda: “Mas nós somos formadores de opiniões e nós temos que nos impor porque senão vamos andar décadas e décadas e não vamos chegar naquele objetivo. Quando a população for ver que realmente está precisando, pode ser

tarde”. Ainda sobre a atuação como profissionais: “A gente passou por um processo de adaptação quando saímos da escola. Realmente ainda há um longo caminho. O processo de adaptação entre o tradicional e a realidade que aprendemos na Escola realmente causa impacto. Em muitas ocasiões tivemos que recuar e adaptar o sistema. O que significa isso: ou você se adere ao sistema, que alguém arrumou um trabalho pra você, ou você está fora do sistema. Nós passamos quase todos pelo processo de readaptação. Muitos não queriam ir pra SEAPROF, outros não queriam ir pro IDAF, outros não queriam ir pro IMAC, mas findou que as oportunidades se restringiram e tivemos que readaptar ao sistema que realmente nos proporcionou, que nós não temos grandes alternativas, não temos uma política voltada pra que todos os educandos em agroflorestal desenvolvam na sua comunidade aquele trabalho, por que de uma maneira ou outra faltam políticas públicas para nos incentivar a fazer aquilo. Foi uma dificuldade muito grande atuar de forma contraditória com o que aprendemos. Essa dificuldade fez com que a gente recuasse, e tivemos que dar uma lapidada em todos os nossos conceitos do colégio. A necessidade fez com que levasse àquele ponto. E afetou o produto final: cheguei com grande expectativa pra trabalhar, por exemplo, no reflorestamento, e não aconteceu... é muito séria essa questão. No entanto, nós que estamos aqui hoje, nós estamos vindo com um objetivo, nós recuamos, mas não estamos vencidos, simplesmente tivemos que nos adaptar, mas os princípios permanecem. A metodologia do nosso curso foi a mais rígida que se pode ter, e continua sendo, mas tínhamos que adaptar. Foi escapando os melhores, e todo mundo já arrumou trabalho. Alguns ficaram desesperados e aceitaram os empregos disponíveis”.

- **Contradição entre a metodologia da Escola e as condições de trabalho encontradas nas secretarias do governo.** “Quando chega no campo você tem que seguir uma receita já estabelecida. A metodologia da Escola, que pressupõe a participação do agricultor, leva tempo. As pessoas querem tudo muito rápido... O trabalho é mais lento porém mais eficaz. A filosofia da Escola na prática é difícil porque requer tempo, dedicação, requer identificação com o que você está fazendo.” Para outro egresso, é preciso ir mais na raiz dessa questão: “são séculos de exploração de um modelo hegemônico forte na sua cabeça e não é assim uma metodologia ou outra que vai mudar”. Um educando do ADC complementa: “Em todos os grupos que apresentaram apareceu essa questão da dificuldade que você chega um técnico novo, com uma mentalidade inovada, e está lá um quadro de técnicos com um perfil antigo e ele não sede a essas inovações, não sede a essas mudanças e você acaba que tendo, que nem o companheiro falou, que adaptar o meio ao sistema e não o sistema para o meio e ficam as coisas invertidas. É muito contraditório muitas vezes, a Escola da Floresta, que faz parte de uma das políticas do Estado, que foi aderida há pouco tempo, a Escola que desenvolve uma metodologia, aí quando você chega no mercado de trabalho, nas próprias Secretarias de Estado, você se depara com essas situações de resistência àquilo que a Escola passou pra você e construiu junto com você, porque aqui também a gente constrói algumas coisas (a gente tem um plano de curso mas ao longo do tempo, com você, vai sendo rediscutido, reconstruído). Tudo o que vocês falaram não é diferente daquilo que estamos vivenciando, quando a gente sai daqui e chega num escritório da SEAPROF. Na semana passada tivemos um momento aqui pelo gabinete do governador e CTA: a gente construiu umas ideias, umas propostas, e quando a gente apresenta isso, as pessoas que trabalham em secretarias do governo defendem a proposta política que está sendo desenvolvida na sua secretaria e não o que foi construído a partir da proposta da gente e quando a gente vai debater encima dessa problemática, a gente acaba sendo mal visto porque você se contrapõe a uma política que está sendo colocada. A gente está aqui dentro de uma discussão mais ampla, o PROACRE. As pessoas colocam o PROACRE como a salvadora de algumas questões na área da educação, da saúde e da produção. Eu fui falar que o PROACRE está muito bem desenhado mas na realidade as coisas não acontecem da forma que eram para acontecer, deixa muito a desejar. Exemplificando, lá no meu município, de 50 a 50 dias tem um atendimento médico na comunidade, aí vai lá consulta, passa um remedinho, mas onde fica o acompanhamento pediátrico, odontológico, dos hipertensos, e por aí vai. Hoje as crianças que moram na zona rural, quando chega a primeira vez num dentista é um situação constrangedora. Onde o programa em si está contemplando aquilo que a sociedade precisa... então essas coisas, que a gente está sempre tentando quebrar essas barreiras e tentando inovar”.
- **Mudar a concepção da agricultura convencional “corte e queima” e inserir o desenvolvimento de cadeias produtivas sustentáveis.** O desenvolvimento das cadeias produtivas em prol dos SAFs, do não uso do fogo, adaptação da leguminosa, estamos

- deixando a desejar, todos nós, o sistema, faltou acompanhamento aos agricultores (ir lá entregar a semente é fácil, mas temos que acompanhar até o final, até as pessoas aderirem a política, pois as políticas são novas). Ai não funciona porque não teve continuidade. Um curso é pontual... temos que acompanhar mais tempo, os projetos tem que ser mais longos, com acompanhamento periódico”. Outro egresso complementou: “Pra acrescentar, todos sabemos que a agricultura no estado é agricultura de subsistência, agricultura itinerante, de corte e queima. Hoje, mudar essa realidade é um processo gradativo, a longo prazo.”
- **Pacotes prontos nas Secretarias, geralmente baseados na agricultura convencional;** como justifica um dos egressos: “Somos técnicos agroflorestais, a gente se forma, vai para as secretarias do governo (SEAPROF) e quando a gente vai trabalhar eles vem com os pacotes prontos. O governo não quer saber, pouco liga para o que você pensa e aprendeu, para a experiência que você adquiriu, e manda sempre um pacote baseado no modelo da agricultura dos anos 60”. Outro grupo também reforçou o desafio de trabalhar com pacotes prontos. Um dos egressos explica: “Nós como técnicos, como categoria, não temos ninguém nos representando na elaboração desses projetos. Temos que executar da forma como eles mandam. Temos que ter jogo de cintura para aplicar o projeto junto ao agricultor”.
 - **Falta de continuação dos projetos implementados, seja pelo Governo ou ONGs, dado ao seu caráter esporádico.** Outro grupo complementou nesse sentido, salientando a descontinuidade dos trabalhos na SEAPROF. O técnico não consegue desenvolver um trabalho do começo ao fim. Está sempre mudando para outras prioridades. “Eles tem várias prioridades. Como eu trabalhei na SEAPROF... A prioridade era a certificação de áreas passivo e ativo ambiental. Aí depois, não, a prioridade é PAA (compra antecipada envolvendo a distribuição de alimentos). No final o cara vai avaliar o trabalho e não fez nada. Trabalhei 1 ano e 2 meses, chegou ao final do meu trabalho eu vi que não tinha contribuído quase com nada, porque eu ia de um canto pro outro; trabalhei só um pouquinho, quando chegou depois de um ano, minha atuação foi quase nula, trabalhei só com crédito quase. Minha área era sustentável, desenvolvi quase nada. A gente fica de um canto pra outro. Fica muito solto.” Outro egresso complementou: “a gente está fazendo uma coisa, então falam para você parar porque chegou o feijão e temos que entregar o feijão agora (já é final de abril), aí chegou a muda, agora tem que entregar a muda... Agora é certificação, é o IPF... é muita coisa que a gente não consegue dar continuidade... Começa mas não consegue terminar. Não consegue dar aquele acompanhamento devido”. Complementando... “não consegui desenvolver um trabalho na SEAPROF até o fim, eu trabalhava com SAF, só incentivava, mas não teve aprofundamento, era preciso um acompanhamento mais longo. É constrangedor, pro técnico e pra instituição, pois o trabalho pode não ter bons resultados”.
 - **Desenvolver relatórios e projetos.** Essas atividades são bastante requisitadas aos técnicos. A Escola da Floresta deve fortalecer o aprendizado nesses aspectos.
 - **Relacionamento pessoal com os produtores** (os agricultores ficam com medo da instituição do Estado – não sabem diferenciar o fiscal do técnico). Ex: “se o técnico for com o carro do IBAMA emprestado, por exemplo, o agricultor nem autoriza sua entrada na propriedade”.
 - **Insegurança com relação aos conhecimentos técnicos:** “a gente recém formado, sente inseguro, sozinhos, sem os mediadores, sem comunidades próximas que estejam trabalhando com agroecologia. Tem que ter jogo de cintura, criatividade”. Outro comenta: “a gente se depara com diversas situações, que muitas vezes foge ao seu conhecimento, à sua prática na escola. A gente deve ser humilde e reconhecer pro produtor que você vai buscar, ser honesto consigo mesmo, e ir procurar, entrar em contato com outros profissionais, perguntar e tentar solucionar”.
 - **Entendimento do que é SAF (dúvida) – consórcio, adensado?...** “Esse é um desafio que a gente encontra no cotidiano”.
 - **Falta de material didático agroflorestal.** “A mochila do Educador Agroflorestal, por exemplo, não está disponível para nós técnicos usarmos”.
 - **O quadro de técnicos é muito pequeno nas instituições.** “É muito produtor pra um técnico só. Hoje dentro da lei são 85 produtores pra cada técnico. O acesso aos agricultores é muito complicado. Então você não consegue dar o atendimento devido ao produtor que é o mais interessado na história.”
 - **Estrutura e logística insuficiente para o trabalho** (3 grupos citaram)... É difícil o acesso às comunidades devido aos ramais ruins nas chuvas e o número de veículos é insuficiente. Por esses motivos, muitas vezes o técnico fica no escritório, não podendo desenvolver seus trabalhos no campo.

- **Dificuldades para criar uma cooperativa dos técnicos.**
- **Atuar em outro município.**
- **Ilegalidade fundiária.**

1.2. EXEMPLO DE UMA CONQUISTA, SUPERAÇÃO PROFISSIONAL

- **Estar atuando profissionalmente**, tendo saído desse entrave, de batalha, sofrimento, dos problemas na Escola.
- **Estar atuando em processos de ATER com certa carga agroecológica.** “Nas ações que eu executo no cotidiano, em alguns projetos, estou mais além que os demais, que já peguei um projeto em andamento... experimentos da UFAC, do Arboreto... eu atuo nessas comunidades que já está num processo de ecologização bem avançada, no GAE, no RECA, agora insipientemente no [assentamento] Moreno Maia”.
- **Desenvolver relatórios** (temos que fazer sempre nas secretarias do governo)
- **Implementar técnicas rústicas (grande produtividade no trabalho).** Ser criativo, o que importa é fazer e acontecer.
- **Ter sensibilizado alguns produtores sobre o uso de adubo químico (trocar o químico pelo orgânico).**
- **Estar atuando em grupo** (no meio coletivo não é fácil).
- **Falar em público** (a Escola da Floresta tem um trabalho belíssimo nisso).
- **Trabalhar com crédito rural.**
- **Ter mediado conflitos em organizações** de pescadores, extrativistas;
- **Ter superado o preconceito sobre a atuação da mulher como profissional.** “Ainda existe um grande preconceito quanto à mulher, principalmente à mulher atuando como técnica. Eu sofri grande preconceito. Uma das minhas superações foi justamente isso, eu pude mostrar na prática que não são só os homens que tem capacidade de fazer.”
- **Todavia, requer maior tempo de superação em função da complexidade.**

1.3. CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIEDADE E A SUSTENTABILIDADE

- **A maioria de nós trabalha com agricultura familiar, com enfoque orgânico.** Porém há uma problemática: ATER inapta a esse tipo de trabalho.
- **Rejeição lá fora pela metodologia que aprendemos.** Querem retorno rápido. Aprendemos muito a ouvir. Até que ponto o produtor tem razão. Como técnicos ouvimos o que eles tem pra dizer, o que aprenderam até aqui. Estimulamos para não perderem as suas raízes. Incentivamos os jovens a ter vínculo com a terra.
- **Trabalhamos com conscientização dos agricultores. A partir do diálogo e problematização, mostrando na prática.** É um processo lento... Se não pudermos reverter a sociedade atual, mas as futuras...
- **Empoderamento Comunitário.** “As políticas querem números, não vêem a comunidade como a base de tudo. As comunidades hoje tem dificuldade de enxergar a realidade, qual o seu tempo e seu espaço e que passo podemos dar para mudar essa realidade onde estamos. Uma contribuição nossa é essa: a gente vê a produção mas também a gente vê o lado comunitário, social, voltada pro fortalecimento dos grupos, não só números”.
- **Garantir a segurança alimentar baseado nos eixos da sustentabilidade.** “Garantir a própria alimentação da população, e sensibilizar para a produção orgânica dos alimentos”.
- **Integrar e fortalecer o desenvolvimento organizacional de grupos comunitários.**
- **Promover a busca por alternativas sustentáveis sem agressão ao meio ambiente.**
- É ainda um processo, mas tem que mediante ações para além das técnicas em si de agrofloresta, tem que ser um **processo político-pedagógico para se conseguir romper as fronteiras culturais.** Ações, práticas, valores, costumes, que dão sentido à prática social, é através dela que com nossas ações no dia a dia, junto às associações de base, com os parceiros, com a sociedade em geral, numa **mudança de paradigma** mesmo.

Para fechar a apresentação do último grupo, foi mostrado um exemplo de um trabalho realizado por egressos na Vila Acre, Ramal do Cacau, km 2 – no Centro da União do Vegetal, onde, todo ano, há um encontro nessa propriedade. O trabalho teve como objetivo o enriquecimento florestal e a produção de alimentos. “Foi muito gratificante”, segundo os profissionais que atuaram.



Visão da agrofloresta implantada.



Implantação da agrofloresta pelos técnicos agroflorestais

1.4. PROPOSTAS OU IDEIAS PARA APERFEIÇOAR OS TRABALHOS

- **Haver mais unidades demonstrativas de sistemas agroflorestais (SAFs) em pontos estratégicos do Estado.** “SAF não é uma ideia nova, tem várias experiências no Brasil, mas no estado tem algumas experiências, mas não é um processo contínuo. Nossa ideia é desenvolver mais isso no Estado”.
- **Investir num processo transitório da forma convencional para a sustentável por meio dos serviços de ATER: corte e queima; monocultivos, para sistemas sustentáveis, agroecologia e agrofloresta, junto às bases.**
- **Cobrar maior coerência do poder público.**
- **Cobrar maior fomento a uma política agroecológica, que seja substancial, que rompa com certos paradigmas que ainda vemos hoje.**
- **Dar oportunidade para que os técnicos novos, formados em outro paradigma, possam atuar.** “Nos órgãos públicos, os técnicos antigos se aposentam e continuam trabalhando. O correto era se aposentar e ir pra casa para poder abrir vagas para os jovens, com garra, com vontade de trabalhar, que aprendeu coisas novas ideias”.
- **Inserir uma política de sensibilização (para a sustentabilidade) dentro dos órgãos que atuam frente às comunidades (SEAPROF, que atuam com ATER).** “Falta aptidão de técnicos à proposta agroecológica (é uma questão nacional, em todas as regiões isso também ocorre, como foi consenso na Rede Orgânica, durante uma reunião em Brasília”. “Não levar pacotes prontos, mas algo pra dar continuidade, pro órgão chegar, detectar o problema e ter uma solução para aquele tipo de problema”. “Trabalhar com os técnicos que já trabalham há certo tempo. Ex onde trabalho: um técnico veio com a ideia de derrubar a mata ciliar. Não sei de onde saiu essa ideia dele, mas nós técnicos agroflorestais, logo quando entramos na escola foi um dos primeiros tópicos - a importância da mata ciliar e também a gente sendo oriundos da zona rural, sabíamos dessas questões de lagos, igarapés, só não tínhamos o conhecimento científico nessa questão. Nós temos dificuldade pra trabalhar com os outros técnicos mais antigos. Nossa contratação não é efetiva. Temos que ver um meio de sensibilizar esse povo”. “Muitos extensionistas tem o desprazer com aquilo que é importante. Muitas pessoas estão ali por estar, não para contribuir, está pelo salário, não tem o amor no que faz e faz com que o trabalho não seja útil para quem deveria ser útil. A pessoa que vai levar a informação já vai com o desprazer de levar a informação. Os técnicos tem que passar por uma reciclagem, pra ver a importância que tem os sistemas agroflorestais... Embora façam, não colocam em prática, não estão nem aí”. “A gente está vendo o esforço do governo, várias capacitações, do pessoal que faz ATER, várias secretarias aí, é uma mudança cultural, gente que vem do tradicional, do convencional, eu dou o exemplo, em Feijó são 3 técnicos, todos em agropecuária, mas que já internalizaram essa questão ambiental com relação aos sistemas agroflorestais e roçados sustentáveis, de vez em quando a gente tem aquela conversa com eles, que tem certa dificuldade e a gente acompanha. Está se fazendo um esforço, está, precisa melhorar, precisa. Lá eles partilham dessa ideia de roçado

sustentável. É tanto nas APL está dando certo, não é um só agricultor, são comunidades. O exemplo fala tudo.”

- **Que os técnicos formados possam retornar e atuar nas suas comunidades.** Essa proposta gerou certa polêmica, como podemos acompanhar no diálogo a seguir: “Várias pessoas que se formam aqui não tem o privilégio de contribuir com as suas comunidades de onde saiu. Que nem no meu caso, por exemplo, eu saí de Acrelândia em 2007 e nunca tive o prazer de ir lá e contribuir de alguma forma com o meu município. Já trabalhei aqui no baixo Acre, no alto Acre, em outras regiões e não pude, de forma alguma, de estar contribuindo na minha comunidade, no município onde resido. E no caso de uma turma da minha irmã, formada na turma do PRONERA, que a gente levantou um questionamento no grupo: o PRONERA é escolhido pela comunidade, no caso, e tinha que existir uma política pelo INCRA pra pessoa poder voltar pra comunidade e ter alguma forma, um recurso, alguma coisa, pra amparar esse técnico pra não sair dali pra trabalhar em outros locais (onde acha trabalha), e geralmente não é isso que o PRONERA em si tinha em seu objetivo no caso, e seria uma forma de fortalecer vínculo entre escola e os educandos formados”. “... com relação à essa fala, é brilhante sua colocação que no caso o técnico volte pra sua comunidade, por outro lado esse técnico conhecer outras estruturas, outras comunidades, pra ele é bom, ou seja, tu sai lá de Acrelândia, foi pra Feijó, Cruzeiro, Tarauacá, vai dar uma oficina em Manaus... se levar o técnico direto pra comunidade dele ele fica só com o conhecimento que adquiriu na Escola, e fica muito pouco pra ele, a partir do momento que ele anda, conhece novas culturas, soma muito pra ele, em todos os aspectos. Conhecer outras comunidades é fantástica pra vida profissional de qualquer área, seja ele técnico, pedagogo, qualquer área.” E uma terceira opinião: “É verdade. Talvez a gente pensa que aqui é difícil, mas vai visitar outras comunidades e acaba sendo mais difícil. Eu não dava assistência técnica, era consultoria, eu andava 400 km por dia nas comunidades, visitando os companheiros de campo que estavam fazendo demarcação. Eu vi as dificuldades que o pessoal tinha. Lá era muito cascalho. A assistência técnica caída. Aqui é difícil. Lá no Acre estamos no paraíso. É importante rotação não só dentro do estado mas fora também pra poder fazer comparações.” E um quarto ponto de vista: Na hora em que estávamos discutindo mudanças pra Escola da Floresta, falamos que se priorize uma visão diferente do que estamos fazendo. Quando o técnico chega na comunidade é tratado com rejeição, é filho da terra, todo mundo conhece ele. Quando coloca em outra comunidade, quando leva uma visão diferente em outra comunidade... Eu estive em Rondônia, onde a questão de agroecologia e agrofloresta é muito rejeitada, eu tive a capacidade de identificar sem que ninguém me dissesse quem era quem, simplesmente conversando, pois nessa função relações humanas saem muito bons técnicos da Escola da Floresta. É hora de rever essa coisa de voltar pra comunidade, indo pra outra acaba tendo uma aceitação melhor”. Essa conversa trouxe a questão da desvalorização dos profissionais da região: “É uma ilusão das comunidades assim como você está falando, até do próprio Estado. Eles dão valor aos que vem de fora, eu acho incrível isso, porque lá no meu trabalho deixaram de contratar gente da terra pra contratar uma pessoa formada fora, num clima diferente, solo diferente, pra trabalhar no estado do Acre onde o solo é totalmente diferente de outros lugares, até mesmo do país”. E foi reforçada com o depoimento de um dos educandos do ADC: “Nós da turma 2 do ADC, a gente é agente de desenvolvimento comunitário. Temos que desenvolver as nossas atividades em nossas comunidades. Na minha comunidade mesmo, temos alguns problemas nas nossas comunidades. Lá são muitas áreas de fazenda, tanto no Pão de Açúcar quanto no Quixadá. A gente leva a proposta, os planos de curso do trabalho da gente no tempo comunidade e chega lá a gente é rejeitado, por causa que dizem que já chegou aqui a 20 anos atrás e não deu certo. Se você que está lá a 2, 3 meses, e você quer chegar aqui e quer mudar tudo aqui... estamos ganhando não sei quanto aqui... A gente sofre muito esse impacto. A gente fala: “Não vamos mudar, vamos fazer uma experiência com essa forma aqui pra mostrar pra você que vai dar certo”. “Se você quiser tentar, você tenta, mas não acredito não”. Finda valorizando produtos que vem de fora e pessoas de fora também. Se eu for desenvolver meu trabalho, você vai ser contratado por R\$ 700,00. Chega outro com nível menor que o meu, você vai ser contratado por mil porque vem de São Paulo, você é um cara competente; é contratada aquela pessoa pela aparência que vem de fora, então o cara é mais sabido do que eu, é mais competente que eu, às vezes está lá em baixo, mas o mercado hoje joga isso na frente da gente, finda redimindo o trabalho e a competência que a gente que tem na comunidade da gente pra poder jogar o outra pessoa lá em cima, e deixa as vezes outra comunidade em área descoberta porque a gente queria mostrar o trabalho da

gente mas não foi possível. E aí acaba que recebem mais pra trabalhar em outra área. Acredito que é isso que está acontecendo com vocês, estão trabalhando em outra área por questão de mercado. O lado financeiro fala mais alto do que a própria competência da pessoa”. Para enriquecer ainda mais a conversa, um dos egressos esclarece: “Quando participamos do processo seletivo, foi diferente do processo seletivo que vocês foram selecionados. Nós fizemos o equivalente ao um vestibular; a função talvez fosse voltar pro município, mas não pra atuar diretamente na comunidade de origem, seria mais para estar dando suporte no serviço de ATER. Tanto é que alguns voltaram pros municípios e outros não, porque encontraram outras facilidades por que não tinha essa ligação entre a comunidade e a Escola, não tinha essa preocupação, justamente pelo processo seletivo, e não era como é pra vocês do ADC”. E a argumentação de outro educando do ADC: “Eu achei muito interessante da parte de vocês. Vocês iniciaram o curso de vocês aqui na Escola da Floresta, vocês vivenciaram o tempo todo teórico e prática aqui na escola; nas comunidades, vocês não tiveram muito acesso por isso que tiveram muita dificuldade quando vocês entraram no mercado de trabalho e deram de cara com os produtores, que é difícil. Hoje pra nós aqui, estamos caminhando junto, estamos na escola vivenciando, teórico, 3 meses depois prático nas comunidades junto com os técnicos da SEAPROF. Uma coisa que vocês não tiveram, que vocês vivenciaram depois de formado já na área, aí que vocês foram desenvolver essa atividade. Se tornou difícil pegar bagagem de início, ter conhecido só no colégio, aí chega lá e já pegar na prática. Tem que superar o limite, a gente quando não tem improvisa, vai atrás dos conhecimentos, que aqui no colégio a gente luta pra isso também aqui, tem hora que está no planejamento, não aconteceu, a gente retorna o planejamento pra poder ir mais pra frente, é o que acontece com vocês que não vivenciaram. Pra quem quer trabalhar nas comunidades hoje eu acho muito difícil, pra um técnico é muito difícil. É privilegiado aquele que pode atuar na sua comunidade. Porque você se forma aqui e recebe uma proposta pra trabalhar no Juruá, você vai atuar lá. Tem um de lá e vem atuar na sua cidade, troca de experiência, um vai pra um canto e outro vai pro outro, hoje em dia é o que está acontecendo”. E outro egresso finaliza: “Vivemos num mundo globalizado, tem que ser isso mesmo, tem que girar e voltar”.

1.5. SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS E PROPOSTAS PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA DA FLORESTA

Atual assessor pedagógico na Escola da Floresta: “Uma vez ou outra eu fico me perguntando se a qualidade dos técnicos que a gente está formando aqui na escola está boa. **A gente realmente está fazendo um trabalho de qualidade, está colocando profissionais competentes, a contento, no mercado de trabalho?** Aí vocês tem que responder se sim, ou se de fato, faltou muita que coisa que vocês gostariam de ter aprendido, enfrentam dificuldade na hora de ir pra prática, de assumir responsabilidade, o que poderia estar acrescentando em nossas competências pra estar melhorando e qualificando melhor esse profissional.

Mas antes disso eu quero falar um pouco de mim: eu sou técnico agrícola. Eu comecei a estudar em 1986 no colégio agrícola (a maioria de vocês nessa época não era nem nascido), eu passei 6 anos no colégio agrícola em Manaus. Era uma escola bem pobre, bem aquém da Escola da Floresta. Formei em 91. Quando me formei, essa temática que vocês escutam hoje, essa mudança de paradigma, de levar novas técnicas para os produtores rurais já era discussão. As pessoas são sempre muito receosas com as mudanças, então não é novo, é um processo constante que a gente tem que aprender a lidar com isso, até porque faz parte de um processo, nem diria cultural, porque é cultural quando é vivido por mais de uma pessoa, vivido por uma comunidade, mas é um costume, que vem de pai pra filho, tal e tal, que gera essa continuação desse trabalho na agricultura da forma como os pais ensinaram. **E a gente de fato precisa mudar isso, precisa porque o mundo, nós queremos pensar nas futuras gerações e a necessidade das mudanças climáticas nos empurra pra tomar essas decisões e fazer essas mudanças. Mas não é simples, porque nós estamos dentro de um modelo que se valoriza muito o ter, se valoriza o lucro, então pra mudar um produtor do sistema convencional para agroecológico** a gente tem que mostrar na prática as *n* vantagens que ele vai ter porque diz um sociólogo que contra fome e miséria não existem leis, e a gente sabe que o problema do mundo hoje não é a falta de alimento porque tem alimentos sobrando (a quantidade de alimentos que são jogados fora hoje alimentaria populações que estão com fome) então tem muito alimento, o que falta de fato é uma mudança de atitude; porque desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, não é o discurso, porque um agricultor simples, que nunca foi na

escola, te derruba com poucas palavras, o que tem que ser é uma atitude, porque as pessoas que fazem a diferença no mundo elas fazem pela sua atitude, é o seu fazer, é tu chegar na prática e tu demonstrar que tu realmente está preocupado, porque não adianta chegar com o discurso que tu vai ser vencido em poucas palavras. Então não é novo, é preciso de fato a gente exercitar essa questão com essa preocupação e estar contribuindo, fazer a nossa parte, eu acho que se cada um fizer um pouquinho aí sim vamos de fato ter um mundo melhor. E eu acredito piamente que nós temos um mundo melhor que há 50 anos atrás, que hoje as pessoas são melhores, são mais humanas do que há 50 anos atrás. Então nós temos condições de fazer essas mudanças. Técnico em extensão rural, meu irmão, é um trabalho fantástico, tão importante quanto o trabalho de um professor. O extensionista rural é o cara que leva a informação primeiro, o cara que está em contato com o ser humano, com o produtor. Passei 10 anos da minha vida na extensão rural no campo. É um prazer pra gente poder levar uma coisa importante pras pessoas. **Mas gente, não é um discurso, é uma atitude, uma ação**".

De acordo com um egresso, "a qualificação profissional vai depender de cada um profissional aqui representado. Como cada um viveu, como ele conviveu, como ele praticou aqui na Escola da Floresta. Nossos mediadores (digo da turma de 2007/2008), o **M7, o M5 estão muito presentes na nossa vida. Um completava o outro... , a gente tem que começar por aí... Pessoalmente não tenho nada a reclamar do corpo técnico, foi excelente, como a [mediadora], o M2 que estiveram junto com a gente**. Eu, antes de vir pra Escola, já tinha contato com pessoas da zona rural, reuniões, ribeirinho, isso facilitou bastante, aprimorou mais o que eu tive aqui, isso foi excelente. O que deixou a desejar, um pouco pra fortalecer essa qualificação, que eu acho que foi ótima, pra mim essa é minha opinião, um pouco da **infraestrutura**, foi preciso a gente costurar macacões pra fazer apicultura, foi preciso a gente desenvolver as atividades, tipo na horta, foi preciso a gente comprar, deu uma **burocracia** na compra das sementes, isso foi alguns entraves, porque a Escola poderia, sonho isso também um dia um parente meu ou outra pessoa que venha aqui, desenvolver piscicultura com êxito, apicultura com êxito, os SAFs com êxito, todos os **espaços didáticos** deixam um pouco a desejar, isso é verdade, mas a qualidade de 2007/2008 foi excelente".

"**Hoje está refletindo no trabalho com o produtor**. Eu peguei um grupo de pescador, me lançaram logo numa viagem com eles: manejo de pirarucu, totalmente diferente daquilo que nós pensávamos. Dentro de canoa, 24 horas, 23 dias com eles na pescaria, de repente começava aquela discussão e naquele conflito, porque lá falava da secretaria, falava do presidente da associação dos pescadores, e falavam da própria relação dele e me chamaram: você concorda? Será que é o técnico que está acompanhando o antigo que está errado, é a secretaria? Estão roubando, estão fazendo isso e aquilo... No meio daquele conflito, sem pesar pra um lado, sem pesar pra outro e eu tentava mediar mesmo, e eu só lançava pra eles: será o que está faltando pra vocês? Falta uma maior fiscalização de vocês? Vocês tem controle do recibo que vocês levam o peixe na colônia, e isso ajudou bastante, no campo das **relações humanas**, aqui na Escola da Floresta, foi essencial na minha vida, porque consegui terminar a pesca com eles, aprendi bastante com eles, e os **conflitos** quando esquentavam... isso foi muito importante. Essa é a minha opinião".

"Quando a gente sai da escola a gente encontra um mercado de trabalho muito amplo. Algumas competências pelo menos na minha turma não foram desenvolvidas na Escola. Eu tenho dificuldades até hoje em relação a algumas competências que não foram desenvolvidas, na questão de trabalhar com **animais**, na grande parte, a questão dos animais que a gente vê, a questão do **controle de doenças**, claro que não somos da veterinária, mas a gente precisa ter pelo menos a noção de ter esse controle. A questão também de algumas competências como **bovinocultura, suinocultura**, não tivemos isso, e isso está prejudicando nosso trabalho lá fora. O que eu vi que está faltando na Escola é isso.

"Acredito que sim, que a Escola na época, 2005/2006, **trabalhou muito o ser humano**, principalmente a gente que é da zona rural, que tem mais dificuldade de convivência, que vários colegas colocaram isso, que todos quando vão pro mercado de trabalho tem sempre essa dificuldade, a Escola trabalhou muito. Em relação à estrutura física de prédio, tranquilo, bacana. E os espaços pedagógicos também. É claro, nós trabalhamos numa Instituição pública, não é bem assim... às vezes a gente precisa de um macacão, de uma coisa parecida, às vezes até a Escola faz o pedido pra secretaria ou pro Instituto nos fornecer. Mas, às vezes a gente passa 2 ou 3 meses pedindo e esse produto não chega, às vezes precisa de uma licitação ou de outra coisa parecida, mas não sei se foi o caso daqui. Nós tivemos alguns conflitos aqui também, era a primeira turma, tivemos alguns arranjos aqui. Isso foi bom pra gente porque quando a gente chegar lá fora, lá no campo, lá com os produtores no assentamento, lá em qualquer um dos municípios, a gente não vai ter macacão, a gente não vai ter as sementes adequadas que a gente quer, pra fazer um SAF, pra fazer uma horta, enfim, isso serve de aprendizado para que a gente possa se arranjar naquele meio e tentar

transformar aquele ambiente que a gente quer fazer. Acredito que o caminho é esse, se tem alguma coisa pra acrescentar vai existir. Na minha opinião, aqui é uma área de 400 ha, nesse colégio, **acho que tinha que ter um campo de experimento** pra gente **trazer pessoas de fora**, tipo da Bahia, não sei de onde, **algumas comunidades que já desenvolvem esse projeto** que a Fabiana é conhecedora disso, trabalha nessa área. Acho que está devendo ainda, acho que nessa questão poderíamos trabalhar mais e ter um campo aqui de experiência mais adequado pra ter um sistema de **apicultura, de horticultura, suinocultura**, enfim, trabalhar na Escola com agroecologia mesmo. Nós estamos ainda com essa tendência. O caminho é esse. São desafios pra gente”.

A Escola da Floresta deveria procurar os técnicos formados na própria Escola para orientar os estagiários. Para ilustrar essa questão, segue o depoimento de um dos egressos: “Duas meninas do PRONERA chegaram Campinas e eu falei: deixa eu acompanhar vocês. Elas disseram: é outro técnico, já temos o nome... Eu disse: Como? Fiquei sentido... Falei com meu amigo: Deixe eu acompanhar as meninas... E ele disse: Não, deixa que eu acompanho. Ficaram abandonadas. Fui lá ver e o SAF estava meio derrubado. Elas disseram que não tinham muda... Mas eu tinha... eu tinha sementes de feijão-de-porco, tinha mudas. Eu sabia que elas iam ficar sem assistência porque reflorestamento não é área do outro técnico. Porque a Escola não mandou elas pra mim? A Escola da Floresta, sabendo que na SEAPROF tem um técnico formado na Escola da floresta, deveria mandar os estagiários pra gente, a gente fala a mesma língua”.

Síntese da Atividade 1:

1.1. Principais desafios encontrados na atuação profissional do técnico agroflorestal

- Superação da resistência de entender o processo de implementação da ecologização.
- Não há condições para atuar como verdadeiramente técnicos agroflorestais.
- Contradição entre a metodologia da Escola e as condições de trabalho encontradas nas secretarias do governo.
- Mudar a concepção da agricultura convencional “corte e queima” e inserir o desenvolvimento de cadeias produtivas sustentáveis.
- Pacotes prontos nas Secretarias, geralmente baseados na agricultura convencional.
- Falta de continuidade dos projetos implementados, seja pelo Governo ou ONGs, dado ao seu caráter esporádico.
- Desenvolver relatórios e projetos.
- Relacionamento pessoal com os produtores.
- Insegurança com relação aos conhecimentos técnicos.
- Entendimento do que é SAF (dúvida) – consórcio, adensado?
- Falta de material didático agroflorestal.
- Estrutura e logística insuficiente para o trabalho.
- Dificuldades para criar uma cooperativa dos técnicos.
- Atuar em outro município.
- Ilegalidade fundiária.

1.2 . Exemplo de uma conquista, superação profissional

- Estar atuando profissionalmente.
- Estar atuando em processos de ATER com certa carga agroecológica.
- Desenvolver relatórios.
- Implementar técnicas rústicas (grande produtividade no trabalho). Ser criativo, o que importa é fazer e acontecer.
- Ter sensibilizado alguns produtores sobre o uso de adubo químico (trocar o químico pelo orgânico).
- Estar atuando em grupo (no meio coletivo não é fácil).
- Falar em público.
- Trabalhar com crédito rural.
- Ter mediado conflitos em organizações: pescadores, extrativistas.
- Ter superado o preconceito sobre a atuação da mulher como profissional.
- Ainda, requer maior tempo de superação em função da complexidade.

1.3. Contribuição que tem dado para a sociedade e a sustentabilidade

- A maioria de nós trabalha com agricultura familiar, com enfoque orgânico.
- Rejeição lá fora pela metodologia que aprendemos.
- Trabalhamos com conscientização dos agricultores. A partir do diálogo e problematização, mostrando na prática.
- Empoderamento comunitário.
- Garantir a segurança alimentar baseado nos eixos da sustentabilidade.
- Integrar e fortalecer o desenvolvimento organizacional de grupos comunitários.
- Promover a busca por alternativas sustentáveis sem agressão ao meio ambiente.
- É ainda um processo, mas tem que mediante ações para além das técnicas em si de agrofloresta, tem que ser um processo político-pedagógico para se conseguir romper as fronteiras culturais. “Ações, práticas, valores, costumes, que dão sentido à prática social, é através dela que com nossas ações no dia a dia, junto às associações de base, com os parceiros, com a sociedade em geral, numa mudança de paradigma mesmo”.

1.4. Propostas ou ideias para aperfeiçoar os trabalhos

- Haver mais unidades demonstrativas de sistemas agroflorestais (SAFs) em pontos estratégicos do Estado.
- Investir num processo transitório da forma convencional para a sustentável por meio dos serviços de ATER: corte e queima; monocultivos, para sistemas sustentáveis, agroecologia e agrofloresta, junto às bases.
- Cobrar maior coerência do poder público.
- Cobrar maior fomento a uma política agroecológica, que seja substancial, que rompa com certos paradigmas que ainda vemos hoje.
- Dar oportunidade para que os técnicos novos, formados em outro paradigma, possam atuar.
- Inserir uma política de sensibilização (para a sustentabilidade) dentro dos órgãos que atuam frente às comunidades (SEAPROF, que atuam com ATER).
- Que os técnicos formados possam retornar e atuar nas suas comunidades.

1.5. Sobre a qualidade da formação dos educandos e propostas para o currículo da escola da floresta

Pontos fortes na formação pela Escola da Floresta:

- Aprende-se a aprender
- Aprende-se fazendo
- Aprendem-se valores éticos
- Aprende-se a mediar conflitos
- Aprende-se muito a ouvir
- Aprende-se a improvisar
- Aprende-se sobre relações humanas
- Sensibilização socioambiental
- Reflexão
- A qualidade dos mediadores foi excelente
- Construção do conhecimento: diálogo horizontal entre educandos e educadores (todos exercem esses papéis)
- Idealismo e comprometimento com a sustentabilidade
- Desenvolve a consciência da importância do papel do profissional, o que reflete no prazer em atuar como profissional e frustração quando não se tem oportunidade de trabalhar como técnico agroflorestal
- Desinibição, comunicação e enfrentamento da timidez
- Diálogo com o agricultor. “Quando fui aplicar o FIC em Cruzeiro do Sul, numa comunidade onde se praticava agricultura de corte e queima, no momento de SAF um educando perguntou pra mim: que motivo que eu tenho pra acreditar que SAF dá certo? ... eu estava lá não pra ser o detentor do saber, mas sim para compartilharmos as ideias e unirmos nossas forças em prol de algo, e no caso era o sistema do desenvolvimento das cadeias produtivas...”
- É desenvolvida a visão sistêmica, com forte viés social. “... a gente vê a produção, mas também a gente vê o lado comunitário, social, voltado pro fortalecimento dos grupos...”
- O profissional formado na Escola da Floresta procura promover a busca por alternativas sustentáveis sem agressão ao meio ambiente

- Conhecimento sobre horta
- Conhecimento sobre SAF
- Seleção de educandos de origem rural

Pontos fracos da Escola da Floresta:

- Conhecimento sobre relatórios e projetos
- Conhecimento sobre diagnosticar as doenças das plantas
- Conhecimento sobre crédito rural
- Conhecimento sobre criação de animais (principalmente bovinocultura e suinocultura); controle de doenças
- Falta de equipamentos e materiais necessários às atividades de ensino-aprendizagem (“foi preciso a gente costurar macacões pra fazer apicultura; foi preciso a gente comprar sementes para atividade de horta”)
- Espaços didáticos inexistentes ou de qualidade insatisfatória (não reflete o ideal, pouco cuidado, falta material...)
- Falta campo experimental
- Burocracia
- Alta rotatividade dos “apoiadores”

ATIVIDADE 2: Compartilhando experiências entre egressos e educandos do curso técnico em agroecologia nas áreas produtivas da Escola (viveiro, SAF e bananal) e troca de ideias a respeito

Compartilhando experiências entre egressos e educandos do curso técnico em agroecologia nas áreas produtivas da Escola (viveiro, SAF e bananal) e troca de ideias a respeito

Durante a atividade, pode haver prática nas áreas (manejo do bananal e enriquecimento do SAF)

Objetivo: em um espaço informal, promover o intercâmbio de conhecimentos e estimular os educandos com a participação dos egressos

(como essa atividade não tinha relação direta com a pesquisa, poucas informações foram coletadas para a pesquisa – apenas o que está grifado da fala dos egressos).

Depois da atividade, todos compartilharam, num círculo, suas impressões:

Educando do ADC: na atividade de manhã vocês puderam lembrar os tempos bons que vocês passaram aqui, ver as áreas que vocês mesmo trabalharam... Eu fiquei com a galera no bananal, dando uma atençãozinha ali, a troca de experiências foi muito boa ali, que a gente aprendeu muito, os caras estão bem capacitados, estão fera, parabéns mesmo, não é a toa que eles estão atuando nas instituições. Aprendi muito com eles. Eles passaram muita coisa boa aqui pra gente. Foi legal. **Espero que tenha isso outras vezes, essa troca de experiência, que a gente também tivesse a oportunidade de visitar a área de trabalho deles...** Então gostei galera. Todo mundo esforçado pra trocar experiência com a gente, ver o que a gente já aprendeu na Escola nesses tempos, e eles também explicaram legal pra gente ver como é que funcionam as coisas... o que a gente não sabia passou a saber. Algumas coisas eu deixei acontecer: vou deixar acontecer pra ver, até pra depois gerar uma polêmica, precisa discutir, ter argumentos pra discutir. Fiz esse curso de banana lá em Brasília, fiz a capacitação lá. Aí aprendi muita coisa lá, bastante mesmo. Aí eu digo, não vou falar do curso pro pessoal aqui senão vão me encher de perguntas e eu não vou saber explicar nem porque existe bananeira. Ele já foi lá e explicou lá. A gente argumentou outras partes e depois a galera apareceu lá e terminamos outras partes, aí chegou o segundo grupo e eu perguntei a eles porque que estava bagunçado e o outro lado estava bem organizado. Ver a diferença de uma área pra outra, pra gente poder concluir e ver o trabalho, o que é mais certo e o que estava mais improvisado, a semelhança um do outro. Foi legal, todo mundo chegou, deu sua opinião, expressou, aprendi assim, o outro disse, isso está certo... a galera toda né, gostei muito, foi legal, quero agradecer.

E15: eu também não sabia nada sobre banana. Vim aprender esse ano, numa capacitação, que eu participei de um curso, aí **aprendi umas coisas legais que eu não sabia no curso da SEAPROF,**

que era sobre banana, maracujá e abacaxi. Aí eu participei, aí que eu vim aprender mais um pouco sobre a bananeira. O que eu sabia eu dei um pouco de contribuição pros colegas, é isso.

Educanda do ADC: foi muito interessante lá porque a gente debateu bastante, trocamos bastantes experiências, debatemos com eles, coisas que eles vivem diariamente, aqui a gente está aprendendo. Eu falei pra eles: **aquí é um lugar que a gente pode errar, lá fora não**. Eu gostei bastante das explicações deles, as discussões que a gente fez. Uma frase do Ederlan que ele falou eu gostei muito: quando o médico erra, a terra esconde, mas quando o técnico erra, a terra mostra, essa é uma reflexão pra gente pensar bastante antes de fazer pra depois a terra não mostrar o nosso erro. Vou deixar pro Beto falar um pouco a mais, o Kenede também.

Formando Técnico Florestal: achei legal demais. Eu tinha umas ideias e eles tinham outras. O jeito de cada um plantar, cada um é diferente. Não tem um modelo padrão pra plantio de muda. Cada um faz do jeito que acha melhor. Sinceramente o que eles tinham pra compartilhar com a gente, nossa, foi legal demais. O que eles tentaram passar pra gente... Acho que só eu que sou florestal, tive essa chance de estar compartilhando essas ideias, e os colegas que são da casa também, muitos que não tiveram essa oportunidade, mas se Deus quiser eles vão aprender também, é isso, foi legal demais.

E9: acho que as pessoas que estão aqui estão de parabéns. Eu senti um certo: é isso mesmo, estão aqui a pouco tempo, as pessoas que estavam lá comigo, vocês estão acreditando... a gente trocou umas ideias, você tem que acreditar no que faz, a gente passou um tempo pra acreditar. A gente tinha muita discussão. Você tem que ser sincero com o que você é. Fiquei muito feliz com as pessoas que estavam lá. **SAF não é simples, tem que fazer, não tem um modelo, você tem que acreditar e fazer**. Não é pra qualquer pessoa, é pra pessoas que querem fazer a diferença. Se você tiver preguiça não adianta nem iniciar que você não vai nem chegar no meio. A gente viu o prazer das pessoas, o rosto de cada um, que aquilo é viável, é importante. **Espero que a gente tenha outros encontros**, principalmente o pessoal do Alto Acre lá, deixei a disposição quando chegar lá da gente trocar experiências. A vida vai continuar e o espírito do agrofloreteiro tem que prevalecer, em qualquer momento da vida tem que prevalecer, senão as coisas não andam. Parabéns pra todos vocês e pra nós também, a vida continua.

Educando do ADC: o que mais me chamou atenção foi a vontade das pessoas que passaram por aqui e hoje se encontram no mercado de trabalho, **a vontade que eles tem de compartilhar com a gente as experiências que eles já tem**, as coisas que eles levaram daqui que fez diferença na vida deles, e trazer de fora as coisas que hoje fazem diferença na vida deles lá fora, de uma forma muito espontânea. Uma frase que o M1 sempre diz: brincar, mas não levar nada na brincadeira. No momento que eu estava falando lá pra eles, da ideia daquele viveiro ali, quem teve a ideia, me parece que eu estava meio travado na fala aí ele puxou uma forma de descontrair um pouco, pra uma forma de apresentação mais profissional, utilizando uma maneira de se expressar que deu aquela chacoalhada, daí pra frente a coisa deslanchou, o bate papo acontece. Outra coisa interessante é que a gente percebe que **todas as turmas que passam por essa escola saem daqui com espírito de irmandade, um ser humano diferente**. Todos tem uma vontade de aproximar as áreas de atividade aqui, prática, do que seria necessário pra gente ter aqui as áreas de trabalho, de experiência pra sair com uma bagagem de conhecimento. O que a gente sabe é que os campos de trabalho aqui ainda não são da forma que deveriam ser, mas cada turma deixando aqui sua contribuição, parente nosso, as pessoas que vierem pra cá em outros momentos, vão ter oportunidade de ver as áreas mais aproximadas do que seria necessário. As pessoas da nossa turma que vieram ontem, que participaram hoje, eu acredito que não perderam nada e ganharam muita coisa... não falo pela contribuição que a gente pode passar, mas pela contribuição que a gente pode receber, o processo do nosso aprendizado, o que a gente conseguiu receber da contribuição que vocês estão deixando aqui com gente, com certeza vai ser muito importante no nosso processo aqui dentro. Pra fechar, uma coisa que faz parte do sonho de vocês e faz parte dos meus sonhos também, **que um dia a gente pudesse ter ou criar um mecanismo de representação desses técnicos de agrofloresta** que passam por aqui e que hoje ficou bem visível nas apresentações de vocês ontem, que a gente sai daqui com uma ideia e não consegue repassar porque chega lá nos escritórios, ONGs, você é engessado, porque as pessoas que estão lá não são flexíveis pra trabalhar a temática que a Escola da Floresta trabalha com a gente aqui. Uma hora vamos conseguir realizar esse sonho, de ter essa representatividade, seja lá uma cooperativa, um sindicato, ou um outro modelo de instituição que represente os técnicos que se formam aqui na Escola da Floresta e que a partir dessa organização a gente comece a ganhar forças pra, quem sabe, mudar o modelo de assistência técnica

que é feito no nosso Estado. Acho que se a gente acredita nisso, um dia a gente vai conseguir realizar esse sonho.

E11: quero dizer que o pessoal aí está de parabéns, segurança, sensibilizado de coração, empolgação, e também disponível a estar trocando experiências com nós, fomos muito bem recebido, tanto faz na área da sementeira, do bananal, do SAF, desenvolver o SAF. Quero parabenizar a qualidade deles, da recepção, de coração. **Fiquei impressionado, como o pessoal está sensibilizado**, já podem até ser liberados, formados (rsrsrs), que é importante sensibilizar pra fazer a diferença na comunidade. Tivemos o prazer de estar com eles, o E16, genial na área de viveiros, deu uma aula na área de viveiros, já tem toda experiência de assistência. Pra mim foi mais um estágio de 1 hora que eu tive com ele (ele estava no meu grupo). Foi um grupo de 3 pessoas, mas foi desfrutado, bem aproveitado, o E16 com a filosofia dele fez o diferencial. Só tenho a agradecer a oportunidade de estar desfrutando, e em breve vamos colocar esse conhecimento adquirido em prática. O menino ali é especial na área de banana, fez um curso, eu apenas tive um breve conhecimento da broca da banana, e ele passou a Sigatoka amarela, Sigatoka preta... Teve uma hora que o E16 falou assim: muita teoria e pouca prática, vamos colocar um pouco em prática: aí ele puxou sobre os filhos da banana, mãe, avó, neta. Eu pensei uma hora, tem que ser doze... Aí, no final deu tudo certo. Foi bem aproveitado. Parabéns pro pessoal.

E6: Eles estão falando tão bem já. Quando a gente chegou aqui foi feito um trabalho com a gente, um trabalho forte. A gente lembra do E7 aqui, quando ia apresentar trabalho, a Gitana segurava ele pelas costas, assim, Tancredo calma, não é assim, e ele tinha uma dancinha do índio assim... E hoje está falando super bem, não tem medo mais de falar. **E vocês estão tão pouco tempo aqui e já falam bem já.** Quero parabenizar vocês por estar nesse momento agora, pena que os outros não podem estar. Porque uma coisa a gente aprende que cada momentinho desse é tão bom. Mas às vezes a gente está indo num encontro aí, num dia de campo é tão bom quando vou pra um dia de campo e encontro a E1, já vou pra perto dela, ou então vou pra um dia de campo e encontro o Ermelino, encontro o E15. O dia que eu for em um dia de campo e encontrar o E14, já vou falar com ele, já não vou estar mais só. É essas coisas que a gente tem que aproveitar e fazer amizade. É assim, daqui pra frente aqui e acolá a gente vai se encontrar, trocar ideia, tomara que a gente nunca vire as costas um pro outro.

Lucilene: quero parabenizar a turma que acolheu a gente. Vocês estão bem mais avançados que a gente nessa temporada que vocês estão agora, nós estávamos bem atrás. Quero parabenizar também você Fabiana por essa iniciativa, de fazer esse encontro com a gente. Já tínhamos tentado antes e não tínhamos conseguido. Pedir que não fique só nesse, **que tenha mais encontros**, se a gente consegue trazer mais pessoas pra estar trocando experiência porque **é tão bom trocar experiências.**

E14: sinceramente, eu vim pra me divertir. Infelizmente não dão oportunidade, são muito profissionais (rsrsrs), são muito radicais, eles fazem questão de prestar atenção em cada detalhe, de falar como se estivesse inserida nas veias deles aquela gana, sinceramente, isso é muito gratificante. De repente eu imaginei que precisávamos passar uma certa segurança profissional, o objetivo, as consequências, o tema do momento hoje é isso... parece todo mundo muito afinado com tudo isso, antenado com isso tudo. Lembro que quando a gente passou no momento do bananal, e que quando eu criei uma situação de mãe, filha e neta, então essa aqui sai automaticamente, o rapaz fez um olhar assim pra mim como quem diz: eu vou dar uma lapada nesse cara aí (rsrsrs). E foi muito interessante, a forma de se impor com argumento, se coloca de forma com um **posicionamento que discorda de ideias, mas não desrespeita.** Isso é muito gratificante, a base do ser humano é isso aí, esse respeito pela sua opinião ainda que eu discorde de cada ponto, mas o respeito pela sua opinião, de não inibir a pessoa com que estão se relacionando. Quando ele falou da questão de que estava meio travado, é porque deu essa sensação de “nós estamos sendo avaliados por técnicos”, não, a gente estava entre amigos, era um momento de usufruir, não vejo um aprendizado melhor do que esse quando a gente fica todo mundo a vontade, quando de repente olho pra Fabiana, não a doutora Fabiana, e começo a ver como uma pessoa que, como eu, está aprendendo, podemos partilhar. A ideia central é essa. Eu sinceramente aprendi muito com vocês, que ainda estão na escola, essa motivação, volto revigorado, sensação de que ainda tenho muito a aprender, mas dá pra começar a usufruir com o que já tem, com a base que a gente já tem pra compartilhar, em todos os grupos que fomos recepcionados, tinha sempre essa ansiedade de dizer assim: “olha, é com vocês, dá só uma seguradinha a mais”, parecia que era um encontro em que todo mundo estava escondendo o que

tinha pra mostrar, e quando as coisas vão fluindo, o bate-papo vai ficando entre amigos, a gente vê que o trabalho de assistência técnica passa por aí, tem que ter essa confiança com o produtor, essa troca de experiência, e não chegar com o ar: eu falo, tu obedece, eu sei, tu aprende, que não é bem assim, a gente sabe que no dia a dia a gente tem muito o que aprender. Hoje eu aprendi muito, mas muito mesmo, até a ficar calado. No meu grupo, tinha sempre uns que ficavam quietinhos, olhando... estão que nem vaca nelore, escondendo o leite. Foi uma coisa muito gratificante por isso, pelas características, pelo sentimento que se tem, porque, não é nada não, num domingo, depois deles terem uma semana corrida, ter que aguentar esse chato no final de semana. Se não estavam satisfeito mentem muito bem (rsrsrs).

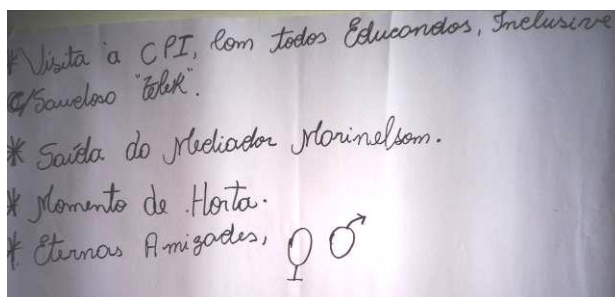
E12: o que estava dizendo o cronograma: momento de troca de experiências entre os egressos e os educandos do curso técnico em agroecologia. Em cada uma das turmas por onde o nosso grupo passou, todo mundo tinha algo a perguntar, indagavam, mas tinham muito a oferecer. A gente comentava no almoço que o pessoal está bem afinado, estão sabendo o que querem mesmo. A linha de raciocínio de vocês é essa: é dizer que valeu a pena não por estar participando do encontro dos técnicos agroflorestais, mas por esse dia de hoje, foi muito importante porque eu estou levando em um único dia experiências e técnicas novas que não vi em um ano e quatro meses que a gente passou por aqui. Parabéns pra todos vocês aí. Essa questão da comunicação em vocês foi muito bem, melhor que em mim, que já estou formado, na lida a alguns meses, eu tenho mais dificuldades em comunicação que vocês. **Vocês sabem se colocar, sabem ouvir, e sabem colocar a linha de pensamento sem menosprezar a colocação que foi feita anterior,** sabem balancear isso muito bem, e é isso que vale lá dentro nos trabalhos de assistência técnica, isso vale muito.

E2: Quando eu cheguei lá percebi algumas coisas, mas tinha coisas a mais que a gente deixa passar despercebidas. A gente percebe que a metodologia usada pela Escola da Floresta, é tipo uma injeção, depois que aplicada uma vez ela não sai mais, melhora, mas sair não sai, só tende a melhorar. Que nem o E15 quando saiu daqui já foi aprendendo outras coisas, que nem eu quando saí daqui fui fazer trabalho e também aprendi muitas coisas que nem a parte de botânica com o Sr. Divino. Nosso tempo aqui não foi longo mas deu pra aprender muita coisa, fui fazer um trabalho na ALBRÁS, passei 11 dias e 11 noites dentro do ALBRÁS, aí tinha um guia que era mateiro, a gente foi conversando e aí eu vi que aprendi tanta coisa de botânica, negócio de casa também, fui aprendendo muita coisa, então assim, quando se reclama de que não se aprende tudo aqui mas é porque a gente sabe que o cronograma do curso não é uma faculdade, é um curso técnico, as outras coisas a gente vai aprender no dia a dia, lá no trabalho, vai estar **conversando com produtor, não vai chegar como o sabe tudo que não sabe, como o dono da verdade porque a gente não é.** A gente vai dialogar, chega pro produtor e vai fazer acontecer como aconteceu hoje lá. Uma coisa que a gente tem de um passo a frente de uma pessoa que vem já prontinha de uma faculdade é que a Escola da Floresta seleciona pessoas que são da zona rural. Nós somos iguais aos produtores rurais, nós só temos uma formação para ajudá-los, não somos melhores e nem diferentes a eles, isso é o que temos um passo a frente a pessoas que vem prontinho da faculdade. Eles tem pouco tempo de prática, a teoria eles sabem tudo, mas quando vai pra prática mesmo a maioria dos que eu conheço eles deixam a desejar; no caso que nem o nosso, que tem um curso técnico, a gente sabe na prática, **a gente sabe fazer porque a gente aprendeu fazendo,** esse é o nosso diferencial, assim, quando vocês chegarem lá pra trabalhar, vocês vão saber fazer porque vocês fizeram. Isso está acontecendo com a gente em algumas dificuldades que a gente encontra no trabalho e a gente aprendeu com o M1, com o M7, com o M6, com a [outra mediadora], e isso vai, em cada um de nós, sendo aperfeiçoado, e uma dica que deixo pra vocês, que foi colocado pra gente também, é que a gente trabalhasse um pouco como técnico, aí passasse um pouco de tempo pra chegar a pensar numa universidade, numa faculdade, porque depois a gente entra na faculdade, a gente vai aderindo novos conhecimentos, mas ela suga a gente, a gente vai perdendo um pouco da essência da agrofloresta, que ela é muito importante e bem legal de se trabalhar (*palmas*).

E8: estou lembrando daqueles atritos que a gente tinha com o Pronera, com uma divergência muito grande, a humildade deles em argumentar e a humildade de reconhecer que há outras técnicas, como foi no caso da [educanda] lá no roçado: disse **“não, vocês tem outras técnicas, a gente vai inovar também, porque aqui é o local dos erros dos acertos, que lá fora a gente não pode errar”**... isso foi bem interessante. Vou sair revigorado também daqui, foi enriquecedor, bastante. Fui aplicar uma oficina no final de 2009, um longo tempo afastado, já dando aula e não conseguia, e aqui não, lembrei de algumas coisas que estava esquecendo, no caso das bananas e essas novas técnicas. Só agradecer realmente, e parabenizar os rapazes do agroecologia, florestal, que eles

realmente estão bem, um passo a frente que a gente, que custou um pouco, discussões, e debatia: “dá certo mesmo esse SAF, porque...”, mas é só isso mesmo, parabéns.

E5: eu acredito que toda a equipe está de parabéns, principalmente a pessoa da Fabiana, que acho que foi uma das idealizadoras desse evento, a criação da Escola, porque eu acredito que essa turma de agroecologia, curso novo pra nós aqui na nossa realidade, enfim, eu acho que eles foram a turma que aderiu mais rápido em termos de conhecimentos profissionais, a filosofia da Escola, foi o curso de Agroecologia. Não é porque a gente está junto deles aqui, mas aparentemente eles já estão com perfil de profissional, já são profissionais naquilo que eles colocam. **Porque um profissional é ter seu conhecimento e aderir o conhecimento do outro sabendo avaliar o que é correto e o que não é correto, e ele vai filtrar o que ele vai achar o que é. Acho que é fundamental para um profissional: filtrar as coisas.** Então vocês estão de parabéns, como os demais colegas da turma anterior, de agrofloresta, que desses daqui não conhecia nenhum, já tinha visto Samis, que passou lá pelo ITERACRE, não conhecia, acho que **a gente necessita ter esse intercâmbio de conhecimentos, essa troca de experiências.** Porque é muito difícil, principalmente a nossa turma, que se formou em 2006 e de 2006 pra cá a gente não teve nenhum encontro técnico pra debater, de vez em quando, quando a gente está viajando a gente encontra um em Mâncio Lima, outro em Brasília, mas a gente não tem troca de conhecimentos, eu acho que aqui serviu pra gente diversificar essas informações que foram vistas, que cada um tem. Fica a lição pra todos nós, o caminho é esse: a organização, a interação, uma comunidade fortalecida.



P: o que me chamou atenção realmente foi a disponibilidade de todo mundo encarar essa atividade, num domingo, o pessoal daqui super organizado, já tinha preparado as ferramentas, a água, os grupos... tomou à frente, acho que isso é muito bacana. E o que ouvi agora com a fala de vocês, é dessa oportunidade de troca entre turma 1 e 2, e entre educandos. Eu também adorei estar com vocês, ouvir vocês, as experiências. Como diz o M7, “quando um falta, o outro intera”, quando tem várias cabeças juntas, várias trajetórias de vida, várias experiências, é muito mais rico do que a pessoa sozinha, batendo a cabeça. Agradeço pela manhã de hoje.

ATIVIDADE 3: Reflexões sobre o período de formação na Escola

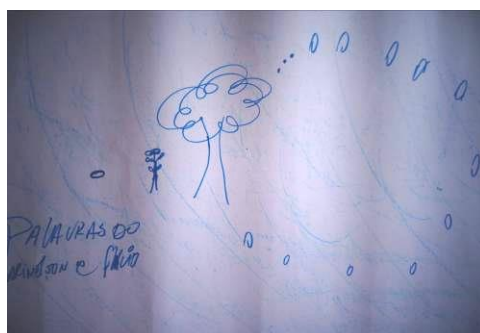
Audiovisual para avivar a memória, com fotos dos principais momentos vividos pelas turmas 1 e 2, convidando os egressos a mergulharem nos tempos vividos na Escola da Floresta

1. *Cada um expressou sua emoção, representando artisticamente (desenho, poesia...) o momento mais marcante que cada um vivenciou na Escola, apresentou contando sobre o momento e porque marcou tanto (passando o bastão da fala)*
2. *Cada um escreveu em tarjetas: o que desconstruiu (mudou sua forma de pensar) e o que aprendeu (deixou marca e frutificou). Em seguida socializaram no grupo*

E1: É difícil descrever qual a atividade mais marcante, teve inúmeras atividades. Uma que ficou no pensamento, que marcou foi a **visita na CPI**, com toda a turma, inclusive estava o nosso amigo Teleco que foi a última visita que ele estava presente. **Outro lado marcante foi a saída do Marinelson, nós tivemos uma grande perca dentro do curso com a saída dele.** Teve várias discussões devido a essa saída do M7, e com isso perdemos dentro do próprio curso. O **momento de horta** também foi marcante, foi um momento sofrido, muito sofrido, teve hora de querer pegar a [outra mediadora] e enforçar, fazer a gente cavar a leira ali, no sol quente, chão duro, eu sou traumatizada até hoje com horta e vim trabalhar com horta. E por fim, coloquei eternas amizades, porque ficaram grandes amizades pra mim, principalmente, não desmerecendo os demais do próprio

curso, as meninas do meu quarto em si. **Foi trabalhado muito bem essa questão de relações com as pessoas aqui dentro.** Eu ganhei mais uma família com as meninas do meu quarto. Isso foi pra mim marcante dentro da Escola da Floresta. Pra minha formação, levo o momento horta, mesmo por eu ter sofrido muito, mas aprendi ali várias técnicas diferentes, que eu não tinha (desde muito cedo minha mãe trabalhava com horta, mas nunca daquela forma) trabalhar com muitas espécies dentro de um mesmo espaço, isso eu levei na bagagem pra minha formação.

E2: um momento marcante é difícil. Escolhi dois, três. O primeiro foi a chegada, quando abri a porta do meu quarto, o quarto 4, nosso armário. Em segundo lugar, quando eu cheguei, tinha as camas lá, aí veio o Zé Antonio, Igor e Manuel (foi mudado pra outro quarto), não conhecia essas pessoas. Logo quem conversou comigo foi o Igor, daí comecei a conversar com o Zé Antônio, chegou o Renan, Marquinho, depois o E18, foi um momento bem marcante. Outro momento marcante foi **as palavras do M7 e do M5, na sala de aula, que eles falavam da semente que estavam plantando na gente a questão da agrofloresta, essa questão da gente estar plantando essas sementes em outros lugares,** que eu vi que está acontecendo agora comigo, o E13 também que está trabalhando junto comigo, que nós estamos trabalhando em vários lugares, num projeto aí, então a gente passar já falando um pouco da agrofloresta (embora estamos trabalhando com horta), que a gente não pode deixar de falar. Esses pontinhos são as sementes que a gente vai passando e vai deixando semente que M5 e M7 falaram pra gente. Outro momento foi na quadra, estava lá no banco, a torcida toda pedindo



E2 e conseguimos levar o nosso quarto pra semi-final do campeonato, um golaço, matei de peito. (rsrsrss) Essa questão da agrofloresta que acho pra mim, o M7, levo muito dele a agrofloresta, a questão de estar no sangue da gente, na veia da gente, como o E9 falou várias vezes, que **é difícil a gente trabalhar com agrofloresta como na verdade é, mas que é gratificante, é muito bom trabalhar com as matas, com as plantas, a gente sabe que vai dar frutos, a gente hoje está dando frutos:** o Tancredo lá em Epitaciolândia, o Ângelo lá em Campinas, o nosso filho lá em Taumaturgo, pra mim onde estiver plantando essa semente da agrofloresta, agora os meninos que estão saindo formados, vai ser muito bom que vai estar estamos formando uma teia da agrofloresta, aí mais pra frente isso vai dar uma consequência boa, porque a gente sabe que as mudanças climáticas estão acontecendo e uma das alternativas (hoje estamos vendo como alternativas para sanar os problemas do produtor), mas já pensando mais à frente numa problemática maior, a questão do meio ambiente, que é uma essa problemática agora - que **estou fazendo gestão ambiental,** estou tendo uma amplitude de conhecimento do problema que o planeta está passando já e a consequência vai vir à tona e a nossa profissão vai ser muito importante para que isso venha a diminuir.

E3: pra mim o momento que marcou a minha vida aqui na Escola da Floresta, foi o momento que a gente estava manejando ao SAF Fabiana. De repente eu e mais o Manuel trabalhando, naquela felicidade, a gente estava na mesma linha, e a Fabiana deu umas voltas, e pra manejar a área tinha que podar o galho do jatobá, a Fabiana viu o galho do jatobá, e aí ela disse assim: "gente, por favor, quem cortou esse jatobá?". Fiquei nervoso (vi que ela ficou com raiva), só fiquei olhando, não vou falar nada, eu imaginava que um jatobá tinha sido cortado. Aí ela disse, "gente, um técnico, no final da formação, cortando o jatobá tem que refazer o curso novamente". Aí o Manuel disse: "Fabiana, isso é só um galho", aí a moça se acalmou. Marcou, na forma que eu avalei ela está muito brava com a história. Aquilo ficou dentro de mim, porque realmente a gente precisa saber identificar as plantas. O técnico que corta uma árvore importante no sistema, precisa realmente estudar bastante, porque ele pode muito bem na área do agricultor cortar uma espécie tão importante para o produtor que vai deixar o cara super revoltado e, enfim, a gente pode se desclassificar e perder toda a credibilidade, a partir daí eu **comecei a ter um pouco de carinho para conhecer e identificar as espécies;** eu não conheço muito as espécies, mas as principais eu sei reconhecer, identificar, aquelas mais importantes, que a gente tem mais contato no dia a dia. Principalmente, como eu trabalho com

sementes que daí eu geralmente quando não reconheço ela, quando ela está pequenininha, eu sempre procuro alguém que sabe pra me ensinar, porque daí já ficou com a imagem daquela planta como ela é quando ela é novinha, que é totalmente diferente, quando ela é pequenininha, depois que cresce vai mudando, e o ambiente que ela fica também. Isso marcou. Outro momento que marcou também foi: a gente começou um estágio aqui na Escola da Floresta. Eu e o E15 tínhamos decidido que ia coletar semente, a gente ia fazer uma especialização em escalada vertical pra coletar semente, e tentar ganhar dinheiro com essa história de coletar sementes, vender sementes. Aí a gente coletou muita semente e surgiu uma história aí: está R\$ 500,00 o kg do algodoeiro. Eu disse: E15, vamos coletar algodoeiro meu irmão. Coletamos um saco de algodoeiro e a gente não sabia como beneficiar o algodoeiro, e a gente disse, e agora? Ninguém sabia, porque do algodoeira a semente pequenininha, aí a gente pensou: daqui que dê um 1 kg, catando no dedo, vai demorar. A gente começou a pensar, R\$ 500,00 vale a pena a gente investir, vamos estudar um jeito de achar uma maneira de beneficiar essa semente. Fizemos vários experimentos, colocamos na água, tocamos fogo, no fogo deu certo, mas estragava a semente, porque queimava um pouquinho e quebrava a germinação, e alguém que ia comprar a semente não ia querer a semente com defeito, ia querer bem conservada. Aí eu tive a ideia, digo: meu pai pra bater feijão ele colocava dentro de um saco, e eu lembro que a gente batia o feijão dentro do saco; aí eu tive a ideia de colocar o algodoeiro soltinho dentro do saco a gente vai bater até ele soltar. A ideia funcionou demais. Em menos de 1 mês a gente coletou 12 kg. E era muita grana, imagina só 12 kg a R\$ 500,00 o kg, a gente estava todo feliz, porque além de fazer o estágio ia ganhar uma grana. Mas não rolou, quando vou conversar com a Erilene, ela diz que o cara que comprava semente dela pegou a semente de um monte de gente aqui do Acre e vazou, e enganou todo mundo, e até a Escola da Floresta, segundo eles o cara levou exatamente as sementes de mogno e cedro, que a gente tinha coletado. Assim, o fato deles terem tomado um pouco da nossa semente não me deixou muito revoltado porque eu sabia que tinha uma certa regra da Escola, mas o E15 ficou chateado, mas se tivessem realmente tomado nossas sementes, eu teria ficado chateado. Isso marcou muito. Tudo isso é aprendizagem. **A gente descobriu uma forma pra beneficiar a semente.** Até porque a Escola também se interessou em coletar sementes e beneficiar pra vender, porque é uma grana. Eles não descobriram uma forma. Na verdade, eu e E15 não repassamos o conhecimento. A gente não ensinou. Eu digo, meu, vocês vêem a gente beneficiando aí, procura conhecer (srsrsr).

E4: eu coloquei um momento: foi lá na área do Sr. Abraão, no rio Abunã, em Plácido de Castro. O Sr. Abraão é uma pessoa tão abençoada, trabalha voluntário mesmo, tem uma força de vontade bem diferente de algumas pessoas que a gente vê. Na verdade, o Sr. Abraão trabalha com quelônios. Ele ralava demais, não tinha mais investimento, teve uma hora que ele desabafou comigo, estava lá no barco, e ele falava assim: é uma luta mesmo, é uma dificuldade, as pessoas não querem mais me ajudar, os predadores (que é o homem mesmo) cata os ovos. Ele ficava a madrugada inteira barco no rio, o pessoal pegando os ovos, se quebravam e deixavam lá, uma luta muito grande mesmo pra ele. Foi um momento que me marcou muito, me deixou bastante emocionada, saber que **aquele homem já é um senhor de idade, e está lutando por um ideal, estar conservando os quelônios, não deixar eles não morrerem, não abandonar, ninguém estava ajudando ele.** Passamos quase uma semana lá com ele, a gente viu a realidade da área dele, me marcou muito. O que eu tiro daqui, porque que isso marcou, porque ele estava lutando por um ideal, tinha um objetivo mesmo que era estar lutando pelos tracajás, então, pra mim a lição é a gente estar correndo atrás do que a gente realmente quer, não é uma simples barreira que a gente enfrenta que a gente vai deixar de lado, não vou fazer mais isso porque simplesmente não deu certo, não, vou levantar e tentar de novo, ou se a pedra é muito grande vamos lá quebrar esmiuçar, tirar ela do cainho e seguir em frente, me deixa até emocionada. É bem legal ver um senhor de idade, daqui mais uns tempos, será que alguém vai estar tracajás? É até uma reflexão: **vamos deixar que as pedras no caminho da gente atrapalhem o nosso futuro? Mesmo com a dificuldade da vida aí tente atrapalhar a gente...**



E5: isso foi no início do curso, no SAF em frente à agroindústria. Anteriormente no momento de reflexão palestras, desenvolvimento sustentável, teve um pensador do Acre, bem conhecido, o professor Rego, falou que essa questão de desenvolvimento sustentável, SAF, era uma utopia. Isso

me marcou, e também outras pessoas. Enfim, aí nós fomos fazer o SAF perto da agroindústria. A gente começou a fazer numa terra bem degradada, que era uma terra que no final da década de 80 era horta, aí abandonaram e ficou só capim, uma terra muito degradada, eles mecanizaram e colocaram a gente pra fazer um SAF aí, o banco de sementes muito pequeno, e eu relatei esse SAF que a gente estava implantando com a palavra que ele tinha colocado lá de utopia, coisa que não tinha sentido. Aí caiu a ficha: será que estou realmente fazendo a coisa certa ou o professor Rego estava falando a coisa certa? Então eu comecei com os colegas, tinha alguns, era 3 h da tarde, o sol muito quente, a gente plantando abacaxi e outras sementes de espécies variadas trabalhar. E a gente continuou trabalhando. Não comentei isso pra ninguém, sou um pouco reservado. Vocês estão tendo a oportunidade de eu abrir pra vocês agora. Acho que deu resultado, talvez por um motivo ou outro, não está 100% como a gente imaginou, por falta de continuidade, mas é isso, **eu acredito que não é uma utopia, acho que é o caminho que a gente deve fazer. E a lição que eu tiro disso foi uma superação minha, de acreditar que a coisa não é uma utopia, é uma realidade, que com forças, com superação, entendimento a gente consegue construir.** Então, entre tantos momentos esse particularmente foi um dos que marcou mais pra mim.



E6: pra mim, um dos momentos que marcou muito, foi o DDS. A gente estava fazendo um curso na Bonal, curso de SAF e horta ecológica. Aí teve um momento, logo nos primeiros dias, na primeira semana, a gente deu uma volta pra conhecer a área de floresta, tem a área seringueira, pra os meninos conseguirem distinguir, ter algum contato com o ciclo de capoeira, essas coisas. E nesse dia, o outro professor não estava, eu estava sozinho com eles, e um momento lá, eu animado falando sobre serapilheira, essas coisas assim, não percebi que quatro das meninas tinham saído. E quando eu cheguei no colégio, a diretora veio brava. O pai de uma das meninas tinha visto elas fumando na mata escondidas. Aí depois, a diretora estava quase comendo o meu fígado, aí um dos alunos virou pra mim e falou: professor, porque a gente hoje não fez o DDS, por isso que essas coisas de vez em quando acontecem. Aí eu lembrei, puxa vida, toda vez que a gente tinha trabalho com o Divino, tinha DDS... aí virou uma rotina na nossa vida.



DDS: diálogo diário de segurança. É um momento que nem a gente está aqui, a gente fazia uma roda, todos dávamos as mãos, jogávamos os terçados no chão, as enxadas, e pedia a Deus pra quem quisesse, pedir para o que você crê, fazendo uma oração, pedindo que Deus abençoasse, que nenhum inseto peçonhento, ou um animal, viesse picar, ou uma abelha, essas coisas assim e que fosse tudo certo naquele trabalho, às vezes orar o pai nosso todo mundo junto, e era uma coisa boa, e sempre você colocar Deus em todas as coisas fazer mesmo quem não é crente ou católico, sempre Deus é bem vindo. E aí, desse curso, até hoje quando vejo os meninos, eles falam assim: professor, DDS, uma coisa que marcou da Escola e já consegui levar pra outras comunidades, outros jovens.

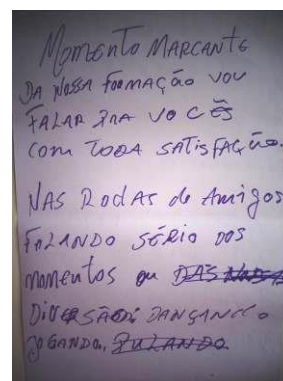
E7: o momento que me chamou muita atenção foi a questão do SAF zero. O primeiro momento de SAF que a gente ia realizar. A mediadora [M], o M7 e o M5. Então a gente ia implantar o SAF Zero, lá começar do zero. Era uma área que foi tirado toda a superfície do solo, destocado e mecanizado na beira do açude. Iniciou um inverno muito forte, aí o Marinelson falou, vamos fazer umas barreiras, senão vai destruir todo o nosso trabalho. Tinha um bananal ao lado e começamos a cortar as bananeiras e colocar pra impedir que a erosão enterrasse as sementes e levasse as mudas, que tinham vindo do viveiro da floresta, então a gente fez esse trabalho. Me chamou muita atenção, foi um insucesso essa atividade, na verdade foi uma provação. E aí depois



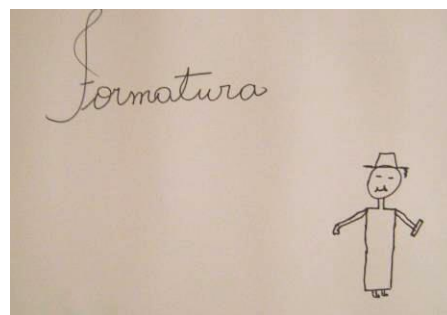
teve um outro momento que a gente implantou o SAF café, bem próximo ao SAF Fabiana, próximo ao aviário, e depois em homenagem ao nosso saudoso Telec, recebeu o nome SAF Telec. A gente ficou muito satisfeito porque mostrou resultado, algumas pessoas falaram que estava bem bonito. Não sei se outros educandos fizeram enriquecimento nessa área. Achei que nós fôssemos lá hoje. **As visitas que a gente fez em outras propriedades, também, no Projeto Humaitá, no Sr. Valdir, a pessoa que tem sangue de agrofloresteiro, mas uma frase que o Flávio sempre fala, um bom agrofloresteiro nunca chupa uma fruta e joga a semente fora, sempre guarda e leva pra plantar na sua propriedade.** Essa frase marca muito na minha vida. Essa frase reflete muito. É basicamente isso. O Marinelson falou muito de SAF no início e eu disse: mediador, eu sei que toda planta no inverno se adapta muito bem, só que no período seco, no verão, muitas delas morrem. Ele disse assim, você viu algum veado, algum porco, alguma cotia, alguma paca, com um balde de água nas costas? (rsrsrs) Isso me chamou muita atenção. Estou sensibilizado, que realmente tem sentido.

E8: *momento marcante da nossa formação, vou falar pra vocês com toda a satisfação; nas rodas de amigos, falando sério dos momentos ou diversão, dançando ou jogando; sempre recordando, vai ficar na memória e na história. Amizades eternas, de forma sincera, nem o tempo pode apagar. Só vale lembrar ou recordar (Palmas)*

No campo das **relações humanas**, de você se relacionar, de poder reconhecer o momento certo, da humildade também, relação com o produtor. Essa relação com os amigos, no início era um pouco ríspida até, posso até dizer por mim mesmo. Relacionamento no dia a dia, o que deu certo, o que deu errado, fazer uma **reflexão sobre os seus atos** também, foi muito importante pra minha formação profissional. E **silenciar no momento certo e falar na hora adequada** foi muito importante.



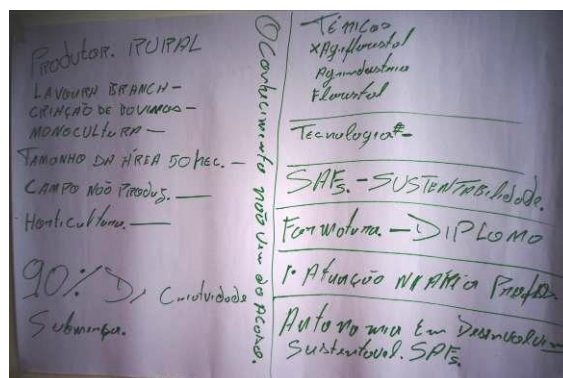
E9: o dia que a gente chegou aqui, a gente já pensava no dia em que a gente ia sair. No entanto, todo o dia você contar como um dia após o outro. A gente passou por momentos críticos dentro da escola, perdemos os amigos, fatalidades, pessoas choravam na Escola, momentos difíceis, internato, os primeiros 3 meses era sério, não era brincadeira não, todos nós temos vínculo familiar muito grande, cada dia era um dia passar logo pra chegar logo o dia da formatura, aí isso tornou-se obsessão pra algumas pessoas, e eu não seria diferente, porque eu já tinha deixado a identidade, porque quando entra aqui você entra como uma identidade, e quando vai sair já tem que ter assumido outra: você entra como educando e sai como profissional. Isso, de maneira geral, causa um certo impacto em você. Quando eu sair daqui, qual a minha posição lá fora? Você está aqui, está estudando, tem as amizades, mas e lá fora, o que eu vou encontrar? Apesar de tudo, aquele dia da formatura foi o dia de assumir uma identidade. Momento marcante porque criamos uma família aqui dentro. **Queira ou não queira, nossa turma é unidade. Prova é tanto as pessoas que estão aqui hoje. Temos uma identidade. Temos um vínculo de família mesmo. Todo mundo aqui se respeita. Acima de tudo tínhamos um respeito muito grande. Respeitávamos muito as diferenças dos outros.** Ah, eu não concordo com você, mas também não vou brigar com você. Vou procurar justificar, porque que eu não concordo com você. A gente tinha como recuar, e depois avançar, e trazer o seu ponto de vista. Isso fez com que as coisas fluíssem tanto, que hoje além de nossas famílias, hoje estamos como profissionais atuantes, cada dia que sai, a gente tem um sentimento de que vocês são nossa família. Isso é o mais gratificante, um ou dois ou três, dez ou vinte, o sentimento das pessoas aqui dentro, a gente fica muito vulnerável, se não tiver pessoas aqui que você chora a vida não tem sentido. Isso aqui é muito bom, mas se você não criar vínculo familiar aqui dentro fica muito difícil. **Pra mim, fundamental como profissional hoje é saber que essa cadeia não vai quebrar, saber que hoje vou ter outros amigos aqui dentro da Escola,** que amanhã vou ter outros, nós vamos nos encontrar lá fora, com fé em Deus, bons profissionais, uns não conseguem, mas sabem como buscar, tem o caminho de como chegar lá. E o importante de tudo aqui é que a gente tem o roteiro do que você quer, e a gente conseguiu parte desse roteiro, a família, a única coisa importante, além do estudo, foram os amigos que eu construí e aqueles que vou construir mais ainda, a parte principal.



E10: tentei desenhar um trator, representando o **curso de tratorista** que a gente fez. Foi um curso bastante procurado pela gente. Foi ralado conseguir até que conseguimos trazer a pessoa para aplicar o curso. Aí foi dividido em grupos. O nosso grupo foi bastante unido, graças a Deus, porque alguns tiveram dificuldades. Não sabiam quase nada ou nada. E foram aprendendo aos poucos. Quando não estava encima do trator, ficávamos numa roda já passando algumas instruções, sobre o que ia acontecer, o que era pra fazer, e assim aquelas conversazinhas ali se tornava ao mesmo tempo uma união do grupo. Foi isso que achei bastante interessante.



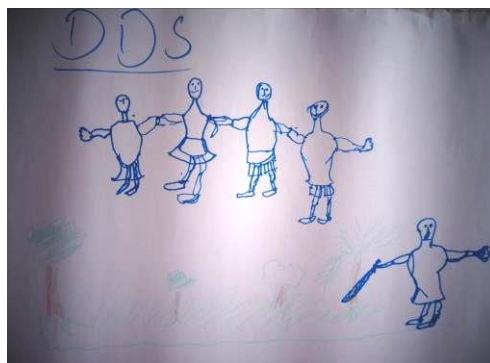
E11: linha do tempo, que eu achei muito importante a transição de produtor rural para técnico. Trabalhava com lavoura branca, bovinos leiteiro, monocultura de café, só café; tamanho da área 50 ha, virou só campo, não produzia mais, aí desesperado fomos produzir horticultura, aí 90% da nossa criatividade já submersa, a linha do limite nosso só vinha até aqui. Aí surgiu a oportunidade do curso técnico no qual tive oportunidade de escolher. Como a gente estava na produção escolhi o agroflorestal. Aí tinha uma provinha e eu sabia que eu não era muito bom, aí passei, consegui chegar até aqui. Mas ainda tinha todo esse



percurso aqui, que era a tecnologia, computador, tremia na frente do computador, aí SAF, formatura, diploma, foi muito marcante, atuação na área em produção sustentável, sistema agroflorestal. Foi marcante essa transição, não veio do nada, não veio do acaso. Hoje eu falo pro meu colega, estude, mas tem todo um limite, aquela linha que não permite com que ele vá chegar naquela tecnologia, por que tem que ter um colégio que puxa, agora está tendo curso profissional no ensino médio. Ta puxando dele ali e mostrando que ele tem oportunidade de crescer, tecnologia avançada, curso à distância. Eu gosto muito de incentivar e na mesma hora eu penso assim, estou incentivando, mas não estou mostrando o caminho que ele tem que percorrer. Como vai percorrer o caminho? Se eu falo direto pra ele fazer aquilo, ele não vai fazer porque não tem como, não tem a prática, mora na zona rural. Ele treme na frente do computador, é um bicho de sete cabeças. Tenho meu primo que está terminando o ensino médio. Já vai ter no assentamento o curso profissionalizante, vai ser um caminho pra cortar essa linha do tempo, minimizar. Mostrar a tecnologia pra ele, que é a informática, que é buscar na internet. Se não tem dinheiro pra pagar um curso, mas você pode fazer um curso de graça. Eu falo, procure estudar. A coisa mais difícil do mundo é estudar. Por que tem hora que tu chega assim, pega um livro... Pra que estudar, estudar não... Então estudar não é fácil, se fosse fácil todo mundo estudava (rsrsrs). Esse é um caminho que mudou, nós sofremos aqui, nós sofremos pela falta da família, distância e tal, isso aqui mudou muito. Transição, a linha do tempo. O E8 falou, ela vem e não volta mais, fica aí na lembrança. O que tu tinha, no passado, que era o limite teu ali, 90% submerso e 10% de criatividade. Agora tenho quase 100% de criatividade, podendo saber os caminhos de recorrer, que são os cursos. Por exemplo, o Kleiton já faz curso em Brasília, então ele está aproveitando as oportunidades, seguindo ao máximo. André conseguiu a faculdade, o Alisson, Ederlan, e muitas outras pessoas estão aí no caminho, que **se não fosse o curso técnico ou então a oportunidade profissional pra puxar ele, estaria na propriedade dele limitado lá, sem essa oportunidade, então essa é a transição que todo mundo tem que pedir pra acontecer na vida dele.**

E12: momento DDS. Isso aqui representa também meu primeiro dia na Escola da Floresta como educando. A turma foi selecionada, de todo o grupão, um pra zelar o colégio, outro pra fazer a limpeza mais voltada pras área daqui perto, e outro pro Agrossilvopastoril. A princípio era uma curiosidade porque eu não sabia o que significava. Cheguei lá era uma capineira, com algumas espécies maiores e outras menores. Então o Divino disse espera aí, vamos fazer o DDS. Digo: O que que é isso? Um aluno explicou pra gente que estava chegando o que era o DDS, em seguida a gente fez a oração universal, o pai nosso, e ele explicou que DDS seria, na hora lá, fez o pedido para que

as pessoas não brincassem com ferramentas, não desrespeitassem os outros, se visse um obstáculo, avisasse, enfim... Eu disse: isso é legal. Mesmo assim, como eu não conhecia, estava usando da prática de quando a gente vai fazer manejo de pastagem ou limpeza de campo, corta tudo o que vê frente, já saí, (e aqui está a representatividade) eu cheguei na touceira de capim napier e não sabia o que era, já cheguei acontecendo descendo a lenha, pondo tudo pelo chão... O Divino disse: isso aqui serve pra potencializar a ração do gado de leite, deu toda aquela explicação. **Qual foi o aprendizado: Chegar nos locais, em qualquer canto que eu chegar, tem que observar como que os espaços funcionam para poder desenvolver a minha ação, mas primeiro chegar e observar tudo.** Foi mais ou menos isso o que eu quis representar através desse desenho aqui.

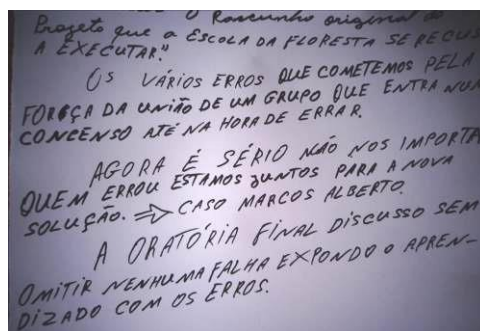


E13: eu tentei fazer aqui um arco-íris e um sol que significam: **despertando os horizontes**. Nesse período da escola houve dois fatos marcantes: o primeiro fato marcante que veio contribuir pra mim foi: **os guerreiros agroflorestal, a família agroflorestal foi um processo importante na minha formação**. Porque, vou explicar a história: após eu terminar ensino médio eu logo entrei na Escola da Floresta; recentemente também eu tinha feito o cadastro na Junta Militar. Fiz a prova, passei e entrei na escola e num certo período desse eu fui chamado para servir a aeronáutica, foi um momento que eu estava aqui na Escola, tinha chegado, tinha ido pras férias, voltei, foi um momento que a minha mãe ligou e disse que eu tinha sido aprovado pra servir a aeronáutica. Então o fato marcante foi esse porque muitos dos meus colegas me ajudaram nesse momento, não deixando de lembrar também do M5 e do M7, que tiveram contribuição importante nisso. **Uma das frases que o M7 me disse nesse período marcante disse foi assim: E13, nós vivemos numa democracia. Nós temos o direito de ir e vir, mas eu tenho a última frase pra te dizer: “você é uma semente importante pra essa sociedade, reflita, a Amazônia pede socorro”.** Isso foi muito marcante pra mim porque eu estava naquele momento de dúvida, eu não estava nem me concentrando mais no curso porque minha mãe queria que eu fosse servir a aeronáutica e abandonasse o curso, e foi muito marcante essa frase que o M7 falou pra mim, porque aí eu vi o meu papel, qual o papel que eu estava fazendo aqui na Escola, além de meus amigos também, que muitos me deram força, contribuíram pra minha formação e hoje eu ser um técnico. Isso foi muito marcante na minha vida. Uma coisa que eu nunca vou esquecer é essa família agroflorestal. Outro fato marcante com relação ao despertar do horizonte foi essa questão de **ver agricultura com outros olhos**. Ou seja, **pra mim eu tinha a agricultura apenas como uma atividade de subsistência. Eu não enxergava a agricultura como saúde, mudança de vida, eu não tinha essa visão**. Eu volto a bater na mesma tecla a contribuição que o Flávio e Marinelson tiveram nessa questão: **você enxergar o sistema como um todo, de ver o mundo como um todo, na parte social, ambiental, cultural, isso foi muito marcante também, essa questão de enxergar a agricultura com outros olhos, de ver que nós somos disseminadores de propostas agroecológicas, cada um tem um papel a contribuir nessa mudança**. A gente sabe que não é situação fácil, às vezes nós vamos bater de frente com muitos entraves, às vezes a pessoa fica desestimulada. Mas a ideia que eu passo é que nunca desanime. Sempre leve essa semente, que nem a frase que o Josafá falou: da injeção, isso está na veia, essa metodologia agroflorestal está na veia e nunca vai mudar. Mesmo que algumas pessoas cheguem com algumas ideias retrógradas e deixem você desestimulado, mas **acredite sempre em você, acredite sempre na semente que você pode contribuir para a mudança do meio ambiente, para a humanidade**. A mensagem que deixo é essa (palmas).



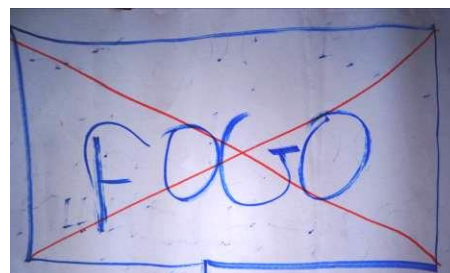
Nelcinede: Tenho alguns tópicos de um todo. Por exemplo, essa expressão aqui: **“somos o rascunho original do projeto que a Escola da Floresta se recusou a executar”**. Era um momento de conflitos, já na reta final do curso, em que o nosso coordenador de curso foi demitido. Você sabe o que significa isso? Você estar num momento, reta final, aí me aparece um diretor que a gente já não via com bons olhos e demite o coordenador. Aí surgiu essa frase, que ele chega e diz: olha, o que eu tenho a dizer pra vocês não é legal mas como amigo, quero dizer que fui

demitido e que na opinião da direção, na época era coordenador, na opinião do coordenador vocês são briguentos, baderneiros, questionadores, autoritários, enfim, disse vários defeitos que tínhamos por conta de que éramos coordenados por ele, mas **uma frase muito linda que ele disse: a única gratificação que ele tinha era ser comparado a nós nesse processo de formação** e aí surgiu essa expressão, de repente como um desabafo, que nós éramos o rascunho original, porque o que a Escola da Floresta queria era isso, as outras turmas que não tiveram condições de cumprir a meta, de traçar a meta, e foram, de acordo com a necessidade, se adaptando à situação pra adquirir mais recursos, ter mais prestígio, ser mais aceito na sociedade, acabaram fugindo do perfil que a gente estava traçando. Em seguida, um aspecto histórico, mas que serviu para reforçar essa expressão: **“os vários erros que cometemos pela força da união de um grupo que entra no consenso até na hora de errar”**, isso foi num episódio que veio culminar com a saída do coordenador, que foi quando se reuniram com um candidato a deputado federal na época, em que mostramos a real situação do colégio: estava faltando sementes, estava faltando alimentação, estava faltando uma série de situação, que todo mundo tinha referência da Escola da Floresta como o grande momento do governador, a sensação do momento era a Escola da Floresta e na realidade não era bem assim, que tinha uma história do portão pra dentro e tinha uma outra do portão pra fora. Quando saiu todo mundo do curso agrofloresta e foi mostrar a verdadeira cara do curso agrofloresta, o que estávamos sentindo e como estávamos vendo esse processo de educação que tanto se propagava. Eu não estava na sala porque eu era semi-internato passava o dia aqui e ia dormir em casa. Só que quando eu cheguei tinha uma suspensão por inteiro do curso agrofloresta por indisciplina, não se pode sair da Escola sem deixar assinatura no portão. Ai quando vi a lista que o meu estava faltando, disse, bota o meu aí também. Não, mas você não estava. Não, **mas eu sou agrofloresta e compartilho da ideia. Não é justo que eu não seja punido por uma ideia que eu também acredito, se eles vão ser punidos por causa disso.** E fui para a sala do diretor também. Argumentei que não era um erro da conselheira, na época, não era falha da conselheira, porque ele tinha dito que quando ele não estivesse, era a conselheira que respondia por nós. E o terceiro caso, que foi: *“Agora é sério, não nos importa quem errou, estamos juntos para nova solução.”* Foi o caso do nosso representante de turma, e que infelizmente tinha uma doença, compulsão por uso de entorpecentes, que é uma doença que não se conhece assim de cara, que se não fizer tratamento acaba recaindo e é um problema social até hoje que acontece, em vários casos, e no nosso caso não foi diferente. Infelizmente ele, devido ao uso, sumiu com uma parte do dinheiro. Já tínhamos feito uma arrecadação das nossas próprias forças para fazer a festinha de confraternização, entramos no consenso de novo, e decidimos liberar esse recurso para pagar a dívida dele com a Escola e que ele pudesse concluir o curso e ser uma nova pessoa. Vindo de uma classe de pessoas que sua, que corre atrás, porque agrofloresta é sofrido, de repente todo mundo abriu mão para socorrer o nosso amigo. E a oratória final: *“como se não bastasse já tanto conflito dessa turma, ele era a pessoa indicada para fazer a nossa oratória”*, porque ele se expressava muito bem, era bem articulado, se tratava de uma pessoa que a gente tinha inteira confiança no trabalho dele, na forma de agir, mas como faltavam dois dias, e todo mundo dizia o seguinte, olha, faremos qualquer negócio na nossa turma, só não coloca o Nelcinede como orador porque senão vamos dormir no outro dia porque ele fala, fala, fala... Quando fui resolver umas coisas no centro, a pessoa que fez o juramento pela Escola me liga e diz, E14, adivinha, o [nosso amigo orador] teve problema de novo e não vai poder fazer nossa oratória. Resultado, sobrou pra ti escrever. Eu disse vou escrever nossa oratória só pra representar mas eu terminei de fazer oratória em conjunto com ela, ela passou o tempo todinho falando E5, E5... porque a gente nunca trabalhou junto por ter ideias diferentes, ela tinha mania de perfeição e eu tinha minha forma de trabalhar, tive problemas de grupo, de ideias diferentes, ser extremista, e o conjunto desses fatos que eu mostrei em tópico mostra a parte sólida do ser humano que tem o curso agroflorestal. Não estou aqui querendo puxar a sardinha pra brasa de ninguém nem querendo enfeitar ninguém, **mas a grande preocupação do grupo era com o E5 porque ele estava vindo de uma área rural e tinha uma certa timidez, como ele mesmo falou, e tinha voltado com a proposta da escola pra lá e aí nos reunimos uns quatro ou cinco, vamos ter que fazer uma visita ao Josivan, dizer pra ele que não é pra parar por aqui, que ele tem potencial, e quando a gente menos esperava, foi o primeiro a se empregar pelo talento, pela forma de ser** (palmas), num todo, o que marcou mesmo foi esse sentimento de família, chegou a chamar agrofamília, não era nem agrofloresta, não tinha o problema da E4, do E5, tinha o nosso, discutia até questões

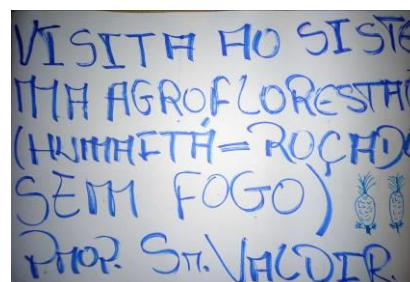


personais, mas que brigava por qualquer coisa também. **Éramos extremamente família mesmo, os revolucionários, foi o que marcou.**

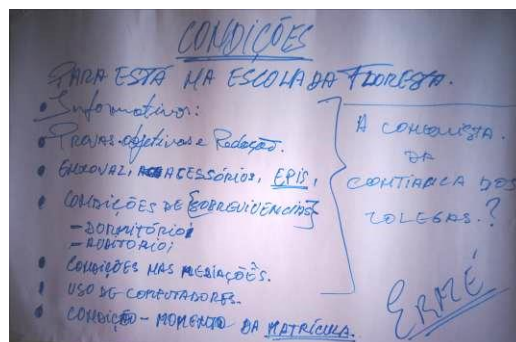
E15: o que foi importante foi a **visita ao sistema agroflorestal do Sr. Valdir**, em Porto Acre, no Humaitá. Estávamos iniciando com agrofloresta, estava aquela discussão se acreditava ou não na agrofloresta, será que dá certo, será que não dá... produção sem o uso do fogo, produção de alimentos, produzir sem a utilização do fogo. O Marinelson disse que ia levar a gente lá em Porto Acre, no Sr. Valdir, pra mostrar a experiência dele lá, o trabalho dele lá, que trabalhava sem uso do fogo. Foi logo no início. Surgiu



a grande polêmica, só acreditava vendo, que dava pra produzir sem queimar, muitos não acreditam. Aí a gente foi lá, levamos as sementes pra plantar junto com ele, aí passamos o dia lá na propriedade dele, ajudamos ele a plantar, ele deu praticamente uma aula pra gente, demonstrou na prática, que era possível produzir sem queimar, já há 6 anos que ele estava trabalhando daquela forma. Depois dessa visita, que trouxe nós mais pra realidade, **mostrou pra gente que seria possível produzir sem o uso do fogo**. Pra gente que estava em dúvida ainda, reforçou, trouxe a certeza de que dava para fazer aquele sistema lá sem uso do fogo. E também a gente quase acabou, não acabou porque tem muito abacaxi lá, mas entramos lá dentro e comemos geral o abacaxi, ele liberou lá pra gente... Foi bastante proveitoso esse dia. Me chamou mais atenção. **O produtor ensinou muita coisa pra gente. Pra mostrar que a gente pode aprender com eles também.** Não só a gente pode levar o conhecimento pra eles, mas como eles também podem passar o conhecimento pra gente.



E16: já vinha pensando antes, mas **aprendi aqui na Escola a viver cada momento aqui na Escola e durante o decorrer da minha vida como se fosse o último. Tudo foi superação**, tudo tinha condições. Antes mesmo de eu entrar, quando eu soube da informação, que me deram a informação de que a Escola da Floresta estava abrindo cursos e que quando a gente viesse pra cá se passasse nesses cursos, a gente se tornava profissional e já tinha praticamente o emprego garantido, foram as primeiras informações que passaram. Eu me comprometi na verdade pra pessoa que me deu a informação, que foi a madrastra do Francisco (eu estava trabalhando lá na época). Me comprometi e fui procurar as informações.



Quando cheguei no Núcleo de Educação do município, onde tinha parte das informações, peguei os formulários, os folder, um monte de condições: pra vir pra Escola da Floresta teria que saber conviver com pessoas de diferentes locais, teria que ter condições de passar tempo fora de casa, eram muitas condições, uma série de condições. Pra realizar a prova eram outras condições, porque tinha que ir num outro município pra realizar. Num primeiro momento foi adiada a prova e aí fui superando a cada um deles. No dia da inscrição, vim de Xapuri pra voltar no mesmo dia, quando cheguei aqui e me deram uma lista maior que papel aqui, com três folhas, com condições, pra poder ficar aqui teria que seguir todas aquelas normas. Estava o E2 na hora, estava o [outro colega] e eu estava na frente deles. Eu disse, não, podem fazer a inscrição de vocês que eu vou pensar primeiro, saber se eu tenho condições ou não tenho de ficar aqui, porque ela uma lista enorme, deu um trabalhão danado pra mim. Fomos almoçar, só depois do almoço resolvi assinar. Ta, mas não parou por aí. Nessa lista o enxoval tinha que estar completo, terçado, alguns EPIs, bota, fomos indo... condições também no dormitório: tal hora tinha que dormir, silenciar, manter o quarto limpo, lavar roupa, enfim, era uma vida do dia a dia no local, mas com tudo, com regras, e eu sempre me perguntando: será que eu tenho condições de superar todos esses desafios? Finalmente chegou o último dia, e assim como os demais colegas, eu cheguei graças a Deus a conquistar, a superar todas as condições impostas a superar tudo isso. Mas tem uma condição que eu até hoje tenho dúvida se consegui. Eu já ouvi boato de que as pessoas, os meus colegas, logo no início, tinham uma grande rejeição em relação à minha pessoa, ao meu posicionamento, e que depois, pela minha postura, cheguei a conquistar a confiança

de algumas pessoas. A questão é: a conquista da confiança dos colegas. Fico me perguntando, será que realmente eu consegui isso, conquistar a confiança dos colegas? Na verdade, não parou por aí, a vida continuou, continuei também enfrentando desafios, cada dia pra mim é uma condição nova, eu tenho que superar o obstáculo do dia, e eu quero deixar essa mensagem pra vocês: você conseguiu realizar uma determinada etapa, não cruze os braços, não tem nada pronto, amanhã tem um outro desafio, você tem que superar o desafio de amanhã, e são desafios que você tem que fazer manobras, tem que transpor determinado muro, você tem que recuar em determinado momento, você tem que avançar quando é necessário, e isso na verdade fez parte do meu aprendizado, acredito que pra cada um de vocês não é diferente, no relato de vocês já foi colocado isso, o E9 colocou isso com muita propriedade. E essa é a mensagem: **não tem nada pronto, não se deve cruzar os braços porque a cada dia tem que transpor obstáculo pra você chegar a pelo menos dar um passo atrás do horizonte que a gente busca. Mas o que é horizonte? Alguém tem a definição do que é o horizonte? Pra que que o horizonte existe? Acho que... não vou explicar... na verdade não cheguei a ver o horizonte, não sei o que é, vivo em busca do horizonte, assim como todos vocês, mas estou vivendo a superação, dos problemas, das causas, se da forma correta ou não, isso depende do ponto de vista de cada pessoa, e acho que essa é a mensagem de aprendizado que eu tenho pra deixar nesse final pra todos vocês.** (palmas).

P: vocês apresentaram vários elementos sobre a Escola, ao final de um ano e pouco, me parece que a Escola deixa uma marca forte na vida de vocês, amarrada pelas emoções, laços de amizade, coisas abstratas, não é mera racionalidade ou formalidade, pelo que pude perceber pelo que vocês falaram. Minha proposta era que cada um, ao mesmo tempo, escreva agora o que desconstruiu (o que mudou na sua forma de pensar) e o que aprendeu (deixou marca que está frutificando na atuação de vocês).

Cada um escreveu em tarjetas: **o que desconstruiu** (mudou sua forma de pensar) e **o que aprendeu** (deixou marca e frutificou). Em seguida foi socializado no grupo. Percebe-se que, basicamente, o que surgiu foram valores.

O que eu desconstruí (mudou sua forma de pensar)	O que eu aprendi e incorporei
Timidez (E5)	Ver o mundo com outros olhos
Relacionamento de desconfiança * (educando)	Agrupar com pessoas que tentam fazer diferente (estou no processo). Eu quero me agrupar com essas pessoas.
Conhecimento tradicional (uso do fogo) * (educando)	Conhecimento sustentável
Cultura de corte e queima (E2)	Sensibilização (não forçar as pessoas a mudar)
Ideias diferentes geram conflito (E14)	Só posso recusar um conhecimento quando provar que suas consequências prejudicam a sociedade. O mundo não adianta ser bom pra mim se é mal pros outros.
Sonhando sozinha (E4)	Um sonho que se sonha só, é apenas um sonho, mas que se sonha em conjunto vira realidade.
Modelo de produção de forma convencional (E7)	Sistemas de produzir sem utilizar o fogo
Enxergar a natureza com outros olhos (E13)	Espírito de equipe (sozinhos não somos nada, mas unidos somos a construção de base para o desenvolvimento)
A teoria de que área de campo não produz (E11)	Somos livres e presos ao mesmo tempo (se não adquirimos o conhecimento somos presos – liberdade que traz o conhecimento)
Olhar sobre a natureza (E8): plantar soja no Acre, usar trator	Conviver no meio coletivo
Me desarrumei: deixei de andar todo engomadin. Pensava que tinha que andar com roupa de marca para ser bem visto (E6)	Aprendi que o importante é estar feliz comigo mesmo. Eu sou um ator muito importante para Campinas, para o Acre, para o Planeta.
Timidez. Agora estou sem vergonha. (E15)	A ser uma pessoa melhor. Melhorei minha visão sobre o mundo. Sou outra pessoa, outra ética.
Ver a floresta como obstáculo (E9)	Aprendi com a floresta que ela é completa
Insegurança (E12)	Novas formas de pensar. Aprendi a ver o meio ambiente como parceiro, não como algo pra perturbar a vida.
Fazer para as pessoas (E16)	Fazer com as pessoas
Arrogância (E1). A convivência me fez mudar a forma de pensar.	Humildade

Desmate e queima: ameaça pra nossa Amazônia ** (formando em técnico florestal)	Sustentabilidade. Valorizar a floresta (o mundo está acabando, de onde a gente tira o nosso sustento)
Forma de pensar * (educando)	Diversidade de conhecimentos (a gente aprende a conviver com as pessoas, com diferentes formas de pensar)
Anulei o uso do fogo dentro de mim Saí daqui com pensamento diferente: não emprego a todo custo. Quero ganhar meu dinheiro independente de emprego, minha ideia é trabalhar com a minha família. Quero me preparar melhor (ainda estou nesse processo de formação) (E3)	Fortaleci meu espírito de humildade e simplicidade, assim aprendi a me comunicar em público, estabelecendo uma rede de contatos amigável em diversas instituições do estado. Recebi proposta de emprego de várias instituições. Não gosto de chegar no horário e nem de fazer relatório. Estou na consultoria. Em dois meses ganhei o que ganharia em dois anos de emprego. Quero vender aeromodelos (as crianças adoram) e ser conhecido no Estado todo como o cara do aviãozinho. Eu acredito nos meus sonhos.

* educandos do curso técnico em agroecologia

** formando do curso técnico florestal

ATIVIDADE 4: Avaliação

Esta atividade foi feita por escrita individual, respondendo à questão: O que deve ser mantido ou mudado no currículo da Escola da Floresta? (registro feito no mesmo momento da avaliação por escrito, pelos participantes, ao final da oficina)

1. Deve-se **manter** essa sensibilização da maior deficiência atual do ser humano devido à competição, globalização e evolução tecnológica. Deve **mudar** as formas de cobrar relatórios, cursos, conhecimentos da área de fitopatologia e aproximar os educandos dos profissionais que saíram e atuam nas Secretarias de Estado.
2. O que **não deve mudar** no colégio: formar técnicos agroflorestais.
O que **deve mudar**: Mais tempo em aplicação de relatórios; mostrar para o educando que o mesmo pode ampliar suas habilidades, se aprofundar na pesquisa de certo produto; instrutores – profissional especializado na área; forma de abordagem de seus profissionais.
3. Que a Escola Faça um encontro com todos que passaram pela Escola, ou uma noite com vídeos, fotos antigas dos mediadores, educandos e colaboradores. O que deve **ser mantido** é a filosofia agroflorestal para todos. O que deve melhorar é a afinidade de verdade com o CREA; cursos, oficinas e eventos na Escola: que a gente possa participar.
4. O que deveria **mudar** é que os ex-alunos possam visitar a Escola da Floresta, podendo mostrar a filhos e pais o local onde passamos uma parte de nossas vidas, pois já ouvimos relatos de humilhação por parte de monitores a ex-alunos e família a tentar adentrar ao prédio onde estudou, ou melhor, regressando triste em não poder mostrar a seus filhos onde passou tanto tempo de sua vida.
5. A metodologia deve **continuar** de sensibilização de aprender-fazendo. Deve **incluir** mais matérias ou momentos para ampliar os conhecimentos técnicos dos educandos. Deve mudar a política de duplicidade.
6. O que **não deve mudar** é a metodologia usada para a formação técnica. O que **deve ser mantido** é a tradicionalidade da Escola da Floresta. O que **deve ser mudado**: antes dos educandos ingressarem na Escola, já terem um esclarecimento sobre o registro quanto ao CREA.
7. Processo seletivo vinculado a concurso com perguntas voltadas ao cotidiano de pessoas que vivem no meio rural. Essa Escola precisa de recursos próprios, precisa estar desvinculada do Instituto. É necessário efetivos do quadro de colaboradores para evitar as demissões indevidas. A filosofia da Escola **deve permanecer**.
8. Propor: afinidade ou identificação entre o processo de formação e a prática ou a vontade de praticar de acordo com a formação. Desde que não tenha intervenção ou influência contrária. Filiar-se ao CREA como uma instituição de formações de profissionais nível técnico? **Mudar** nome do curso.

Ajustar o diploma com as exigências das leis no que diz respeito à certificação ou registro nas entidades fiscalizadoras. Adequar carga horária e grade curricular.

9. Momento de reflexão que foi único, mas pode ter sido fundamental para a garantia de melhores condições de vida para as gerações vindouras. A filosofia da Escola da Floresta é uma das principais ferramentas que o mundo precisa. Formar opiniões capazes de sensibilizar todas as classes sociais que estamos à “beira de um abismo”. O mundo está mostrando as consequências: vulcões, tempestades, aumento do buraco na camada de ozônio, efeito estufa, enfim, catástrofes que são consequências de ações do ser humano. Com essa filosofia conseguiremos plantar pequenas sementes e fazer com que essas sementes sejam o futuro da humanidade.

10. Este encontro agroflorestal foi muito bom para nós onde aprendemos novas coisas e reencontramos os amigos. Acho que o curso de avicultura e piscicultura e agrofloresta **devem permanecer**. E **mudar** algumas coisas internas na Escola como burocracia.

11. Que a escola **permaneça** com a política de inovação, principalmente embasado naqueles que mais penam no Estado, o pequeno agricultor. Unidade de demonstração nos espaços didáticos naquilo que a Escola mais prega: sustentabilidade.

12. Antes eu não dominava os conhecimentos sustentáveis. E hoje tenho um bom conhecimento e formas para facilitar a convivência do homem com o ele mesmo (natureza). **Não deve sair do currículo** da Escola: a visão e o conceito sustentável. A propósito, **deve sair**: o alto processo de rotação de apoiadores do quadro de funcionários da Escola da Floresta.

13. O método técnico pedagógico: não existe aluno nem professor: todos somos integrantes da construção do processo. Fortalecer os espaços produtivos, oferecendo estrutura suficiente para experimentos, pesquisas, promover a diminuição econômica alimentar e se tornar modelo no Brasil.

Síntese das sugestões do que deve ser mantido ou mudado no currículo da Escola da Floresta (registro no momento da avaliação por escrito, pelos participantes):

O que deve mudar	O que deve ser mantido
as formas de cobrar relatórios, cursos, conhecimentos da área de fitopatologia	sensibilização sobre a maior deficiência atual do ser humano devido à competição, globalização e evolução tecnológica
aproximar os educandos dos profissionais que saíram e atuam nas Secretarias de Estado	formar técnicos agroflorestais
mais tempo em aplicação de relatórios	a filosofia agroflorestal para todos
mostrar para o educando que o mesmo pode ampliar suas habilidades, se aprofundar na pesquisa de certo produto	sensibilização de aprender-fazendo
instrutores – profissional especializado na área; forma de abordagem de seus profissionais	metodologia usada para a formação técnica.
melhorar a afinidade de verdade com o CREA	tradicionalidade da Escola da Floresta
que os egressos possam participar de cursos, oficinas e eventos na Escola	a filosofia da Escola
que os ex-alunos possam visitar a Escola da Floresta, podendo mostrar a filhos e pais o local onde passamos uma parte de nossas vidas	processo seletivo vinculado a concurso com perguntas voltadas ao cotidiano de pessoas que vivem no meio rural
incluir mais matérias ou momentos para ampliar os conhecimentos técnicos dos educandos	nome do curso. Ajustar o diploma com as exigências das leis no que diz respeito à certificação ou registro nas entidades fiscalizadoras (CREA). Adequar carga horária e grade curricular
a política de duplicidade	momentos de reflexão
antes dos educandos ingressarem na Escola, já terem um esclarecimento sobre o registro quanto ao CREA	a filosofia da Escola da Floresta. Formar opiniões capazes de sensibilizar todas as classes sociais que estamos à “beira de um abismo”
essa Escola precisa de recursos próprios, precisa estar desvinculada do Instituto	curso de avicultura, piscicultura e agrofloresta
afinidade ou identificação entre o processo de formação e a prática ou a vontade de praticar de acordo com a formação	política de inovação, principalmente embasado naqueles que mais penam no Estado, o pequeno agricultor..
burocracia	unidade de demonstração nos espaços didáticos

	naquilo que a Escola mais prega: sustentabilidade a visão e o conceito sustentável.
alto processo de rotação de apoiadores do quadro de funcionários da Escola da Floresta	
fortalecer os espaços produtivos, oferecendo estrutura suficiente para experimentos, pesquisas, promover a diminuição econômica alimentar e se tornar modelo no Brasil	o método técnico pedagógico: não existe aluno nem professor: todos somos integrantes da construção do processo

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO DOS TÉCNICOS AGROFLORESTAIS

QUE BOM

1. Saber que ainda posso continuar alimentando o sonho mesmo depois de tê-lo transformado em realidade, em ter a convicção de que humildade não se fala, se demonstra e que a maior procura do ser humano é ser feliz.
2. A oportunidade, novos amigos, novos técnicos, poder fazer diferente, participação de todos, compromisso do colégio, compromisso da Fabiana.
3. Rever os amigos e os mediadores e todos da Escola.
4. Retornar à Escola onde passamos um período de nossas vidas aprendendo e poder rever amigos (professores, alunos e outros), enfim, matar saudade de todos. E reforçar o tema tão discutido que é agroecologia.
5. A troca de experiências, conhecimentos adquiridos pós-Escola, sendo compartilhado entre técnicos agroflorestais das turmas de 2006 e da turma de 2008, sendo passados para os educandos da turma de 2010.
6. Rever os amigos e fazer novas amizades. Em relação ao encontro, a equipe organizadora está de parabéns, que aconteça mais vezes.
7. Todas as discussões, depoimentos dos colegas, revitalização da ideia de se organizar em sistema de cooperativa, legalização no CREA, presença da Fabiana se preocupando com questões que irão beneficiar a sociedade acreana.
8. Troca de experiências. Depois da terceira tentativa, enfim conseguimos realizar o encontro. Isso prova que o que buscamos conseguimos.
9. Reencontrar os amigos agroflorestais e poder compartilhar conhecimentos, experiências... Somar novas alternativas para o desenvolvimento sustentável para a manutenção e garantia da biodiversidade e das gerações futuras.
10. Encontrar meus amigos e conhecer novos técnicos da turma de 2005 e agroecologia que estão em processo de formação; ver experiências de cada um e aprender novas informações.
11. A troca de experiências entre profissionais, renovação do espírito agroflorestal e carinho de cada um para com o outro, o sonho de salvar o planeta com o dia-a-dia.
12. Que nos encontremos novamente e possamos trocar novas experiências através da vivência de diferentes pessoas que estão atuando em diferentes instituições.
13. Que bom ter reencontrado os amigos, a troca de experiências com outros cursos, mesmo no pequeno intervalo.
14. Rever os egressos e aperfeiçoar e revigorar os conceitos de agroflorestas e toda sua dinâmica.
15. Que o encontro aconteceu.
16. Proporcionar um momento rico entre os profissionais da cadeia agroflorestal, compartilhar experiências, trocar ideias, e ver que o ciclo ainda permanece com ideias em busca do fortalecimento das cadeias produtivas sustentáveis em busca de uma mudança para nossas vidas.

QUE PENA

1. Alguns tiveram o mesmo privilégio que eu e recusaram-se ou não puderam participar. Viveram um momento de decisão e decidiram ajudar a acreditar que Deus não obriga ninguém a ser feliz, mas insiste em colocar pessoas agradáveis como você no caminho de quem procura ser útil.
2. O período curto para visitar todas as áreas do colégio, mais integração dos funcionários do colégio, participação de poucos técnicos.
3. Que faltaram muitos amigos e M7, F5, [a mediadora] e muitos outros.
4. Que pena que tudo que é bom dura pouco e que não se pode contar com todos os colegas das turmas de 2005 a 2008 e outras turmas de técnicos agroflorestais.
5. Faltaram pessoas formadas nas turmas de 2006 e também da turma de 2008.
6. Que todos não puderam participar.
7. Ausência de vários colegas das primeira e segunda turmas.
8. Não ter tido a presença de outros mediadores e colaboradores.

9. De não ter tido a oportunidade de compartilhar mais conhecimentos com um número maior de técnicos, que não puderam comparecer a esse encontro.
10. Não ter vindo todas as pessoas que foram convidadas a participar do encontro.
11. Pouco tempo de encontro, a dificuldade de não encontrar todos os confirmados.
12. Que nem todos os técnicos agroflorestais vieram ao encontro.
13. Que pena que foi muito curto esse encontro, não houve tempo de trocar mais experiências, rever os espaços da Escola, enfim, uma série de coisas que faltaram eu, minha pessoa ver, pois o tempo foi curto, mas gostei muito do que vi.
14. Não ter a presença dos demais amigos e da direção da Escola em algumas discussões sobre alguns métodos.
15. Que faltaram as outras técnicas agroflorestais.
16. Que nesse momento rico não puderam estar presentes as duas turmas completas, porque quanto mais unidos estivermos em prol da disseminação de propostas agroecológicas e acreditarmos que podemos mudar nossa realidade, mais fácil será a sensibilização do homem na sua mudança de hábito.

QUE TAL

1. Se pudéssemos perdoar os nossos erros, aprender com o dos outros, aproveitar cada minuto do tempo presente para presentear o mundo com carinho, respeito, alegria, superação no olhar da solidariedade do princípio sustentável.
2. Ampliar o tempo de integração. Convidar os educandos para participar do encontro.
3. Outro encontro para manejar os SAFs.
4. A ideia de haver outros encontros, inclusive com outras turmas de agrofloresta.
5. Esse encontro agroflorestal acontecer uma vez por ano.
6. Ter esses encontros mais vezes.
7. Se pudéssemos nos encontrar todos os anos e trocar experiências e saberes com os demais colegas.
8. Escolher uma data para o reencontro: local e data. Usar e-mails para acertar data.
9. A ideia de nos encontrar pelo menos uma vez a cada ano na Escola da Floresta, para dar continuidade a esse projeto.
10. Realizar outro encontro e compartilhar experiências, convidar pessoas de outras instituições como da UFAC.
11. Todos os anos o mesmo encontro, tornando-se uma cultura.
12. Se o encontro pudesse se repetir mais vezes.
13. Que tal todo ano fazer um encontro para trocar experiências, ouvir como está cada um técnico em seu município de trabalho.
14. Ter mais encontros em formas de intercâmbios com práticas sobre agroflorestas e com outros profissionais da área, e debates sobre a sustentabilidade desses sistemas.
15. Outro encontro aconteça.
16. Que possamos marcar estes encontros uma vez por ano!









ANEXO 1a

Oficina I (12 e 13 08/1999)

Workshop sobre o Colégio Agrícola Local: Auditório da Secretaria de Educação

Convidados para o Workshop:

Todas as ONG's, órgãos federais (UFAC, Ministério da Agricultura), Secretarias do Estado, Cooperativas, Professores e egressos do Colégio Agrícola.

Comissão organizadora:

Equipe da CEP
Marlene Fonseca (SEATER)
Elierson (Colégio Agrícola)
Magnésio (UFAC)
Idésio (Embrapa/AC)
Luiz Menezes (Arboreto/PZ/UFAC)

RESULTADOS (apresentados em 17/08/1999):

- deverá se criado o Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável, com habilitações em Agroflorestal e Florestal

Perfil:

- i) tenha visão sistêmica do ambiente para o desenvolvimento sustentável;
- ii) seja capaz de desenvolver tecnologias de manejo adaptadas à realidade sócio-ambiental local;
- iii) compreenda e dinamize a organização comunitária para a auto-gestão;
- iv) compreenda, valorize, fortaleça e resgate os valores econômicos, sociais e culturais da floresta;
- v) tenha boa vontade e condições para ensinar na comunidade;
- vi) [saiba sobre] o uso múltiplo dos recursos florestais;
- vii) domine os métodos participativos e tenha como prática a visão sistêmica;
- viii) [tenha] noções de administração e economia rural para que possa elaborar, monitorar e avaliar projetos de forma participativa;
- ix) [seja capaz de] estimular o espírito empreendedor;
- x) [tenha capacidade de atuar] na extensão e assistência técnica;
- xi) [entenda] de legislação e educação ambiental;
- xii) [saiba orientar sobre] cooperativismo e associativismo;
- xiii) tenha visão social e entendimento da complexidade da unidade de produção familiar; e
- xix) [tenha conhecimentos sobre] sistemas de produção, com noção ampla de cadeia produtiva.

ANEXO 1b



RELATÓRIO

Rio Branco, 24 e 25 de março de 2003

GOVERNADOR DO ESTADO DO ACRE

Jorge Viana

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Arnóbio Marques de Almeida Júnior

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Irailton de Lima Souza

Grupo de Trabalho:

Raimunda das Dores da Silva Leal

Fabiana Mongeli Peneireiro

Simone Saraiva da Silva

II OFICINA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Sumário

1 – Informações Gerais

2 – Objetivos

3 – Metas

4 – Resultados Esperados

5 – Metodologia

6 – Resultados das Oficinas

6.1 - Oficina do Curso Técnico Florestal

6.2 - Oficina do Curso Técnico Agroflorestal

6.3 - Oficina do Curso Técnico em Agroindústria

7 – Recursos Utilizados

8 – Avaliação

Anexo

1 - Informações Gerais

Data de Realização: 24 e 25 de Março de 2003

Local: Secretaria de Educação

Horário:

- **24/03/03:** 14 às 18h
- **25/03/03:** 8 às 12h , 14 às 18h

Equipe:

- **Coordenação Geral:** Raimunda Das Dores da Silva Leal
- **Coordenação:** Simone Saraiva da Silva
Luciana Santana
Sinara Suélen da Silva Bezerra

- **Apoio Pedagógico:** Conceição Portela
Marília Santana Menezes

- **Facilitadores**

Curso Florestal: Adriana dos Santos
Maristela Resende Resendes

Curso Agroindustrial: Felícia Maria Nogueira Leite
Luciana Santana de M. Jardim

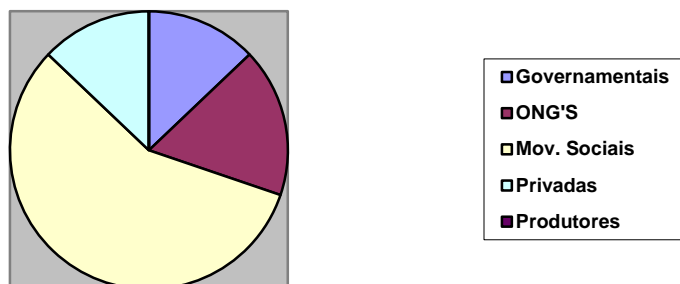
Curso Agroflorestal: Fabiana Mongeli Peneireiro

Instituições participantes:

- Arboreto/Parque Zoobotânico/UFAC
- Associação Acre Verde
- Associação Apurinã
- Associação dos Movimentos dos Agentes Agroflorestais
- Associação dos Trabalhadores Rurais de Bujari
- Associação dos Trabalhadores Rurais de Xapuri
- BASA
- COATER
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- COOPEAGRO
- CPI – Comissão Pró Índio
- Escola da Floresta
- Escola Estadual de Turismo
- FETACRE
- FUNTAC
- Grupo dos Agricultores Ecológicos do Humaitá
- IBAMA
- MAMA
- PESACRE
- Pólo Dom Joaquim
- Projeto de Assentamento – HUMAITÁ
- SEAP
- SEATER
- SEBRAE
- SEF

- SEMAG
- SENAC
- SEPROF
- SIMPASA
- Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Plácido de Castro
- Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porto Acre
- SOS Amazônia
- UTAL/ UFAC

Gráfico 1 – Participação das Instituições no evento por tipologia

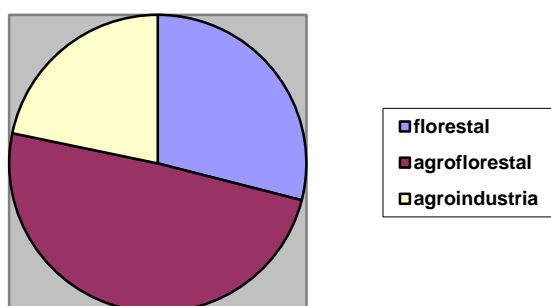


Número de participantes na abertura: 70

Número de participantes nos grupos de trabalho por oficina:

- Florestal: 20
- Agroindustrial: 15
- Agroflorestal: 34

Gráfico 2 – Participantes por Grupo



2 – OBJETIVO

- Destacar as atribuições dos técnicos a ser formado para a definição do seu perfil profissional;
- Levantar demanda de cursos básicos a serem oferecidos;
- Levar expectativas da sociedade quanto a: funcionamento, permanência de alunos, seleção e critério de seleção dos mesmos.

3 – METAS

- Elaborar planos de cursos técnicos com habilitações em Agroindústria de Alimentos, Florestal e Agroflorestal;
- Elaborar planos de cursos básicos nas áreas de Meio Ambiente e Agropecuária a serem implantados na Escola da Floresta, visando o desenvolvimento sustentável do Estado;
- Definir o regime de funcionamento; permanência de alunos, seleção e, critério de seleção dos mesmos.

4 – RESULTADOS ESPERADOS

- Perfis definidos para os técnicos, florestal, agroflorestal e agroindústria a serem formados na Escola da Floresta;
- Demandas de cursos básicos identificadas;
- Regime de funcionamento; permanência de alunos, seleção e, critério de seleção dos mesmos definidos.

5 – METODOLOGIA

A Oficina teve início com a composição da mesa, onde estavam presentes a Exma. Secretária de Produção Familiar, Sra. Denise Regina Garrafiel, o Exmo. Secretário da Floresta, Sr. Carlos Ovídio, a Ilma. Sra. Ericélia Cabanela Zanini, presidente do Conselho Estadual de Educação, Ilma. Sra. Maria Corrêa, representado o Exmo. Secretário da Educação, e o Ilmo. Gerente de Educação Profissional Sr. Iraiton Lima de Souza. Após uma breve explanação dos integrantes da mesa sobre a importância da educação profissional e da Escola da Floresta, Iraiton apresentou a nova proposta da Educação Profissional na sua palestra “Proposta Educacional da Escola da Floresta”.

A segunda palestra proferida foi a de Fabiana Mongeli Peneireiro, membro do Grupo de Trabalho e futura Gerente de Curso Técnico Agroflorestal da Escola da Floresta, que dissertou sobre os desafios do desenvolvimento sustentável para o Acre e da educação profissional baseada no desenvolvimento de competências.

Encerrada a abertura, os participantes foram divididos em três grupos temáticos: técnico florestal, técnico agroflorestal e técnico agroindustrial, de acordo com o interesse de cada um.

A construção das propostas foi feita a partir de um roteiro de perguntas dirigidas (em anexo), que suscitou as discussões nos sub-grupos. Cada sub-grupo sistematizou suas ideias em tarjetas, que foram apresentadas para o Grupo maior. As ideias apresentadas pelos sub-grupos foram condensadas em uma única proposta, a qual foi levada à plenária final, onde as três Oficinas mostraram o resultado de seu trabalho. As apresentações em plenária utilizaram recursos áudio-visuais, como data show, e lúdicos, como teatro.



Foto 1 - Participantes de um sub-grupo debatendo ideias. Foto:Viacava

6 - RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados abaixo apresentados refletem, na íntegra, o que foi apresentado por cada grupo.

6.1 OFICINA DO CURSO TÉCNICO FLORESTAL

O grupo foi dividido em cinco subgrupos onde cada um discutiu as perguntas do roteiro proposto.

Grupo I: Quais os critérios de seleção para ser aluno na Escola da Floresta?

- Que o aluno tenha habilidades e conhecimentos na área ambiental e florestal;
- Que vise o aprimoramento de técnicas, atitudes e atividades já desempenhadas no seu cotidiano;

- Experiência na atividade florestal;
- Que tenha ao menos 17 anos de idade;
- Que tenha concluído o ensino médio, ou esteja concluindo o ensino médio.

Contribuição dos demais participantes:

- Ter indicação de associação e/ou instituições ligadas às comunidades rurais;
- Definir critérios diferenciados entre alunos do meio rural e do meio urbano;
- Vagas distribuídas em todos os municípios do estado de acordo com a demanda;

Grupo II: Como deve ser o regime da Escola?

- Alternância com módulos por matérias, com alojamento e bolsa para aluno custear suas despesas.
- Internato com módulos por matérias, com alojamento e bolsa para custear as despesas do aluno.

Grupo III: Qual e como deve ser a participação da família e/ou da associação na escola?

- O governo deve manter uma bolsa para o aluno desde que seja comprovada a necessidade e os alunos devem desenvolver atividades produtivas na escola ou na comunidade. A associação deve contribuir levando as demandas da comunidade para a escola, e esta contribuir para o desenvolvimento de soluções que atendam à comunidade.

Grupo IV: Que local do estado pode ser usado como “laboratório” para aprendizado do aluno?

- Projeto Antimary;
- Projeto Cachoeira;
- Projeto Porto Dias;
- Projeto PAD Peixoto;
- RESEX;
- Terras indígenas;
- Recuperação de área degradada.

Contribuição dos demais participantes:

- UFAC (PZ e UTAL);
- EMBRAPA;
- Pólo Moveleiro;
- Áreas privadas (Plano de Manejo Florestal Sustentável Madeireiro, Manejo de Fauna, etc.);
- Aproveitamento da área da Escola para realização de experimentos com sistemas agroflorestais, implantação de viveiro, etc.;
- RECA;
- Unidades de Conservação.

Grupo V: Que cursos rápidos a escola também poderá oferecer?

- Gestão administrativa financeira;
- Educação ambiental;
- Manuseio de bússola, GPS e passos calibrados;
- Higiene sanitária;
- Manejo de sementes florestais;
- Associativismo e cooperativismo;
- Identificação, uso e beneficiamento de espécies com potencial medicinal, alimentício e cosmético;
- Manejo florestal participativo;
- Introdução ao design como valor agregado a produtos madeireiros e não madeireiros.
- Identificação anatômica e no campo, com enfoque nas madeiras alternativas;
- Secagem;
- Acabamento;
- Aproveitamento dos resíduos para indústria de: brinquedo, pequenos objetos (artesanato e artefato), mobiliário;

- Formação de mateiros;
- Primeiros socorros.

Contribuição dos demais participantes:

- Técnica de plantio para espécies florestais;
- Levantar demais demandas junto às comunidades;
- Manejo de fauna;
- Manejo de solos;
- Gestão de bacias hidrográficas;
- Exploração florestal de baixo impacto;
- Ecoturismo;
- Unidades de conservação (O que são? Quais os usos? Que os cursos rápidos possam ser oferecidos para os municípios do interior).

2. Chuva de ideias:

2.1. Quais as dificuldades enfrentadas pelos agricultores/ extrativistas?

- Acesso (ramal e transporte. Dificultando os escoamentos da produção);
- Falta de infra-estrutura (saúde, educação, ensino básico);
- Comercialização;
- Insumos (sementes de qualidade);
- Falta orientação do técnico e ATER insuficiente;
- Falta de conhecimentos teóricos e qualificação sobre a utilização de produtos florestais (óleos, sementes, mel, frutos, resinas etc);
- Armazenamento dos produtos;
- Pesquisa distante da realidade do produtor;
- Dificuldade para acessar crédito;
- Desconhecimento da legislação.

2.2. Como o técnico atua hoje?

- Se limita à assistência creditícia (“O técnico funciona como correio do banco”);
- Pouco qualificados (sem preparação técnica e social);
- Visitas esporádicas sem tempo para discutir os problemas da propriedade (falta de acompanhamento técnico aos produtores/ extrativistas), um técnico para muitas propriedades;
- Falta de condições de trabalho (transporte, material etc);
- Falta de interesse pelo trabalho (extensão /ATER);
- Atua sob pressão do presidente da Associação.

2.3. Como poderia ser a atuação ideal do técnico?

- Técnico qualificado;
- Que atue com ética;
- Seja inovador, crítico, criativo, tenha compromisso;
- Faça planejamento;
- Boa estrutura para desenvolver suas atividades (melhores condições de trabalho)
- Que realize extensão e assistência técnica de qualidade, tanto para o setor comunitário quanto para o empresarial / industrial;
- Que tenha conhecimento da realidade local e atue considerando estas características;
- Que oriente o produtor / extrativista de acordo com as necessidades;
- Mediador / facilitador (comunidade e órgãos públicos e outros);
- Disponibilidade e disposição para conhecer as comunidades, seus problemas /dificuldades e grupos de interesse;
- Diagnosticar problemas e apresentar soluções.

3. Qual deve ser o perfil do técnico florestal

Grupo I

- Assistente;
- Mediador;
- Coerente;
- Paciente;
- Simples;
- Orientador;
- Competente;
- Inovador;
- Dinâmico;
- Levar tecnologias (armazenamento, escoamento, pré-beneficiamento).

Grupo II

- Conhecimento de técnicas mais avançadas;
- Obter sementes melhoradas;
- Ser facilitador entre o produtor e o mercado consumidor;
- Visão social da comunidade;
- Integração total com a comunidade;
- Facilidade de comunicação;
- Ter boa formação em educação ambiental, compactação do solo, técnicas de combate a incêndios, recuperação dos solos, proteção dos mananciais hídricos.

Grupo III

- Ter conhecimentos técnicos para a realidade;
- Ter conhecimentos teóricos/práticos;
- Ter visão ampla de desenvolvimento sustentável e preservação ambiental;
- Ter bom conhecimento das áreas onde está atuando;
- Ter comportamento ético;
- Ter facilidade de comunicação.

Grupo IV

- Inventário florestal;
- Conhecimentos básicos da legislação;
- Conhecimento na área de tecnologia de industrialização da matéria-prima florestal (agregar valor etc);
- Conhecimento básico do mercado;
- Noções de SAF e reflorestamento;
- Manejo e ecologia;
- Respeito sócio-cultural;
- Gerente – administrador.

Grupo V:

- Noções sobre gestão de unidade de conservação;
- Noções sobre ecoturismo;
- Conhecimentos sobre biodiversidade, biopirataria e recursos genéticos;
- Conhecimentos tecnológicos;
- Operação de máquinas e equipamentos de exploração florestal;
- Enfoque participativo;
- Conhecimentos sobre processos de beneficiamento e industrialização florestal;
- Valorização da cultura local.



Foto 2 – Trabalho de um sub-grupo
Foto: Viacava



Foto 3 – Trabalho em sub-grupos
Foto: Viacava



Foto 4 – Dinâmica de apresentação dos resultados obtidos nas oficinas.
Foto: Viacava

6.2 OFICINA DO CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL

O Grupo foi dividido em cinco sub-grupos, que discutiram sobre as perguntas propostas e apresentaram as ideias abaixo relacionadas:

1 – Seleção dos alunos

- priorizar lideranças sindicais, associações, cooperativas e pessoas que estejam participando da agricultura familiar
- criar um conselho com representantes da base para seleção dos alunos
- priorizar candidatos que tenham vivência rural (inclusive pop. tradicionais)
- vagas para diferentes municípios
- critérios de seleção: 1. questionários e reuniões ; 2. prova e entrevista (com participação do conselho) – identificar vocação
- equidade gênero
- cota para público

2 – Regime da escola

- alternância (3 meses escola / 21 dias comunidade) – escola deve ter infra para viabilizar isso
- interno (2 meses escola, 2 meses comunidade com projetos a serem desenvolvidos lá)
- tempo de duração do curso (férias 1 mês no meio do ano – se o curso for de 1 ano)
- aluno acompanhar trabalho das secretarias

- cursos modulares

integração entre alunos / comunidades

- deverá haver um período de adaptação
- ter acompanhamento da SEATER e outras instituições nos municípios

3 – Participação da família/comunidade

- participar no projeto pedagógico / curricular
- receber alunos

- bolsa para filhos “instituíveis”
- os alunos deverão desempenhar atividades na comunidade com o acompanhamento da mesma
- os alunos poderão contribuir nas escolas rurais da comunidade
- acompanhamento nos municípios (preparar facilitadores / tutores em cada município)
- famílias conhecer a escola e seu funcionamento (visitas de famílias)
- contrato de obrigatoriedade de prestação de serviço à comunidade (para viabilizar investimento)
- participação da sociedade nas atividades da escola
- escola sair de seus muros (comunidade interada, sendo uma extensão da escola)
- meios de comunicação (TV, rádio...) para veicular assuntos ligados à escola

4 – Possíveis “laboratórios”

- ONG’s, OG (UFAC, INCRA, EMBRAPA), instituições privadas, agricultores com experiência...
- Ashaninka do Amônia, CPI (tem espaço, SAF’s, reflorestamento, melíponas)
- RESEX Cazumbá (fauna – IBAMA) – Sena Madureira – abatedouro
- visitar experiências fora do estado (APA, RECA, Novo Ideal)
- encaminhar correspondência para instituições e solicitar informações

5 – Cursos rápidos

- capacitação para florestais / gestão ambiental
- manejo florestal
- mateiro
- manejo de pastagem
- agricultura orgânica
- gestão de projetos
- associativismo / cooperativismo
- manejo de animais (domésticos e silvestres)
- marketing
- relações humanas
- curso coleta de sementes
- curso de primeiros socorros
- direção (barco...) – habilitação – convênio com DETRAN, sair com carteira
- informática
- GPS
- viveiro
- artesanato
- valor das plantas (valorizar os recursos naturais)
- botânica
- pesca artesanal
- questão de gênero
- comunicação
- alternativas para recuperação de áreas degradadas e alternativas ao fogo
- filosofia agroflorestal

PROBLEMAS

- gerenciamento limitado (não aproveita todos os recursos da propriedade)
- dependência do atravessador (meio de transporte)
- dificuldade de escoamento da produção (ramais ruins)
- baixa qualidade dos produtos (mercado)
- preço mínimo e falta agregação de valor
- falta assistência técnica adequada
- faltam tecnologias alternativas para recuperar áreas degradadas (falta difundir)
- dificuldade acesso à informação e educ. formal
- isolamento (falta comunicação)
- inadimplência
- falta de articulação entre diversos atores (governo, STR, assoc.)
- políticas agrícolas trazem mais problemas que soluções
- falta de organização entre agricultores
- não participação do agricultor na elaboração de projetos de financiamentos
- falta infraestrutura para armazenamento da produção

- cadeia produtiva desorganizada / atravessador
- agricultores consomem produtos de fora (falta valorização dos produtos)
- falta assistência social e médica
- perda de identidade (invasão cultural)
- falta de documentos pessoais
- burocracia do crédito
- falta de lazer; êxodo rural; falta educação continuada

TÉCNICOS DE HOJE

- falta infraestrutura e apoio técnico
- número insuficiente de técnicos (1 técnico para 960 famílias) – contratar novos técnicos
- técnico de pacote (não faz a programação junto com a comunidade)
- rotatividade dos técnicos
- relação ruim com o agricultor
- não sabem da realidade da comunidade
- metodologia inadequada para realidade da comunidade (forma de se relacionar)
- se restringem aos financiamentos
- não participam dos processos – são só executores
- desconhecimento de alternativas para o agricultor
- formação inadequada
- pouco diálogo
- linguagem pouco acessível ao agricultor
- não ouve o agricultor
- sem vínculo /compromisso com comunidade
- não estimula comunidade para reflexão
- só o técnico detém o conhecimento
- salário baixo

TÉCNICO IDEAL

- técnico da família – laços de amizade
- envolvido com a comunidade
- planejador
- comprometido e flexível
- atuante e facilitador
- articulador de transformações
- voltado para a realidade do produtor
- participativo
- conversar de igual pra igual com a comunidade
- trabalhar com a comunidade durante a formação
- participar dos processos junto com a comunidade
- a comunidade que dá o diploma
- enxergar a longo prazo
- respeitar o conhecimento local
- ter autonomia dentro da instituição
- ter oportunidades para trabalhar
- visão sócio-econômica-ambiental
- técnico/produtor que more na comunidade
- condições de trabalho adequadas
- facilitador e articulador
- trabalhar princípios pedagógicos e metodológicos com a comunidade
- envolvimento em atividades de campo
- visão empreendedora
- acreditar no trabalho que desenvolve na comunidade
- disponibilidade de tempo e compromisso com o trabalho na comunidade
- visão completa da propriedade
- tem que estar capacitado
- salário digno



Foto 5 – Organização das ideias dos sub-grupos em tarjetas

PERFIL DO TÉCNICO AGROFLORESTAL

relacionado ao SABER

- saber valorizar intercâmbios
- deve saber fazer metodologias de como fazer diagnóstico
- integrar todas as atividades da propriedade
- conhecer e incentivar os valores dos recursos naturais
- ser capaz de identificar novos produtos para gerar renda
- estudar as pragas
- fortalecer a preservação
- conhecer os princípios de preservação do solo, água, mata ciliar
- conhecer os produtos da floresta
- conhecer o ciclo da floresta (sucessão natural e como ela funciona)
- trabalhar com organização comunitária (buscar apoio para isso)
- saber mediar conflitos
- visão integrada do sistema
- encontrar espécies e técnicas de manejo adequadas ao local e à comunidade
- orientar e facilitar os produtores para que consigam reivindicar seus direitos - estimular a visão crítica e saber “indicar o caminho das pedras”
- saber elaborar bons projetos sustentáveis para financiamento
- conhecimento básico da legislação ambiental e fundiária
- conhecimento de geoprocessamento – fazer mapas / localização ...
- conhecimento da cadeia produtiva
- conhecimento da agricultura orgânica
- conhecimento da fenologia das principais espécies florestais
- estimular o uso espécies nativas da região
- estimular o uso de maior número de espécies possível anuais e perenes
- analisar a propriedade sob aspectos não só econômicos mas também ambientais e sociais
- capacidade para identificar as potencialidades existentes na comunidade
- capacidade de sensibilizar e motivar a comunidade
- ter uma visão agroecológica do sistema de produção
- ter conhecimentos básicos da identificação da biodiversidade, conhecer a aptidão dos solos e combinação de espécies
- saber interpretar uma análise de solo
- buscar novas tecnologias que se adequem à realidade da comunidade

relacionado ao SABER FAZER

- planejar produção, respeitando o meio ambiente, em conjunto com a comunidade local e elaborar projetos sustentáveis
- deve saber fazer diagnósticos comunitários participativo
- saber promover intercâmbios
- Incentivar a pesquisa participativa
- saber implantar unidades de aprendizado na própria comunidade
- capaz de incentivar a visão de propriedade como empresa rural sustentável (gerenciamento)
- técnico estimular produtores como multiplicador
- interferir junto aos órgãos, às políticas agrícolas e agrárias do estado
- saber como promover troca de experiências
- orientar o produtor para produzir para o consumo interno da comunidade
- fazer pesquisa de mercado para venda dos produtos
- saber aplicar o que aprendeu com a floresta no sistema de produção
- plantar tudo junto
- produzir mais sem destruir o meio ambiente
- mostrar para o produtor o que compensa (discutir a viabilidade dos projetos)
- elaborar propostas junto com produtores
- promover o acesso dos menos favorecidos ao sistema (deixar de serem marginalizados)
- dominar técnicas de recuperação de áreas degradadas
- identificar nas propriedades práticas sustentáveis e replicar para toda a comunidade
- incentivar e facilitar a agregação de valor dos produtos na comunidade
- resgatar antigas tradições sustentáveis
- incentivar a organização social

- construir com os atores sistemas de produção sustentáveis demonstrando viabilidade ambiental, social e econômica, trabalhando todos os elos da cadeia produtiva
- apoiar organizações comunitárias
- adaptar seus conhecimentos técnicos à realidade sócio-cultural e econômico da comunidade
- capacidade de fazer levantamento de recursos locais, registros diversos, planejamento, planos de uso e intercâmbios
- capacidade de monitoramento ambiental, social e econômico
- saber planejar junto com a comunidade
- intercâmbios com secretarias e entidades envolvidas no processo
- saber diversificar a produção e as atividades econômicas, sabendo aproveitar os sub-produtos das culturas produzidas
- converter cada oportunidade em experiências educativas das comunidades sustentáveis
- integrar conhecimentos, atitudes e ações na comunidade
- ter a capacidade de socializar conhecimentos
- seja capaz de readaptar o aprendizado (o caminho se faz andando) – sempre dialogando, propiciando a troca
- tem que ser um articulador de planejamento participativo levando em consideração a realidade local
- usar e desenvolver as tecnologias alternativas (produção sem o uso do fogo, adubação verde, biofertilizante, compostagem, manejo e criação de animais silvestres, recuperação de mata ciliar e áreas degradadas, sistemas agroflorestais, piscicultura e suinocultura), silvopastoril, (manejo de gado com pastejo rotacionado e regeneração natural)
- saber aplicar técnicas para o solo permanecer rico
- promover a preservação do solo, da água e da biodiversidade

relacionado ao SABER SER

- que seja capaz de inovar e criar novas tecnologias
- ser um multiplicador dos conhecimentos tradicionais e de tecnologias alternativas
- ter iniciativa de resgatar e buscar novos conhecimentos
- valorizar e saber trabalhar a questão de gênero na produção
- ser observador e investigador do contexto local e global
- ter capacidade ética de valorar e proceder dentro de princípios e critérios definidos coletivamente
- capacidade de se auto-avaliar
- ser humilde, saber ouvir
- conhecer e respeitar as tradições e culturas locais
- ser participativo
- que o ser humano seja parte integrante do meio e interagindo com ele
- dinâmico e atuante
- deve ser humilde, ter sensibilidade e capacidade de discernir com bases éticas
- possuir uma boa visão de mundo e a compreensão social, cultural, política, ambiental e econômica que as comunidades estão inseridas, como também da sua atuação junto a essa comunidade



Foto 6 – Sub-grupo trabalhando na oficina do perfil do técnico agroflorestal Foto: Viacava



Foto 7 – Trabalho em sub-grupos e sistematização das ideias Foto: Viacava

6.3 OFICINA DO CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA

O grupo foi dividido em três sub-grupos para as discussões a apresentação das seguintes propostas, de acordo com o roteiro sugerido:

CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS PARA SELEÇÃO

- Agricultores e filhos
- Mínimo 17 anos e ensino médio completo
- Alunos provenientes das escolas rurais
- Atuantes na área (atendimento às necessidades das parcerias)
- ✓ Entrevista e teste vocacional
- ✓ Análise de currículos
- ✓ Avaliação do ENEM

REGIME DA ESCOLA

- * **SEMI-INTERNATO**: alunos da área rural
 - * **INTERNATO**: alunos do interior
 - * **PERÍODO INTEGRAL**: alunos da área urbana
 - * Respeito ao calendário agrícola
- Operacionalização do regime de internato e semi-internato**
- ✓ Cumprimento do regimento interno da escola
 - ✓ Postura do orientador : *promover situações de esportes,, leituras, debates de temas transversais, reforço na aprendizagem.*

RELAÇÃO ESCOLA - COMUNIDADE

- * Comunidade: Apoiará cedendo seus espaços para promoção de estudos e pesquisa de campo
- * **CURSOS BÁSICOS**:
 - ✓ comunidade: aberto ao público
 - ✓ parcerias: assumindo o custo do curso
 - ✓ BOLSAS (vale-transporte, ajuda de custo para carentes, parceria com prefeitura – passagem)

CENÁRIOS PARA A APRENDIZAGEM (PARCERIAS)

ONG`S e OG`S

- * Associações rurais e extrativistas
- * Cooperativas, empresas, sorveterias, frigoríficos, fábricas de logurte
- * Agroindústrias de Laticínios: Fronteira, Buriti, Bonal
- * Miragina
- * RECA e VEREDA
- * EMBRAPA, UFAC(UTAL E Pz)
- * Reservas: Catuaba(Br364) e Humaitá(Porto Acre)
- * Cooperfrutas (Ramal do Lagoa Park Club)

CURSOS BÁSICOS

- * Higiene pessoal e boas práticas de Produção e Fabricação
- * Piscicultura
- * Programa P. A. S.
- * Controle de Qualidade (físico-Químico e Microbiológico)
- * Técnicas de Laboratório
- * Noções de Cooperativismo e Empreendedorismo

PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

***SABER SER**

- ✓ Dignidade, ética profissional (caráter, decência), humildade, responsabilidade, sensibilidade, respeito aos valores culturais (cidadania)

PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

***SABER FAZER**

- ✓ Organizar a produção
- ✓ Selecionar a matéria-prima
- ✓ Interpretar e aplicar a legislação
- ✓ Fazer o controle de pragas, qualidade da água (higienização e limpeza)

- ✓Comunicar-se de forma clara e objetiva
- ✓Aplicar técnicas de Armazenamento e Embalagem
- ✓Realizar pesquisas de mercado e elaborar planos de agronegócios

***SABER (CONHECIMENTO)**

- ✓Organograma e Fluxograma da Agroindústria
- ✓Cadeia produtiva e orgânica
- ✓Origem da matéria-prima
- ✓Legislação vigente
- ✓Boas práticas de fabricação
- ✓Procedimentos e Padrões de Higiene Operacional
- ✓Técnicas de armazenamento e embalagem (matéria-prima, insumos e produtos elaborados).
- ✓Noções de Gerenciamento e empreendedorismo
- ✓Estrutura das instituições do Setor Produtivo

COMPETÊNCIAS

***Produção**

- ✓Fazer pesquisa de mercado (Viabilidade econômica)
- ✓Conhecer e utilizar boas práticas de Fabricação
- ✓Realizar o controle de qualidade no processamento dos produtos orgânicos de acordo com a legislação vigente
- ✓Selecionar amostra do produto para análise microbiológica

***Meio Ambiente**

- ✓Obedecer a legislação vigente
- ✓Avaliar os impactos ambientais
- ✓Avaliar instalações e prédio
- ✓Controlar a entrada e saída da água na agroindústria
- ✓Acompanhar o processo de tratamento e aproveitamento dos resíduos industriais

***Relações Humanas**

- ✓Desenvolver seu trabalho com ética profissional
- ✓Ter facilidade em compartilhar e comunicar seus conhecimentos ao grupo de trabalho, utilizando uma linguagem adequada;
- ✓Preservar os valores culturais;
- ✓Incentivar o cooperativismo.



Foto 8 – Sub-grupo da oficina do perfil do técnico em agroindústria Foto: Viacava



Foto 9 – Sub-grupo da oficina do perfil do técnico agroindustrial – participação de agricultores Foto: Viacava

8 – RECURSOS UTILIZADOS

Recursos tecnológicos: projetor multimídia; computador com programa Power Point; impressora; máquina fotográfica digital; filmadora

Recursos Didáticos: pasta com elástico; caneta esferográfica; marcador permanente; fita crepe; cartolina; fotocópias; papel madeira; papel A-4; fita VHS; disquete

9 – AVALIAÇÃO da “II Oficina de Educação Profissional para o Desenvolvimento Sustentável”

Após a realização da Oficina, no dia 27, reuniram-se na Gerência de Educação Profissional: o Gerente, Iraiton de Lima Souza, o Grupo de Trabalho da Escola da Floresta: Raimunda Das Dores da Silva Leal, Fabiana Mongeli Peneireiro, Simone Saraiva Silva, Luciana Santana de M. Jardim, Equipe Pedagógica da GEP – Conceição Portela, além de outros participantes da GEP como Maday Corrêa, Fernando Viacava, Vanessa Vogliotti, Sinara da Silva Bezerra, além de facilitadores das oficinas: Felícia Maria Nogueira Leite – SEPROF, Adriana dos Santos e Maristela Resende Rezendes – SEATER, Renata e Luiz Eduardo – SEF, pra se realizar a avaliação abaixo apresentada.

<p>P O N T O S</p> <p>P O S I T I V O S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de participação da comunidade no processo de construção da proposta curricular da escola; • Os grupos de trabalho das oficinas estavam motivados a participarem ativamente das atividades propostas; • O intercâmbio entre os membros de cada grupo gerou discussões significativas para o alcance dos objetivos; • A O evento funcionou em harmonia contando com a colaboração da equipe da GEP; • O objetivo do seminário foi atingido; • A chuva de ideias proporcionou um acúmulo de informações ricas , servindo como ponto de partida para a elaboração dos planos de cursos técnicos; • A participação de profissionais de várias áreas, proporcionou uma discussão com diferentes pontos de vista das organizações do setor produtivo; • Confronto construtivo entre os produtores e os técnicos , dando a oportunidade de expor suas opiniões no que diz respeito à assistência técnica, comunicação, produção, relações humanas e meio ambiente; • Bom número de participantes nas oficinas; • A metodologia propiciou a discussão de todos os pontos propostos. <p>A produção de conhecimentos operacionalização do evento serviu-nos de aprendizado.</p>
<p>P O N T O S</p> <p>N E G A T I V O S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca participação das bases políticas do governo; • Adiamento e aviso tardio dos convites aos participantes do evento; • A padronização da redação dos ofícios, quanto ao número de vagas, prejudicou a participação maciça de alguns órgãos do setor produtivo; (Ex: SEF, SEAP, SEATER) • Baixa qualidade na exposição dos convidados (secretários) da mesa; • Não houve mesclagem entre produtores e técnicos nos grupos de trabalhos; • O lanche foi oferecido com produtos que não valorizam a cultura regional (com exceção dos sucos) e em embalagens que representam uma agressão ao meio ambiente, o que gerou polêmica quanto ao tema do evento: “<i>Desenvolvimento Sustentável</i>”; • Falta de um membro do GT-Floresta na plenária para coordenar a apresentação dos produtos de cada oficina no encerramento do evento; • Falta de representantes dos setores: madeireiro, privado, moveleiro, tecnológico; • A falta de interação dos coordenadores das oficinas, no planejamento do evento, prejudicou o desenvolvimento das atividades com mais segurança; • A falta de comunicação entre a SEE e o dono do restaurante causou constrangimento por parte dos produtores que foram barrados na hora do almoço;
<p>S U G E R E S T O E S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do projeto da escola e resultados da oficina para a sociedade civil; • Enviar convites com antecedência aos destinatários (convidados); • Formar dois grupos de trabalho: um para cuidar da operacionalização e outro para acompanhamento das oficinas.
<p>P R O D U T O S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O governo terá outra imagem do trabalho a ser desenvolvido pela Escola da Floresta; • Discussão dos critérios e instrumentos para seleção; • Definição do perfil profissional dos cursos de Técnico Agroflorestal Florestal, e agroindústria de alimentos. • Autonomia à equipe da GEP para realização de outros eventos.

ANEXO (DO RELATÓRIO)

ROTEIRO para o Levantamento das demandas de perfil profissional dos técnicos da Escola da Floresta

dia 24

Metodologia: 2 h e 30'

Apresentação do pessoal – nome, de onde vem, o que faz (com dinâmica ou não, dependendo do número de pessoas)

Organização em grupos menores

Apresentar a metodologia do dia seguinte

Começar as discussões sobre os pontos específicos:

- Quais os critérios de seleção para ser aluno na Escola da Floresta? 30'
- Como deve ser o regime da escola? (e como operacionalizar?) – orientado ou não? 30'
 - alternância
 - estudar durante o dia (não em regime de internato) – morar na cidade
 - estudar em regime de internato (quais as condições?)
- Qual e como deve ser a participação da família e/ou da associação na escola? (pagamento pela família e/ou associação?, deverá ter bolsa?, desenvolver atividades na comunidade de origem, sugestões...) 30'
- Que local do Estado pode ser usado como “laboratório” para aprendizado do aluno? 30'
- Que cursos rápidos a escola também poderá oferecer? 30'

dia 25

Acordo de trabalho

Em cada grupo indicar um coordenador de grupo e um redator

(8:00 – 10:00h) Chuva de Ideias: 1h e 15' + 45' = 2h

Quais as maiores dificuldades que enfrenta (enfrentadas pelos agricultores)? 25'

Como o técnico atua hoje? 15'

Como poderia ser a atuação ideal do técnico (funções, atribuições)? 35'

(colocar numa cartolina os principais pontos)

(45') Apresentação: 10' (sem abrir para discussão)

(10:00h – 10:15h) INTERVALO: 15'

Qual deve ser o perfil do técnico (agroflorestal, florestal ou agroindustrial)?

(10:15 – 12:00h) Perguntas dirigidas: (com argumentos) 2h e 40'

O que o técnico deverá ser capaz de realizar quanto: 2 h

- produção

- meio ambiente

- relações humanas

(12:00 – 14:00h) ALMOÇO

(14:00h – 15:40h) Continuação da discussão e apresentação: 40'

(15:40 – 16:40h) Discussão: 1 h

(16:40 – 16:55h) INTERVALO: 15'

(16:55 – 19:00h) Apresentação do documento final na plenária 2h

ANEXO 2

Competências do Curso Técnico Agroflorestal

Função/Área: Produção Agroflorestal e Animal

Subfunção/Eixo Temático: Sustentabilidade

Competência 1

Ação: Integrar e inter-relacionar fundamentos da sustentabilidade às ações profissionais		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correlacionar aspectos ambientais, políticos, econômicos, culturais e sociais ao nível global e local, tendo como prisma a sustentabilidade, relacionando causa e efeito decorrentes das ações antrópicas ▪ Relacionar, na ação profissional, as práticas laborais com os referenciais teóricos que as sustentam ▪ Identificar no planejamento e na execução de processos, ações com potencial de degradação ▪ Adaptar métodos e processos utilizando princípios de sustentabilidade ▪ Aplicar fundamentos da sustentabilidade nas atividades profissionais ▪ Elaborar textos ▪ Realizar pesquisas ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares de edição de texto e planilhas, apresentação e navegação na internet ▪ Realizar apresentações utilizando equipamentos audiovisuais e multimídia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceitos e princípios de sustentabilidade ▪ História do Universo e a teoria de Gaia ▪ Rio 92 e Agenda 21 e Ambientalismo ▪ Climatologia e Efeito estufa ▪ Desmatamento e queimadas ▪ Geografia física do Brasil, da Amazônia e do Acre ▪ Amazônia e suas peculiaridades ▪ História do Acre ▪ História da agricultura ▪ Formas de se fazer agricultura (moderna, orgânica, biodinâmica, tradicional etc) ▪ Sistemas de produção ▪ Depleção genética ▪ Revolução verde ▪ Neoextrativismo e Florestania ▪ Produtos da floresta ▪ Alimentação e saúde ▪ Alimentos saudáveis ▪ Agregação de valor aos produtos ▪ Povos da floresta ▪ Biopirataria e patentes ▪ Políticas públicas para a agricultura: crédito, assistência técnica, política fundiária e reforma agrária, pesquisa e extensão ▪ Cultura e identidade ▪ Êxodo rural e Migrações ▪ Direitos humanos, preconceitos e discriminações (racial, de gênero, de geração) ▪ Papel do Estado, ONGs na sociedade ▪ Papel do Técnico na sociedade ▪ Carta da Terra ▪ Ecologia geral ▪ Biodiversidade, ecossistemas, habitat, nicho, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agir com responsabilidade e comprometimento na transformação da realidade ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Ter visão de mundo sistêmica ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Respeitar as culturas das comunidades ▪ Manter-se atualizado quanto às informações relativas à sustentabilidade visando melhorar sua postura enquanto agente de mudança ▪ Ter princípios de sustentabilidade incorporados no seu dia a dia

	<p>comunidade e população</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecossistemas brasileiros ▪ Poluição: esgoto, resíduos industriais e agroquímicos ▪ Ciclos biogeoquímicos: nitrogênio, carbono, oxigênio, cálcio e da água ▪ Hidrologia ▪ Ciclagem de nutrientes ▪ Sucessão ecológica ▪ Fragmentação florestal e efeito de borda ▪ Polinização, dispersão de frutos e sementes, germinação e predação ▪ Interações planta-animal e solo-planta-atmosfera ▪ Histórico das populações tradicionais e processos de colonização na Amazônia ▪ Histórico da relação do ser humano com a floresta, no mundo, no Brasil e no Acre ▪ Uso da terra: agricultura (tradicional, moderna e orgânica), pecuária, sistemas agroflorestais, extrativismo e manejo florestal ▪ Ecoturismo ▪ Unidades de conservação de uso sustentável e de proteção integral ▪ Organização comunitária ▪ Energias alternativas ▪ Legislação Ambiental e ZEE ▪ Certificação ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto, de apresentação e navegação na internet ▪ Técnicas de uso de equipamentos audiovisuais: notebook, projetor de multimídia, retroprojetor, videocassete e TV 	
--	---	--

Estratégias pedagógicas:
Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); elaboração e apresentação de trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; apresentações musicais e peças teatrais; vídeos; visitas; feira de informações; mostras/painéis; leitura de imagens; construções textuais; júri simulado; debates; dinâmicas; oficinas; registro reflexivo diário.

Subfunção/Eixo Temático: Sistemas Agroflorestais e Neextrativismo
Competência 2

Ação: Planejar, implantar e manejar sistemas agroflorestais		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar levantamento de informações preliminares para implantação de SAF ▪ Planejar a implantação e o manejo dos SAF de forma participativa ▪ Realizar diagnóstico das condições da área onde serão realizados os plantios ▪ Realizar levantamento fitossociológico ▪ Utilizar diferentes técnicas de recuperação de áreas (pousio, uso de leguminosas, uso de resíduos e subprodutos, plantio de mudas, plantio adensado com sementes) ▪ Orientar o produtor sobre práticas de manejo agroecológicas que venham a proteger o solo e incrementar matéria orgânica ao sistema ▪ Indicar aptidão dos solos segundo suas características físicas, químicas e biológicas ▪ Orientar na escolha das espécies a serem plantadas com base na vegetação original do local e outras que possam ser adaptadas às condições edafoclimáticas, considerando a sucessão natural e a complexificação do sistema ▪ Reconhecer as principais espécies agroflorestais, desde a semente até o estágio adulto, a serem utilizadas no plantio ▪ Planejar e realizar o preparo da área ▪ Coletar amostras de solo para análise ▪ Demarcar a área, balizar e alinhar o plantio ▪ Orientar as operações com máquinas e equipamentos agrícolas ▪ Planejar, realizar e orientar o plantio a partir de sementes e/ou mudas ▪ Planejar, realizar e orientar o manejo nos plantios: desbaste, capina seletiva, poda de estratificação, replantio ▪ Detectar e reconhecer os principais organismos que causam doenças e outras interações com as plantas nos SAFs ▪ Utilizar métodos agroecológicos de controle de organismos que estejam causando danos e/ou redução da produção ▪ Aplicar métodos de proteção contra incêndios na propriedade ▪ Escolher máquinas e equipamentos adequados para as 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios da sustentabilidade ▪ Fundamentos dos sistemas agroflorestais ▪ Gradientes de sustentabilidade dos diferentes sistemas ▪ Ecologia florestal ▪ História da agricultura ▪ Agricultura no Acre ▪ Revolução verde ▪ Consequências ambientais, sociais e econômicas do uso do fogo, da mecanização, da erosão do solo, da perda da biodiversidade e uso de agroquímicos ▪ Diagnóstico participativo ▪ Sucessão Natural (biodiversidade, ciclagem de nutrientes, dinâmica da matéria orgânica, polinização e dispersão de sementes, os consórcios e estratificações, as clareiras como elemento de renovação do sistema) ▪ Ecossistemas ▪ Ciclos biogeoquímicos ▪ Ciclo hidrológico ▪ Microbiologia ▪ Fisiologia vegetal ▪ Plantas indicadoras das condições físicas e de fertilidade do solo ▪ Proteção contra incêndios ▪ Levantamento fitossociológico ▪ Métodos agroecológicos de controle de organismos que estejam causando danos e/ou redução da produção ▪ Botânica: morfologia, nomenclaturas, família, gênero e espécie ▪ Dendrologia: chaves de identificação e técnicas de coleta e herborização de material botânico ▪ Características dendrológicas das principais espécies utilizadas nos SAFs ▪ Características das plantas cultivadas ▪ Métodos de propagação de plantas ▪ Calendário agrícola da região ▪ Métodos de preparo de área: plantio direto, uso de leguminosas, mecanização ▪ Tipos, regulagem e operação de máquinas e equipamentos ▪ Climatologia ▪ Dados meteorológicos: instrumentos de medição e representação gráfica ▪ Exigência climática das plantas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Exercer a atividade profissional com ética e responsabilidade ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Ser honesto, resoluto, objetivo, observador, organizado e comprometido ▪ Buscar sempre cumprir horários e prazos ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar na sua vida o que ensina ▪ Ser solidário e cooperativo ▪ Preocupar-se com o bem estar do trabalhador ▪ Valorizar os recursos locais/regionais
---	---	--

<p>operações de preparo da terra e tratos culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar e conservar adequadamente máquinas, equipamentos e ferramentas utilizados nos SAFs ▪ Regular e orientar a operação de máquinas, equipamentos e implementos agrícolas ▪ Planejar e realizar o monitoramento do desenvolvimento dos SAFs ▪ Realizar intervenção no SAF a partir do reconhecimento dos indicadores biológicos (presença de insetos, plantas “parasitas”) ▪ Interpretar análises de solo ▪ Interpretar as condições de fertilidade do solo pela presença de plantas indicadoras ▪ Identificar sintomas de deficiência nutricional em plantas ▪ Orientar sobre técnicas de coleta, beneficiamento, armazenamento e tratamento de sementes ▪ Realizar práticas de quebra de dormência em sementes no momento do plantio ▪ Projetar viveiros e realizar a produção de mudas ▪ Identificar estágio sucessional da vegetação ▪ Fazer e orientar técnicas de enxertia ▪ Converter sistemas convencionais em agroflorestas ▪ Planejar e realizar a colheita de produtos agroflorestais ▪ Orientar nos procedimentos de segurança e primeiros socorros ▪ Trabalhar em equipe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoologia ▪ Organismos que causam doenças e outras interações com as plantas nos SAFs: insetos fitófagos das principais culturas, fungos, vírus, nematóides e bactérias ▪ Entomologia ▪ Fitopatologia ▪ Interações entre organismos ▪ Fixação de nitrogênio ▪ Decomposição da matéria orgânica ▪ Solos: pedologia, práticas de conservação do solo, fauna, microbiologia, fertilidade, matéria orgânica, erosão, ciclagem de nutrientes, nutrição mineral das plantas ▪ Análise do solo: técnicas de coleta de amostras, análises e interpretação dos resultados de análises ▪ Técnicas de coleta, beneficiamento, armazenamento e tratamento de sementes ▪ Biologia de sementes ▪ Viveiros de mudas ▪ Irrigação e drenagem ▪ Técnicas de colheita de produtos agroflorestais ▪ Normas de segurança e condições de trabalho e práticas de primeiros socorros ▪ Metodologias de trabalho em equipe 	
<p>Estratégias pedagógicas:</p> <p>Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); realizar diagnóstico; implantar parcelas experimentais na Escola e em ambientes do mundo do trabalho; práticas de campo; práticas de laboratório; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; estudos de caso; vídeos; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Competência 3

<p>Ação: Planejar, implantar e manejar hortas agroecológicas</p>		
<p>Habilidades</p>	<p>Bases Tecnológicas</p>	<p>Valores / Atitudes</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar levantamento de informações preliminares para implantação de hortas agroecológicas ▪ Planejar a implantação e o manejo das hortas agroecológicas de forma participativa ▪ Escolher a melhor área para implantação da horta e o 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios da sustentabilidade ▪ Fundamentos da agroecologia ▪ Revolução verde ▪ Tipos de agricultura: orgânica, convencional, biodinâmica, natural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Exercer a atividade profissional com ética e

<p>modelo de horta para o local</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantar hortas em condições abertas e protegidas ▪ Orientar o produtor sobre práticas de manejo agroecológicas que venham a proteger o solo e incrementar matéria orgânica ao sistema ▪ Orientar na escolha das espécies a serem plantadas considerando a sucessão natural e a complexificação do sistema, bem como o resgate de variedades e espécies locais ▪ Reconhecer as espécies, desde a semente até o estágio adulto, a serem utilizadas no plantio ▪ Planejar e orientar as ações referentes ao preparo do solo, semeadura e manejo das hortas agroecológicas ▪ Demarcar e organizar a área do plantio ▪ Orientar as operações com máquinas e equipamentos agrícolas ▪ Planejar, realizar e orientar o plantio a partir de sementes, estacas e/ou mudas, bem como realizar a repicagem e transplantio ▪ Detectar e reconhecer os principais organismos que causam doenças e outras interações com as plantas nas hortas agroecológicas ▪ Diferenciar insetos fitófagos de predadores ▪ Orientar no uso de plantas atrativas e repelentes de insetos, bem como plantas medicinais e ornamentais ▪ Utilizar métodos agroecológicos de controle de organismos que estejam causando danos e/ou redução da produção ▪ Escolher, utilizar e conservar adequadamente máquinas, equipamentos e ferramentas utilizados nas hortas agroecológicas ▪ Planejar e realizar a colheita de produtos de hortas agroecológicas ▪ Realizar intervenção na horta a partir do reconhecimento dos indicadores biológicos ▪ Interpretar as condições de fertilidade do solo pela presença de plantas indicadoras ▪ Identificar sintomas de deficiência nutricional em plantas ▪ Construir sementeiras e canteiros ▪ Realizar testes de germinação e vigor em sementes ▪ Converter hortas convencionais em hortas agroecológicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consequências ambientais, sociais e econômicas do uso do fogo, da mecanização, da erosão do solo, da perda da biodiversidade e uso de agroquímicos ▪ Diagnóstico participativo ▪ Sucessão Natural (biodiversidade, ciclagem de nutrientes, dinâmica da matéria orgânica, polinização e dispersão de sementes, os consórcios e estratificações, as clareiras como elemento de renovação do sistema) ▪ Ecossistemas ▪ Ciclos biogeoquímicos ▪ Ciclo hidrológico ▪ Microbiologia ▪ Fisiologia vegetal ▪ Plantas indicadoras das condições físicas e de fertilidade do solo ▪ Princípios, métodos e técnicas em agricultura orgânica ▪ Teoria da trofobiose ▪ Plantas companheiras, repelentes e atrativas ▪ Métodos agroecológicos de controle de organismos que estejam causando danos e/ou redução da produção ▪ Formulações Agroecológicas (modo de ação, compatibilidade, legislação e normas de uso, descrição e preparo, técnicas de aplicação, armazenamento) ▪ Botânica: morfologia, nomenclaturas, família, gênero e espécie ▪ Características das plantas cultivadas ▪ Métodos de propagação de plantas ▪ Calendário agrícola da região ▪ Plantas da região (hortas de inverno e de verão) ▪ Plantas Medicinais ▪ Hortaliças nativas ▪ Métodos de preparo de área: plantio direto, uso de leguminosas, mecanização ▪ Tipos, regulagem e operação de máquinas e equipamentos ▪ Climatologia ▪ Dados meteorológicos: instrumentos de medição e representação gráfica ▪ Exigência climática das plantas ▪ Zoologia ▪ Entomologia ▪ Fitopatologia ▪ Organismos que causam doenças e outras interações 	<p>responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Ser honesto, resolutivo, objetivo, observador, organizado e comprometido ▪ Buscar sempre cumprir horários e prazos ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar na sua vida o ensina ▪ Ser solidário e cooperativo ▪ Preocupar-se com o bem estar dos trabalhadores ▪ Valorizar os recursos locais/regionais ▪ Otimizar o uso da água e de insumos ▪ Evitar o desperdício
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementar sistemas de irrigação ▪ Orientar no preparo e utilização de biofertilizantes ▪ Orientar no preparo e utilização de compostagem e vermicompostagem ▪ Orientar nos procedimentos de segurança e primeiros socorros ▪ Trabalhar em equipe 	<p>com as plantas: insetos fitófagos das principais culturas, fungos, vírus, nematóides e bactérias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interações entre organismos ▪ Fixação de nitrogênio ▪ Decomposição da matéria orgânica ▪ Solos: pedologia, práticas de conservação do solo, fauna, microbiologia, fertilidade, matéria orgânica, erosão, ciclagem de nutrientes, nutrição mineral das plantas ▪ Biologia de sementes ▪ Irrigação e drenagem ▪ Técnicas de colheita de produtos agroecológicos ▪ Uso de resíduos ▪ Compostagem e biofertilizantes ▪ Criação de minhocas ▪ Metodologias de trabalho em equipe ▪ Normas de segurança e condições de trabalho e práticas de primeiros socorros 	
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); realizar diagnóstico; implantar parcelas experimentais na Escola e em ambientes do mundo do trabalho; práticas de campo; práticas de laboratório; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; estudos de caso; vídeos; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Competência 4

Ação: Diagnosticar o potencial e incentivar o uso sustentável da floresta

<i>Habilidades</i>	<i>Bases Tecnológicas</i>	<i>Valores / Atitudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer e classificar as tipologias florestais ▪ Identificar espécies florestais de interesse e os seus usos ▪ Planejar e realizar a abertura de trilhas e picadas ▪ Realizar inventário florestal ▪ Elaborar fichas para coleta de dados ▪ Anotar e registrar informações no inventário ▪ Processar e analisar os dados obtidos no inventário ▪ Coletar e herborizar material botânico ▪ Interpretar mapas vetoriais e/ou raster (imagens de satélite) ▪ Trabalhar com escalas e sistemas de medidas ▪ Elaborar e interpretar planilhas e gráficos ▪ Coordenar equipes de inventário, envolvendo a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecologia Florestal e fitogeografia ▪ Introdução ao manejo florestal: potencial, importância e tipos de uso da floresta ▪ Definições e modelos de manejo florestal: baixo impacto, empresarial, comunitário, uso múltiplo, madeireiro e não madeireiro ▪ Uso dos recursos e produtos florestais ▪ Dendrometria: conceitos, técnicas, instrumentos de medição, cubagem, cálculo de volume e estimativas de produção ▪ Inventário Florestal: conceitos, tipos, métodos e técnicas ▪ Botânica: morfologia, nomenclaturas, família, gênero e 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Exercer a atividade profissional com ética e responsabilidade ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Ser organizado ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos

<p>comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar os comunitários no planejamento do uso dos produtos florestais ▪ Planejar e aplicar técnicas de proteção florestal contra incêndios ▪ Orientar-se na floresta ▪ Orientar nos procedimentos de segurança, primeiros socorros e sobrevivência na floresta ▪ Utilizar instrumentos de localização/orientação: receptor GPS e bússola ▪ Utilizar instrumentos de medição de árvores (fita diamétrica, suta, trena e hipsômetro) ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares editores de texto e planilhas de cálculos, e softwares de mapeamento e informações geográficas ▪ Utilizar equipamentos de registro de imagens e som: câmera fotográfica e filmadora ▪ Trabalhar em equipe 	<p>espécie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dendrologia: chaves de identificação e técnicas de coleta e herborização de material botânico ▪ Características dendrológicas das principais espécies utilizadas no manejo florestal sustentável ▪ Cartografia, unidades de medida e escala, GPS e Sensoriamento Remoto ▪ Planejamento do uso dos recursos florestais: levantamento e mapeamento dos recursos, estimativas de produção, colheita, transporte e comercialização ▪ Qualidade do produto ▪ Técnicas de segurança no trabalho, primeiros socorros e sobrevivência na floresta ▪ Matemática básica e estatística ▪ Técnicas de uso de equipamentos de registro de imagens e som: câmera fotográfica e filmadora ▪ Metodologias de trabalho em equipe e dinâmicas de grupo ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas de cálculos, e softwares de mapeamento e informações geográficas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Ser honesto, resoluto, objetivo, observador, organizado e comprometido ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar na sua vida o que ensina ▪ Ser solidário e cooperativo ▪ Preocupar-se com o bem estar do trabalhador ▪ Valorizar os recursos locais/regionais
<p>Estratégias pedagógicas:</p> <p>Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); realizar diagnóstico; elaborar e executar projetos temáticos; práticas de campo; práticas de laboratório; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Competência 5

Ação: Diagnosticar o potencial do ecoturismo e orientar quanto aos aspectos ambientais envolvidos em sua implementação		
<i>Habilidades</i>	<i>Bases Tecnológicas</i>	<i>Valores / Atitudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar o levantamento do potencial ecoturístico ▪ Realizar diagnóstico e planejamento participativo ▪ Planejar e operacionalizar a destinação correta dos resíduos, priorizando o seu reaproveitamento ▪ Monitorar as atividades de ecoturismo, visando minimizar os impactos sobre os recursos naturais ▪ Planejar e implantar trilhas ecológicas ▪ Orientar a abertura de trilhas e picadas ▪ Elaborar fichas para coleta de dados ▪ Identificar atrativos nas trilhas ecológicas ▪ Orientar a comunidade ou família nas atividades de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiências de ecoturismo no mundo, na amazônia e no Acre ▪ Benefícios e desafios do turismo ▪ Princípios do ecoturismo ▪ Ecoturismo em Unidades de Conservação ▪ História do Acre ▪ Princípios de sustentabilidade ▪ Florestania e neoextrativismo ▪ Ecologia e biologia ▪ Ecossistemas amazônicos ▪ Conhecer elementos da flora e fauna amazônica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar o que ensina ▪ Ter princípios de sustentabilidade incorporados nas suas ações profissionais ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos ▪ Exercer a atividade profissional com ética e responsabilidade ▪ Ser organizado ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe ▪ Valorizar a diversidade natural e sócio-cultural

<p>interpretação ambiental em trilhas ecológicas e em outros atrativos turísticos locais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar nos procedimentos de segurança, primeiros socorros e sobrevivência na floresta ▪ Elaborar mapas e roteiros ecoturísticos ▪ Trabalhar em equipe ▪ Utilizar instrumentos de localização/orientação: receptor GPS e bússola ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares editores de texto e planilhas de cálculos, e softwares de mapeamento e informações geográficas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos e técnicas de diagnóstico e planejamento participativo ▪ Planejamento e construção de trilhas ecológicas ▪ Técnicas de orientação e sobrevivência na floresta ▪ Técnicas de segurança no trabalho e primeiro socorros ▪ Reconhecimento de animais peçonhentos ▪ Poluição: esgoto, resíduos industriais e agroquímicos ▪ Destinação de resíduos ▪ Tipos de atrativos ▪ Interpretação ambiental ▪ Cartografia, unidades de medida e escala, GPS e Sensoriamento Remoto ▪ Roteiros ecoturísticos ▪ Técnica de comunicação e relação com o público ▪ Monitoramento de impactos em atividades de ecoturismo ▪ Metodologias de trabalho em equipe ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas de cálculos, e softwares de mapeamento e informações geográficas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades ▪ Ser prudente ▪ Evitar desperdícios ▪ Ser solidário e cooperativo
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); realizar diagnóstico; elaborar e executar projetos temáticos; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Subfunção/Eixo Temático: Criação de Animais

Competência 6

Ação: Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de produção de bovinos, suínos, caprinos e aves		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer as principais doenças dos bovinos, caprinos, suínos e aves ▪ Preparar e orientar no uso da homeopatia animal e fitoterapia na prevenção e combate a doenças e parasitas ▪ Orientar na vacinação dos animais ▪ Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na criação de bovinos, caprinos, suínos e aves ▪ Selecionar matrizes para reprodução ▪ Orientar a aplicação de métodos e programas de reprodução animal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios de sustentabilidade ▪ Sistemas convencionais e agroecológicos de criação de animais ▪ Anatomia e fisiologia animal ▪ Saúde animal (doenças e carências metabólicas) ▪ Conforto térmico dos animais ▪ Homeopatia Animal e fitoterapia ▪ Medidas preventivas para controle de doenças e parasitas ▪ Métodos profiláticos ▪ Manejo dos animais ▪ Ordenha manual e mecânica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Exercer a atividade profissional com ética e responsabilidade ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Ser organizado ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar métodos e programas de melhoramento genético ▪ Identificar e orientar no uso de plantas e outras fontes para a alimentação dos animais, utilizando inclusive resíduos agroindustriais ▪ Orientar no uso de sal mineral ▪ Interpretar análises bromatológicas ▪ Elaborar formulações de rações ▪ Orientar a fabricação e fornecimento de ração aos animais, priorizando matérias-primas regionais e considerando a qualidade do produto ▪ Orientar na complementação alimentar dos animais: uso de capineiras, legumineiras, cana ▪ Realizar e orientar castração, marcação e mochação/descorna dos animais ▪ Orientar na ordenha manual e mecânica ▪ Orientar na seleção, uso e preparo da cama dos animais ▪ Utilizar materiais e equipamentos necessários no manejo dos animais ▪ Monitorar a produtividade dos sistemas de produção animal ▪ Monitorar os impactos ambientais dos sistemas de produção animal ▪ Implantar sistemas adaptados à realidade local, de fácil adoção pelos produtores e que dependam o mínimo de "inputs" externos ▪ Orientar na implantação de sistemas Silvipastoris/Voisin ▪ Dimensionar tamanho e número de piquetes e período de rotação ▪ Orientar na escolha e distribuição das árvores no sistema ▪ Distribuir os bebedouros e cochos de sal ▪ Orientar a conversão de sistemas convencionais para sistemas agroecológicos de produção animal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas Voisin e Silvipastoril ▪ Características e distribuição de árvores nos sistemas silvipastoris ▪ Manejo de dejetos dos animais ▪ Nutrição animal ▪ Cultivares de forragens de interesse zootécnico ▪ Análises bromatológicas ▪ Composição nutricional de matérias-primas para ração animal ▪ Tipos e características das plantas forrageiras ▪ Características dos resíduos para alimentação animal ▪ Alimentação complementar ▪ Método do Quadrado de Pierson ▪ Características das raças ▪ Características das matrizes ▪ Métodos e técnicas de castração, marcação e mochação/descorna ▪ Materiais e preparo de cama para animais ▪ Equipamentos utilizados no manejo animal ▪ Métodos e técnicas de coleta de dados para monitoramento ▪ Cerca elétrica e convencional ▪ Bebedouros e cochos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Ser honesto, resoluto, objetivo, observador, organizado e comprometido ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar na sua vida o que ensina ▪ Ser solidário e cooperativo ▪ Valorizar os recursos locais/regionais ▪ Zelar pela saúde e bem estar dos animais ▪ Atentar para as boas condições de higiene ▪ Preocupar-se com segurança e bem estar do trabalhador
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); realizar diagnóstico; elaborar e executar projetos temáticos; práticas de campo; práticas de laboratório; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Competência 7

Ação: Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de abelhas Melíponas e Apis		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar abelhas melíponas e Apis ▪ Identificar enxames em ambiente natural ▪ Coletar enxames ▪ Escolher melhor local para instalar apiário e meliponário ▪ Orientar na confecção de caixas de abelhas ▪ Manejar máquinas e equipamentos de marcenaria ▪ Multiplicar enxame ▪ Proteger a colméia de predadores ▪ Identificar plantas melíferas ▪ Selecionar equipamentos para extração e beneficiamento do mel e derivados ▪ Orientar na extração e beneficiamento do mel e derivados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios da Sustentabilidade ▪ Ecologia e Biologia das abelhas ▪ Polinização ▪ Características dos enxames em ambiente natural ▪ Características ideais do local para instalação de apiário e meliponário ▪ Características para identificação de rainhas ▪ Métodos de coleta de enxames ▪ Botânica ▪ Morfologia e fenologia das plantas melíferas ▪ Tipos e confecção de caixas de abelhas ▪ Técnicas de marcenaria ▪ Máquinas e equipamentos de marcenaria ▪ Manejo das abelhas ▪ Predadores das abelhas ▪ Equipamentos para colheita e beneficiamento de mel e outros produtos apícolas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Exercer a atividade profissional com ética e responsabilidade ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Ser organizado ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Ser honesto, resoluto, objetivo, observador, organizado e comprometido ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar na sua vida o que ensina ▪ Ser solidário e cooperativo ▪ Preocupação com segurança ▪ Preocupação com o bem estar do trabalhador e do animal ▪ Valorização dos recursos locais/regionais
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); realizar diagnóstico; elaborar e executar projetos temáticos; práticas de campo; práticas de laboratório; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Competência 8

Ação: Planejar, implantar e orientar sistemas agroecológicos de produção de peixes e quelônios		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar na escolha das espécies de peixes e em seu respectivo manejo ▪ Orientar na construção de açudes ▪ Dimensionar a capacidade de suporte do açude ▪ Implantar sistemas adaptados à realidade local, de fácil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios da sustentabilidade ▪ Ecossistemas aquáticos, habitats naturais e artificiais para peixes e quelônios ▪ Eutrofização em ambientes aquáticos ▪ Cadeias alimentares em ambientes aquáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Exercer a atividade profissional com ética e

<p>adoção pelos produtores</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar e orientar a utilização da ração inicial, ração de crescimento e de engorda ▪ Indicar espécies agrofloretais e resíduos agroindustriais para alimentação de peixes e quelônios, utilizando matérias-primas da região ▪ Planejar a criação baseado nos diferentes nichos ocupados pelas espécies (estratificação das espécies na coluna d'água) ▪ Monitorar o desenvolvimento das espécies (realizar biometria das espécies; elaborar planilha de acompanhamento) ▪ Monitorar a produtividade dos sistemas de produção de peixes e quelônios ▪ Monitorar os impactos ambientais dos sistemas de produção de peixes e quelônios ▪ Selecionar matrizes para realizar indução hormonal ▪ Realizar e orientar técnicas de indução hormonal ▪ Identificar os diferentes materiais e equipamentos para despesca 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consórcios entre espécies de peixes ▪ Sistemas de produção de peixes e quelônios ▪ Técnicas de construção de açudes para piscicultura ▪ Qualidade da água ▪ Manejo de plantas aquáticas ▪ Características morfológicas das espécies de peixes e quelônios ▪ Anatomia e fisiologia de peixes e quelônios ▪ Biologia reprodutiva dos peixes e quelônios (identificação de matrizes e de fase reprodutiva) ▪ Necessidades nutricionais dos peixes e quelônios ▪ Formulação de ração ▪ Unidades de medida ▪ Estatística básica ▪ Química ▪ Física ▪ Características físico-químicas da água (pH, turbidez) ▪ Métodos e equipamentos de despesca ▪ Técnicas de monitoramento ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas de cálculos 	<p>responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Ser organizado ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Ser honesto, resoluto, objetivo, observador, organizado e comprometido ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar na sua vida o que ensina ▪ Ser solidário e cooperativo ▪ Valorização dos recursos locais/regionais ▪ Preocupação com segurança ▪ Preocupação com o bem estar do trabalhador e do animal
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); realizar diagnóstico; elaborar e executar projetos temáticos; práticas de campo; práticas de laboratório; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.</p>		

Subfunção/Eixo Temático: Construções e Instalações Rurais
Competência 9

<p>Ação: Orientar na elaboração e execução de projetos de construções rurais, bem como na manutenção, considerando princípios ecológicos</p>		
<p>Habilidades</p>	<p>Bases Tecnológicas</p>	<p>Valores / Atitudes</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar na definição e preparação do local de implementação das construções e instalações rurais, considerando os impactos e utilizando critérios ecológicos ▪ Orientar para utilização de material local e biodegradável nas construções e instalações rurais ▪ Orientar no planejamento e dimensionamento de construções/instalações rurais, adequadas às condições locais e do produtor e de forma harmônica com ambiente onde se insere 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios agroecológicos que orientam as construções e instalações rurais ▪ Permacultura: eco-construções ▪ Características das matérias-primas da região para construções ▪ Tipos de construções e instalações rurais e funcionalidade em relação ao sistema de produção: galinheiro, pocilga, curral, açude, viveiro, casa, roda d'água, carneiro hidráulico ▪ Matemática Básica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, através do uso sustentável dos recursos naturais, de forma que resulte num superávit energético e de vida ▪ Ter senso estético ▪ Exercer a atividade profissional com ética e responsabilidade ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Respeitar as diferenças e as opiniões dos outros membros da equipe

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar mapas e projetos arquitetônicos e estruturais ▪ Avaliar as condições das construções/instalações, propondo melhorias ▪ Orientar para utilização de saneamentos adequados nas construções e instalações rurais, considerando princípios ecológicos ▪ Orientar para a otimização do uso dos recursos hídricos e energéticos nas construções e instalações rurais ▪ Orientar na aplicação de técnicas de seleção, destinação e reaproveitamento de resíduos ▪ Aplicar procedimentos de segurança ▪ Trabalhar em equipe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plantas e projetos arquitetônicos ▪ Escalas e unidades de medida ▪ Técnicas de reciclagem e reaproveitamento de resíduos ▪ Cartografia, GPS e sensoriamento remoto ▪ Saneamento ecológico ▪ Energia alternativa ▪ Metodologias de trabalho em equipe ▪ Normas de segurança 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar e considerar os conhecimentos das comunidades ▪ Buscar continuamente novos conhecimentos ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Ser honesto, resoluto, objetivo, observador, organizado e comprometido ▪ Buscar sempre cumprir horários e prazos ▪ Ser comunicativo ▪ Praticar na sua vida o que ensina ▪ Ser solidário e cooperativo ▪ Valorizar os recursos locais/regionais ▪ Preocupação com segurança ▪ Preocupação com o bem estar do trabalhador, do animal, das plantas
---	---	---

Estratégias Pedagógicas:

Perguntas de estímulo; leituras e discussão de textos dirigidos; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); práticas de campo; elaborar e apresentar trabalhos em grupo; palestras e seminários interativos; visitas; mostras/painéis; leitura de imagens; construção textual; oficinas; registro reflexivo diário.

Subfunção/Eixo Temático: Beneficiamento e Comercialização

Competência 10

Ação: Planejar e orientar atividades de processamento artesanal de produtos de origem vegetal e animal		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar sobre a importância sócio-econômica do processamento dos produtos da produção familiar ▪ Orientar e monitorar processos de beneficiamento e processamento de alimentos, considerando os seguintes produtos: castanhas, grãos, leite e derivados, farinhas, derivados de cana-de-açúcar, doces, picles, compotas, geléias, polpas e frutas desidratadas ▪ Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários no processamento dos alimentos ▪ Planejar e acompanhar a colheita e pós-colheita ▪ Determinar o ponto de colheita de cada matéria-prima ▪ Orientar e aplicar técnicas de conservação e armazenamento das matérias-primas e do produto processado ▪ Descrever as etapas de produção ▪ Identificar e recomendar embalagens para cada produto ▪ Identificar tipos de embalagens para transporte de diversos tipos de produtos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação ▪ Técnicas de colheita ▪ Técnicas de beneficiamento (secagem de grãos e castanhas) ▪ Técnicas de conservação de alimentos; ▪ Técnicas de processamento ▪ Método de acondicionamento para transporte ▪ Microbiologia ▪ Fatores físicos e químicos que afetam a colheita e pós - colheita; ▪ Controle de pragas em produtos armazenados ▪ Características das frutas e hortaliças (fisiologia, bioquímica, origem, importância, características desejáveis) ▪ Matérias-primas (insumos) para o processamento ▪ Propriedades nutricionais dos alimentos ▪ Operação e uso de máquinas, equipamentos e utensílios. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atentar para a saúde do consumidor ▪ Primar pela qualidade nutricional dos produtos beneficiados/processados ▪ Priorizar o uso de embalagens biodegradáveis

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar procedimentos adequados de transporte da matéria-prima ▪ Identificar insetos e doenças na matéria-prima ▪ Assegurar que a matéria-prima tenha origem e procedência confiáveis ▪ Orientar a seleção e classificação adequadas da matéria-prima para o processamento artesanal ▪ Elaborar fluxograma de produção e derivados ▪ Indicar as instalações, equipamentos e utensílios necessários ao beneficiamento e processamento da produção familiar ▪ Aplicar tecnologia de aproveitamento de subprodutos e resíduos ▪ Verificar o rendimento do produto obtido frente as matérias-primas utilizadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos de deterioração dos alimentos ▪ Noções básicas de higiene, limpeza e sanitização do ambiente de trabalho. ▪ Noções básicas de higiene pessoal e de proteção individual ▪ Recepção da matéria-prima ▪ Seleção e classificação da matéria-prima ▪ Preparo da matéria-prima para o processamento. ▪ Embalagem dos produtos prontos ▪ Utilização subprodutos e resíduos ▪ Balanço do processo (massa, energia) ▪ Produtos, sub-produtos e resíduos derivados do processamento. ▪ Classificação dos produtos. ▪ Tipos de embalagem 	
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; leitura de textos; gestão da cooperativa-escola; registro reflexivo diário; palestras e seminários interativos; dinâmicas; trabalhos em grupo; apresentações; visitas a empreendimentos; estudos de caso.</p>		

Competência 11

Ação: Planejar e orientar mecanismos de comercialização dos produtos agroecológicos, com valor agregado		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar pesquisas de mercado ▪ Elaborar plano de comunicação e marketing de produtos ▪ Definir planejamento estratégico para divulgação dos produtos e/ou serviços ▪ Elaborar material de divulgação dos produtos e/ou serviços ▪ Calcular preço justo para os produtos e serviços ▪ Orientar e realizar a preparação e adequação dos produtos para comercialização, atentando para a qualidade, apresentação e certificação ▪ Orientar o produtor sobre agregação de valor ▪ Orientar sobre técnicas de conservação e armazenamento dos produtos ▪ Orientar na manutenção dos armazéns ▪ Identificar oportunidades e nichos de mercado ▪ Orientar na comercialização de produtos no mercado interno e externo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de pesquisa de mercado ▪ Processos de coletas de dados econômicos e de mercado ▪ A importância do marketing na comercialização de produtos e serviços ▪ Comunicação e marketing ▪ Legislação: Lei de orgânicos federal e estadual, ISO 9.000 e 14.000 ▪ Comercialização: estrutura, mercado, índice de preços, comportamento de mercado, política governamental ▪ Mercado interno e externo ▪ Procedimentos para exportação de produtos ▪ Locais e formas de comercialização ▪ Certificação ▪ Rótulo e embalagem ▪ Matemática básica e financeira ▪ Estatística ▪ Técnicas de cálculo de preços 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primar pela qualidade do produto em prol da saúde do consumidor ▪ Propor preço justo, considerando a realidade do consumidor e do produtor ▪ Priorizar uso de embalagens biodegradáveis ▪ Ser honesto e transparente nas suas ações ▪ Ser resoluto, objetivo e participativo ▪ Agir com responsabilidade e comprometimento ▪ Ser dinâmico, observador, pró-ativo e comunicativo ▪ Ter empatia ▪ Ter bom humor ▪ Ser empreendedor cooperativo

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destinar de forma adequada os resíduos resultantes do processo de comercialização ▪ Trabalhar em equipe ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares de edição de texto e planilhas, apresentação e navegação na internet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fundamentos de macro e microeconomia ▪ Qualidade e apresentação dos produtos para comercialização ▪ Cuidados no armazenamento e transporte ▪ Tempo de vida de prateleira ▪ Relação com consumidor ▪ Técnicas de negociação ▪ Processos de compra e venda ▪ Metodologias de trabalho em equipe, dinâmicas de grupo e de facilitação e mediação de reuniões ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas, de apresentação e navegação na internet 	
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo, levantar e discutir informações; realizar pesquisa de mercado; trabalhos em grupo; estudos de caso; preparar produtos para comercialização; criar plano e material de marketing de produtos e/ou serviços; palestras e seminários interativos; registro reflexivo diário; leituras e discussão de textos dirigidos; visitas; construção textual.</p>		

Subfunção/Eixo Temático: Projetos e Documentos Técnicos
Competência 12

<p>Ação: Elaborar, implementar e orientar projetos, bem como elaborar relatórios e laudos técnicos</p>		
<i>Habilidades</i>	<i>Bases Tecnológicas</i>	<i>Valores / Atitudes</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrar a viabilidade econômica, social e ambiental dos projetos ▪ Elaborar relatórios e laudos técnicos ▪ Interpretar textos ▪ Sintetizar informações e ideias ▪ Escrever de forma clara e concisa ▪ Identificar indicadores para monitoramento ▪ Realizar levantamentos, analisar e interpretar dados ▪ Quantificar e compatibilizar a necessidade de recursos humanos, físicos e materiais ▪ Elaborar cronogramas de produção, físico-financeiro e de atividades ▪ Correlacionar atividades previstas com fatores ambientais e de tempo ▪ Envolver os beneficiários na elaboração, implementação e avaliação dos projetos ▪ Prestar contas de projetos às instituições financiadoras ▪ Coordenar equipes de trabalho ▪ Trabalhar em equipe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos e estruturas de projetos ▪ Tipos e estruturas de relatórios e laudos técnicos ▪ Linguagem técnica para elaboração de projetos, relatórios e laudos ▪ Métodos e técnicas de pesquisa ▪ Português ▪ Matemática básica e financeira ▪ Financiamento de projetos ▪ Programas de crédito ▪ Avaliação de custo/benefício ▪ Metodologias de planejamento estratégico e monitoramento de projetos ▪ Metodologias de trabalho em equipe e dinâmicas de grupo ▪ Técnicas de coordenação de equipes ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas, de apresentação e navegação na internet ▪ Técnicas de uso de equipamentos audiovisuais: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a participação dos atores sociais ▪ Considerar os conhecimentos das comunidades tradicionais ▪ Saber ouvir e ter sensibilidade ▪ Ser honesto e transparente nas suas ações ▪ Ser resoluto, objetivo, participativo ▪ Agir com responsabilidade e comprometimento ▪ Discernir com bases éticas ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Manter-se atualizado quanto às informações técnicas ▪ Se auto-avaliar e permitir ser avaliado

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar apresentações utilizando equipamentos audiovisuais e multimídia ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares de edição de texto e planilhas, apresentação e navegação na internet 	notebook, projetor de multimídia, retroprojetor, videocassete e TV	
Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; oficinas e elaboração de projetos; práticas de implementação e monitoramento de projetos; elaboração e apresentação de trabalhos em equipe; pesquisas (livros, revistas, entrevistas, internet, etc.); construção textual; estudos de caso; leituras e interpretação de textos; palestras e seminários interativos; registro reflexivo diário.		

Função/Área: Relações Comunitárias e Gestão

Subfunção/Eixo Temático: Organização Comunitária e Gestão

Competência 13

Ação: Apoiar e orientar agroextrativistas nos processos de organização e fortalecimento da comunidade		
Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar e intermediar a comunidade para a reivindicação de seus direitos e interesses bem como o alcance da auto-gestão ▪ Trabalhar gênero e suas relações ▪ Mediar conflitos ▪ Expressar-se com clareza ▪ Incentivar, organizar e mediar reuniões ▪ Desenvolver ações de estímulo ao empreendedorismo (à criatividade, iniciativa, auto-estima, motivação, liderança e comprometimento com o trabalho) ▪ Articular junto aos órgãos governamentais e não governamentais para viabilizar políticas públicas ▪ Orientar sobre formação e funcionamento de cooperativas e associações ▪ Propiciar e motivar o diálogo e a troca de experiências entre comunitários ▪ Realizar diagnósticos participativos para identificação das necessidades, objetivos e estratégias para constituição e fortalecimento das organizações sociais ▪ Mobilizar pessoas para participação em prol do desenvolvimento das organizações ▪ Produzir textos de atas, estatutos, e regimentos internos ▪ Seguir os procedimentos burocráticos e operacionais referentes à formalização e fiscalização de documentação das organizações 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios, objetivos e importância da organização comunitária ▪ Gênero ▪ Direitos humanos ▪ Ética nas relações humanas ▪ Tipologia de organizações: cooperativas, associações, ONG's, OSCIP'S ▪ Políticas agrícola/florestal e agrária ▪ Programas de crédito ▪ Metodologias e técnicas de diagnóstico e planejamento participativo ▪ Produção de textos (atas, estatutos, regimentos internos) ▪ Empreendedorismo e a importância da liderança ▪ Ética nas relações humanas no trabalho ▪ Comunicação e relações públicas ▪ Legislação societária ▪ Lei 5764/71 (cooperativismo) ▪ Código Civil (associação/aooperativismo) ▪ Lei 9.790/99 (OSCIP's) ▪ Constituição e desenvolvimento de cooperativas, associações, ONG's, OCIP's ▪ Legislação ambiental ▪ Papéis sociais: Estado, ONGs, comunitário, empresário e técnico ▪ Florestania e neoextrativismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeitar a cultura local ▪ Considerar o conhecimento e a participação do comunitário ▪ Ter empatia ▪ Ter bom humor ▪ Ser humilde ▪ Valorizar ações e ideias do próximo ▪ Praticar o que ensina ▪ Ter princípios de sustentabilidade incorporados no seu dia a dia ▪ Gostar do que faz ▪ Ser dinâmico, observador, pró-ativo, comunicativo ▪ Ser empreendedor cooperativo ▪ Saber ouvir e ter sensibilidade ▪ Ser honesto e transparente nas suas ações ▪ Ser resolutivo, objetivo e participativo ▪ Agir com responsabilidade e comprometimento ▪ Discernir com bases éticas ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Manter-se atualizado quanto às informações técnicas ▪ Se auto-avaliar e permitir ser avaliado

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar em equipe ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares de edição de texto e planilhas, apresentação e navegação na internet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Princípios da sustentabilidade ▪ Metodologias de trabalho em equipe, dinâmicas de grupo e de facilitação e mediação de reuniões ▪ Técnicas e metodologias participativas, de sensibilização e motivação ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas, de apresentação e navegação na internet 	
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo, dinâmicas; pesquisas; estudos de caso; vídeos; teatro e música; registro reflexivo diário; realizar diagnósticos; leituras e discussão de textos dirigidos; trabalhos em grupo; construções textuais (estatutos, atas...); palestras e seminários interativos; visitas.</p>		

Competência 14

Ação: Organizar e gerenciar processos administrativos do empreendimento rural

Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolver a comunidade/clientes internos e externos/agroextrativistas/famílias, nos processos de gestão ▪ Avaliar os resultados econômico-financeiros das atividades ▪ Implementar a qualidade total nos processos administrativos do empreendimento ▪ Aplicar técnicas de monitoramento e avaliação do planejamento ▪ Mediar e realizar planejamento estratégico e operacional ▪ Realizar planejamento e rotinas referentes aos processos tributário, financeiro e contábil ▪ Elaborar plano de comunicação e marketing institucional ▪ Organizar sistemas de obtenção de dados sobre a realização da produção, vendas, serviços, financiamentos, despesas e demais itens orçamentários; ▪ Elaborar orçamento financeiro de pessoal, administrativo, de materiais, de produção e de comercialização ▪ Realizar balanço orçamentário de vendas e produção ▪ Aplicar superávits e financiar déficits ▪ Calcular necessidades de compras de materiais e serviços, definir planos e realizar compras 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática básica e financeira ▪ Introdução à gestão e administração ▪ Princípios fundamentais de contabilidade ▪ Principais funções administrativas: planejamento, organização, direção e controle ▪ As grandes áreas funcionais de uma organização: recursos humanos, financeira, produção, materiais, contabilidade e marketing ▪ Sistema de coleta de informações ▪ Sistema de representações gráficas do processo de gestão: organogramas fluxogramas, diagramas, etc. ▪ Metodologia do planejamento estratégico e operacional ▪ Legislação societária, tributária, trabalhista, orçamentária, cooperativista, ambiental, leis de OSCIP's ▪ Legislação e normas regulamentadoras de operações financeiras ▪ Balanço orçamentário de vendas e produção ▪ Planejamento e execução financeira ▪ Capital de giro ▪ Entrada e saída de caixa ▪ Operações financeiras ▪ Técnicas de negociação ▪ Processos de compra e venda ▪ Demonstrações contábeis e gerenciais ▪ Balancetes de despesas e receitas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a participação dos atores sociais ▪ Considerar os conhecimentos das comunidades tradicionais ▪ Saber ouvir e ter sensibilidade ▪ Ser empreendedor cooperativo ▪ Ser honesto e transparente nas suas ações ▪ Ser resolutivo, objetivo, participativo ▪ Agir com responsabilidade e comprometimento ▪ Ser empreendedor cooperativo ▪ Discernir com bases éticas ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Manter-se atualizado quanto às informações técnicas ▪ Se auto-avaliar e permitir ser avaliado

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar documentação de despesas, receitas, ativo, passivo e outros ▪ Elaborar e interpretar relatórios financeiros de fluxo de caixa ▪ Incentivar, organizar e mediar reuniões ▪ Desenvolver ações de estímulo ao empreendedorismo (à criatividade, cooperação, iniciativa, auto-estima, motivação, liderança e comprometimento com o trabalho) ▪ Mediar conflitos ▪ Trabalhar em equipe ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares de edição de texto e planilhas, apresentação e navegação na internet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organogramas, fluxogramas e cronograma de atividades ▪ Empreendedorismo e a importância da liderança ▪ Ética nas relações humanas no trabalho ▪ Qualidade total ▪ Técnicas e metodologias participativas, de sensibilização e motivação ▪ Metodologias de trabalho em equipe, dinâmicas de grupo e de facilitação e mediação de reuniões ▪ Técnicas de coordenação de equipes ▪ Administração de pessoal ▪ Comunicação e relações públicas ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas, de apresentação e navegação na internet 	
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo; leitura de textos; gestão da cooperativa-escola; registro reflexivo diário; palestras e seminários interativos; dinâmicas; trabalhos em grupo; apresentações; visitas a empreendimentos; estudos de caso.</p>		

Subfunção/Eixo Temático: Educação Agroflorestal

Competência 15

Ação: Desenvolver ações de educação agroflorestal

Habilidades	Bases Tecnológicas	Valores / Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar métodos pedagógicos compatíveis com o universo dos educandos e com o processo de construção do conhecimento ▪ Levantar dados sobre os recursos disponíveis na propriedade, comunidade e região ▪ Realizar diagnóstico e planejamento participativo ▪ Argumentar com coerência e fundamentos ▪ Expressar-se com clareza ▪ Indicar os efeitos nocivos dos agroquímicos ao ambiente e à saúde ▪ Estimular a participação do educando na construção do conhecimento ▪ Propiciar e motivar o diálogo e a troca de experiências entre os educandos ▪ Planejar e realizar cursos e seminários de forma didática ▪ Elaborar, preparar e utilizar materiais didáticos adaptados ao público-alvo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologias e pesquisas participativas ▪ Técnicas de diagnóstico (DRP e outras) ▪ Educação popular ▪ Estratégias de envolvimento dos educandos ▪ Plano de ação educativa ▪ Estratégias de avaliação ▪ Planejamento estratégico e operacional ▪ Preparação e utilização de materiais didáticos adaptados ao público-alvo ▪ Métodos de comunicação e linguagem ▪ Ética nas relações humanas no trabalho ▪ Construtivismo ▪ Sócio-interacionismo ▪ Educação libertadora ▪ Didática ▪ Empreendedorismo e a importância da liderança ▪ Florestania e neoextrativismo ▪ Princípios da sustentabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeitar a cultura local ▪ Considerar o conhecimento e a participação do educando no processo de ensino-aprendizagem ▪ Ter empatia ▪ Ter bom humor ▪ Ser humilde ▪ Valorizar ações e ideias do próximo ▪ Praticar o que ensina ▪ Ter princípios de sustentabilidade incorporados no seu dia a dia ▪ Gostar do que faz ▪ Ser dinâmico, observador, pró-ativo, comunicativo ▪ Ser empreendedor cooperativo ▪ Saber ouvir e ter sensibilidade ▪ Ser honesto e transparente nas suas ações ▪ Ser resolutivo, objetivo e participativo ▪ Agir com responsabilidade e comprometimento ▪ Discernir com bases éticas

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivar e demonstrar o potencial e uso sustentável dos recursos naturais locais, bem como o aproveitamento dos resíduos ▪ Identificar experiências ou áreas interessantes para serem utilizadas pedagogicamente ▪ Incentivar, organizar e mediar reuniões ▪ Resgatar, valorizar e multiplicar os conhecimentos tradicionais e tecnologias alternativas sustentáveis ▪ Desenvolver ações de estímulo ao empreendedorismo (à criatividade, iniciativa, auto-estima, motivação, liderança e comprometimento com o trabalho) ▪ Mediar conflitos ▪ Trabalhar em equipe ▪ Motivar e sensibilizar os educandos com relação aos princípios de sustentabilidade ▪ Demonstrar, executando na prática como fazer ▪ Utilizar equipamentos de registro de imagens e som: câmera fotográfica e filmadora ▪ Utilizar equipamentos de informática ▪ Utilizar softwares de edição de texto e planilhas, apresentação e navegação na internet 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologias de trabalho em equipe, dinâmicas de grupo e de facilitação e mediação de reuniões ▪ Conhecimentos em informática: softwares editores de texto e planilhas, de apresentação e navegação na internet ▪ Técnicas de uso de equipamentos de registro de imagens e som: câmera fotográfica e filmadora 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser crítico, agindo, pensando e refletindo a sua ação ▪ Manter-se atualizado quanto às informações técnicas ▪ Se auto-avaliar e permitir ser avaliado
<p>Estratégias pedagógicas: Perguntas de estímulo, dinâmicas; pesquisas; estudos de caso; vídeos; teatro e música; registro reflexivo diário; realizar diagnósticos em comunidades; preparar materiais didáticos; leituras e discussão de textos dirigidos; trabalhos em grupo; preparar e realizar cursos de curta duração e seminários; construções textuais; demonstrar como fazer atividades produtivas.</p>		

ANEXO 3a

Momento de Aprendizagem 1 – Integração e Sustentabilidade

As atividades aconteceram no período de 14 dias para um grupo de 150 educandos, organizados em grupos menores.

TEMA A – A história do Acre na década de 40. A chegada dos seringueiros/ocupação do Acre

Objetivos: i) discutir os principais processos históricos de ocupação do Acre e os movimentos sociais; ii) estimular os estudantes a se reconhecerem como parte desse processo

Atividade 1 – apresentação da atividade e exibição do filme “Borracha para a Vitória”

Dinâmica

Apresentação da programação da atividade e do perfil dos debatedores.

Exibição de parte do programa Roda Viva como exemplo da metodologia para a atividade, que será um debate com dois debatedores (um seringueiro soldado da borracha, e um líder. Anteriormente ao debate os educandos assistirão ao filme “Borracha para a Vitória”, que trata do tema do debate.

Atividade 2 – Estudo Dirigido

Em grupos, os educandos realizarão pesquisa consultando textos e internet, a partir de temas geradores apontados e escolhidos pelos próprios educandos (em chuva de ideias) a respeito do filme, e elaborarão perguntas para os debatedores.

Mediação/avaliação: Os mediadores distribuirão questões, aos educandos, nos grupos, sobre os assuntos discutidos, que serão respondidas e anexadas em seu diário. Tais questões poderão ser revisitadas durante o curso, já se pensando em avaliação formal e processual.

Cada grupo faz uma apresentação oral sobre o que pesquisou, utilizando recurso visual. Durante este processo, as perguntas aos debatedores são organizadas em ordem de prioridade, já que nem todas poderão ser feitas. Entretanto, novas perguntas, originadas durante o debate poderão ser feitas aos debatedores.

Atividade 3 – Debate

Os debatedores explanarão sobre os temas propostos e já trabalhados pelo filme e no estudo dirigido, comentando sobre sua participação nos momentos históricos trabalhados. A seguir, os educandos fazem as perguntas escolhidas previamente durante o estudo dirigido e também fazem perguntas espontâneas seguindo ordem de inscrições. Após a atividade, os educandos elaborarão, como atividade extra-classe, um relato livre avaliativo, expressando suas reflexões sobre a atividade e as dificuldades enfrentadas, a evolução do processo, considerando os pensamentos anteriores e posteriores à atividade.

TEMA B – A história do Acre e os movimentos socioambientais

Objetivos: i) discutir os principais processos históricos de ocupação do Acre e os movimentos sociais; ii) estimular os educandos a se reconhecerem como parte desse processo

Atividade 1 – Apresentação da atividade e exibição do filme “O Acre do Txai Macedo”

Dinâmica

Apresentação da programação da atividade e exibição do filme.

Atividade 2 – Estudo Dirigido

A metodologia é a mesma utilizada na atividade anterior, com chuvas de ideias, escolha dos temas para aprofundamento em pesquisa, elaborar perguntas e definir as questões prioritárias que serão dirigidas aos debatedores. Os trabalhos de pesquisa em grupo são apresentados.

Atividade 3 – Movimento Ambientalista (Estudo dirigido e Linha do Tempo)

A atividade inicia-se com a exibição de um áudio-visual (O Planeta Terra em 7 dias), ressaltando a Revolução Industrial acrescentando números relacionados à perda da biodiversidade, Segunda Guerra, Revolução Verde).

Novamente os educandos são divididos em grupos para estudar textos-resumo sobre o movimento ambiental no mundo. Cada grupo recebe textos referentes a um determinado momento histórico (por décadas). Após a leitura dos textos, os grupos preencherão uma linha do tempo (fixada na parede),

apresentando e explicando os principais acontecimentos ocorridos na década, construindo a história do movimento ambientalista.

Com a linha histórica do movimento ambientalista mundial construída, será elaborada a linha histórica regional, fazendo a ligação entre os fatos mundiais e locais, ressaltando a influência dos fatos históricos ocorridos no Acre e como esses repercutiram no movimento socioambientalista acreano e nacional, como por exemplo, a criação dos sindicatos e das RESEX.

Novamente deverão surgir questões sobre a temática para o debate, as quais serão organizadas da mesma maneira que nas etapas anteriores.

Atividade 4 – Debate

Os convidados para o debate, dessa vez, são um indigenista e um ambientalista, que contará sobre seu envolvimento com a temática, no contexto histórico, e em seguida haverá os questionamentos dos educandos.

Atividade 5 – Fechamento da atividade

Os mediadores propõem aos educandos: “Conte sua história (eu/família) e se possível, relacionando com os temas e tempos históricos tratados nos temas A e B”. Os educandos, em duplas, conta sua história um para o outro, e vão registrando em seu diário. Em grupo maior, cada educando apresenta o seu parceiro de dupla, de forma resumida, relacionando sua história com o tema.

Após a atividade, os educandos elaborarão, como atividade extra-classe, um relato livre avaliativo, expressando suas reflexões sobre a atividade e as dificuldades enfrentadas, a evolução do processo, considerando os pensamentos anteriores e posteriores à atividade.

Atividade 6 – Preparação para o próximo tema

A atividade inicia-se com uma pergunta: “O que é desenvolvimento?”. Cada educando responde, escrevendo individualmente, em uma folha que será anexada ao diário.

Em audiovisual, é apresentada uma amostra dos grandes projetos de desenvolvimento para a Amazônia, que iniciaram principalmente nas décadas de 60 – 70. Leitura complementar (para subsidiar a atividade seguinte).

A partir dessas atividades desenvolvidas, esperava-se que as seguintes competências fossem desenvolvidas ou estivessem em processo de serem desenvolvidas:

Competência	Habilidades	Bases tecnológicas	Valores e Atitudes
C1	Elaborar textos Realizar pesquisa Utilizar equipamentos de informática	História do Acre; Movimentos Sociais / Povos da Floresta; Cultura e identidade; Êxodo rural; Histórico das populações tradicionais e processos de colonização da Amazônia; Histórico da relação do ser humano com a floresta, no mundo, no Brasil e no Acre.	Agir com responsabilidade Ser crítico, agindo, pensando e refletindo sobre a sua ação Ter visão de mundo sistêmica
C9	Interpretar textos; Escrever de forma clara e concisa; Trabalhar em equipe.	Métodos e técnicas de pesquisa; Técnicas de uso de equipamentos audiovisuais.	Saber ouvir e ter sensibilidade; Agir com responsabilidade e comprometimento; Se auto-avaliar e permitir ser avaliado.
C10	Trabalhar em equipe; Utilizar equipamentos de informática.	Florestania e neoextrativismo	Saber ouvir e ter sensibilidade

C11	Trabalhar em equipe; Utilizar equipamentos de informática		Agir com responsabilidade e comprometimento; Se auto-avaliar e permitir ser avaliado; Saber ouvir e ter sensibilidade.
C12	Expressar-se com clareza; Utilizar equipamentos de informática;		Respeitar a cultura local; Agir com responsabilidade e comprometimento; Saber ouvir e ter sensibilidade.

TEMA C – O que é desenvolvimento, desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis, passando pelo conceito de cidadania e florestania e os povos da floresta

Atividade 1 – o que é desenvolvimento?

Os educandos são divididos em sub-grupos.

Frases são apresentadas em cartolinas para os educandos:

- "... 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" (Alves, A. Revista Povos da Floresta, p. 8)
- "Aqui é onde o vento faz a curva" (fonte: música)
- "Aqui é o oco do mundo" (ditado popular regional)

A partir dessas frases, os educandos deverão escrever em tarjetas se concordam ou discordam e por que. A partir desse painel é feita a discussão sobre desenvolvimento.

Leitura conjunta do texto de Antônio Alves: "Onde o vento faz a volta"- revista Povos da Floresta, e "Amazônia: as raízes da destruição".

Atividade 2 – Reconhecendo o espaço onde vivemos – do Global ao local...

Com toda a turma, é feita a exibição de imagens do CD ROM do Atlas geográfico do IBGE, mostrando a pangea. Após a exibição, os educandos são organizados em sub-grupos e são disponibilizados vários mapas geográficos, com as seguintes perguntas: i) o que tem de estranho neles? ii) qual a diferença entre eles? Finalizando com: iii) o que todas essas imagens revelam? Será identificados: América Latina, Brasil, Amazônia, Acre... Qual o seu lugar de origem?

Exibição de audiovisual cujo tema é "Acre como o Centro do Universo". Será reforçada a ideia de olhar político sobre a localização geográfica até chegar ao espaço mais próximo e atual: a Escola, onde os estudantes agora vivem, inserindo-os dentro desse espaço para que eles se percebam como parte de um processo temporal e espacial, relativizando os referenciais de espaço ao considerar o Globo Terrestre.

A seguir, a atividade tem continuidade com as perguntas:

"Como é onde eu vivia?"

- você acha que o seu município é desenvolvido, por que?
- se você tivesse poder para interferir nas políticas públicas do seu município, quais as providências que você tomaria pensando a curto, médio e longo prazo? Escreva essas providências em forma de tabela e lembre-se que para realizar esse exercício você estará considerando o que entende por desenvolvimento.

Leitura em conjunto de um pequeno texto sobre Agenda 21

Após as atividades até então realizadas, e perguntado aos educandos se ainda estão de acordo com a primeira definição que escreveram do que é desenvolvimento. Caso não estivessem de acordo, deveriam reelaborar a resposta, identificando o que mudou em seu entendimento. As respostas deveriam ser escritas e anexadas ao diário individual.

Atividade 3 – leitura de textos e dinâmica

Em um cartaz, é apresentada à turma, uma parte da letra do Raul Seixas: "Buliram muito com o planeta, o planeta como um cachorro eu vejo, se ele já não "guenta" mais as pulgas, se livra delas num sacolejo". Leitura do texto sobre sustentabilidade (adaptação do texto sobre pulga, carrapato no "Planeta Cão").

Teatro: "Tudo está ligado". O texto da peça é distribuído e aqueles que gostariam de encenar a peça, desenvolvem a atividade, envolvendo toda a turma.

Reflexão sobre o texto lido e a peça.

É lançada a pergunta para ser respondida no diário: “Se a Terra realmente for um imenso ser vivo, qual é o nosso papel dentro dele?” (leitura complementar para auxiliar na resposta: Texto sobre Gaia, de James Lovelock)

Atividade 4 – Observação da realidade I – Temas: água e lixo (essa atividade é feita simultaneamente com a Atividade 5, por outro grupo, e então invertem as atividades)

São apresentadas imagens de impacto que se referem à questão do lixo e da água/saneamento. Essas imagens serão coletadas em Rio Branco (lixão, igarapé São Francisco, rio Acre).

Exibição do filme: Ilha das Flores

Orientação aos mediadores: durante a discussão sobre o audiovisual e filme, nunca perderem o foco, que é o trabalho encima do conceito de sustentabilidade, portanto sempre é relevante em cada tema, como neste de lixo e água, durante as discussões realizadas com a turma, enfatizarem os aspectos sociais, econômicos, ambientais... que são envolvidos, evidenciá-los, interligá-los e procurar o posicionamento dos educandos frente às situações apresentadas, exercitando o pensamento crítico, criativo e propositivo.

Em seguida, cada turma escolhe um tema para desenvolverem pesquisa, a partir de observação dos locais na Escola e entrevistas de funcionários, além de material bibliográfico e acesso à internet. A pesquisa dos grupos será apresentada no dia seguinte, sob forma é de livre escolha do grupo e os temas serão abertos para discussão

Temas: i) histórico do lixo na Escola; ii) histórico da água/esgoto na Escola; iii) classificação do lixo: orgânico e inorgânico e tratamentos diferenciados do lixo; iv) assoreamento de rios e igarapés; v) disponibilidade e consumo de água no planeta; iv) formas alternativas de tratamento e armazenamento de água

Exemplos de perguntas orientadoras para a discussão: Tudo o que está no lixo é lixo? Quais os tipos de lixo eu produzo? Qual o destino do nosso lixo? Quanto tempo os diferentes tipos de lixo permanecem no ambiente? De onde vem a água? Para que é utilizada? Qual a forma correta de utilizar a água? Como você usa a água?

Atividade 5 – Observação da realidade II – Tema: simplificação do ambiente

Visita a diferentes áreas definidas e previamente sinalizadas (mata primária, capoeira antiga, capoeira nova, pasto, agrofloresta-roçado). Em silêncio, cada educando faz sua observação individualmente, fazendo anotações. Cada grupo poderá fotografar/desenhar cada local visitado.

Questões de estímulo: que lugar é este? O que foi observado em cada lugar visita com todos os sentidos?

Em seguida cada grupo sistematizará as informações trazidas por cada um de seus integrantes. A partir da sistematização dos grupos, o mediador sistematizará em cartazes as informações apresentadas por todos os grupos, considerando como uma só as informações repetidas. A discussão que se seguirá será realizada a partir das informações sistematizadas, com as perguntas de estímulo:

- quais são as impressões que vocês tiveram em relação aos ambientes estudados? (do mais complexo para o mais simples)
- de acordo com as observações realizadas, quais são os ambientes que mais se aproxima e quais os que mais se distanciam entre si, em características? Por que?
- quais as ações humanas que vocês percebem nos ambientes desde os mais complexos em vida aos mais simplificados e que podem ser listadas?

Os mediadores vão anotando as respostas no quadro. As informações deverão subsidiar os relatórios dos educandos.

Atividade 6 – Reflexão sobre a realidade II

Contruir, utilizando o flanelógrafo, da Mochila do Educador Agroflorestal, ou desenhos, os diferentes ambientes visitados, utilizando as informações sistematizadas, destacando dois ambientes em situações opostas: mata primária X pasto; capoeira antiga X roçado.

Problematizar sobre ações antrópicas a partir das situações encontradas, destacando aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais das ações assinaladas.

Pergunta geradora: “das ações identificadas nas áreas visitadas (por ex: desmate, queimada, plantios de monocultura ou pasto, etc) destacar as ligações existentes entre essas ações com os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais e suas consequências. Ampliar a discussão para a ocupação de terra no Acre. Também as ideias dessa discussão deverá subsidiar o relatório, que será feito como conclusão da atividade.

Atividade 7 – estudo dirigido conhecendo os vários conceitos de sustentabilidade

Distribuição de pequenos textos para leitura em grupos, que tratem dos diferentes conceitos de sustentabilidade. Cada grupo discute internamente, evidenciando os aspectos e dimensões que formam e englobam o conceito de desenvolvimento sustentável. A discussão é aberta ao grupo maior, incluindo as considerações de todos os grupos. O mediador vai anotando as ideias principais.

Atividade 8 – exibição de vídeo e estudo dirigido

É feita a exibição do vídeo sobre o modelo de ocupação de Rondônia nos últimos 20 anos. Após assistir ao vídeo, os educados, em grupos, farão estudo dirigido sobre o texto: “Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis?”, de Carlos Diegues.

Atividade 9 – exibição de imagens sobre o conceitos de cidadania e florestania

Inicia-se a atividade recuperando a linha do tempo desenvolvida na atividade sobre o movimento ambientalista no Mundo/Brasil/Acre. A partir da linha histórica, identificar quando o PT assume o poder no Acre, tendo como bandeira de seu governo a Florestania e o desenvolvimento sustentável. Após esse breve resgate, é feita uma apresentação de imagens dialogada, mostrando a cidade de São Paulo e a Floresta Amazônica, com o jogo de imagens em oposição tentando buscar a origem da palavra cidadania como derivada de cidade e florestania da floresta. Em grupos menores são discutidas as seguintes questões: i) o que é florestania? li) o que é cidadania? As respostas vão sendo anotadas pelo mediador.

É aberta então a discussão sobre direitos, deveres e a participação dos cidadãos e cidadãs na sociedade e no local onde vivem, fazendo a amarração apresentando os conceitos de cidadania e florestania. Ao final, os educandos terão anotados em seus diários o resultado da discussão e os conceitos.

Atividade 10 – O papel do Estado e das organizações não-governamentais na sociedade

Para trabalhar questões como formas de organização social e o papel do Estado e das ONGs na sociedade, é proposta a problematização: O que é Estado? Qual o papel do Estado? Qual o papel da sociedade no Estado? O que é uma ONG? Como surgiram essas organizações? Quais são as ONGs atuantes no Acre e no país? (ênfatisando os pontos positivos e negativos de suas ações)

Após a discussão, são distribuídos pequenos textos para aprofundamento das questões discutidas acima. Os pequenos grupos estudam os textos e apresentam em tarjetas a ideia central de cada texto, que comporão um painel. Cada educando deverá fazer um relatório simples da atividade realizada.

Atividade 11 – Palestra e debate

O prof. José Fernandes Rego, um dos mentores intelectuais do Governo da Floresta é convidado para palestrar, discorrendo sobre o papel do Estado, os movimentos sócio-ambientais, desenvolvimento sustentável e florestania.

Em seguida, os educandos, já tendo estudado sobre o tema, participam de debate com o convidado.

Atividade 12 – Estudo dirigido e mapa: populações tradicionais e etnoconhecimento

Após breve revisão dos temas já abordados com foco no movimento socioambiental no Acre, inicia-se uma conversa orientada pelas seguintes questões:

- quem são os povos da floresta?

- quais são os povos ou as populações tradicionais que habitam o Acre? Quem faz parte desse conjunto de anônimos (e outros nem tão anônimos assim)? Onde esses povos vivem?

Em seguida é apresentado o mapa do Brasil, localizando as demais populações tradicionais, listando-as, e assim, destacando os pontos comuns e incomuns para compreender o conceito de população tradicional e onde se localizam. A partir desse olhar, os educandos são desafiados a proporem uma definição para população tradicional e refletirem: por que atualmente existe a necessidade de tornar visível como população tradicional ou parte desta? O que é etnoconhecimento?

Pequenos textos são distribuídos para os grupos estudarem. Após a leitura, é feita discussão com toda a turma. Exemplo de tópicos para discussão: o reconhecimento de uma identidade, de uma cultura e de um conhecimento que é peculiar de acordo com o local e as condições ambientais, a ciência da natureza. O conhecimento do índio, do caboclo, do ribeirinho, seringueiro. Ser/pertencer a um lugar (a floresta) e o direito de estar no lugar – a conquista do território (demarcação de reservas), espaço único para sobrevivência e manutenção do conhecimento-cultura e seu aprimoramento (pois a cultura e o conhecimento são dinâmicos). A florestania e o neoconservacionismo. Ao final, os grupos preparam um relatório, respondendo as questões colocadas pelo mediador.

Atividade 13 – A ética na vida profissional dos técnicos

A atividade começa com leitura de textos sobre ética na vida profissional, a importância desta nas relações sociais, nos sub-grupos. São levantados aspectos importantes dos textos relacionados com o exercício de cada profissão. Propor um esboço de um manual próprio para cada curso.

Fechamento do Momento 1

Para fechar o momento, vamos propor novamente as questões que foram colocadas para os estudantes durante as atividades de sensibilização, no Momento Zero:

Quem sou eu? O que estou fazendo aqui? As respostas são novamente anexadas ao diário e possibilitará ao mediador acompanhar a mudança ocorrida em cada educando após as atividades realizadas e como eles se percebem participando desse processo.

ANEXO 3b

Plano de Ação – Momento de Aprendizagem 4: Horticultura / Atividade 1

Descrição Geral

CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL	
M 4 - HORTICULTURA	Carga Horária Total: 192 horas
ATIVIDADE 01	Carga Horária Total: 49 horas
Título: "Diagnóstico da produção olerícola"	
OBJETIVO	
Sensibilizar a turma quanto a importância do consumo de hortaliças orgânicas Realizar diagnóstico da olericultura em Rio Banco e entorno	
RESPONSÁVEL	
Elaboração: Arlete, Alex e Flávio	
Execução: Alex, Arlete e Flávio	
HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
COMPETÊNCIA 3- Planejar, implantar e manejar hortas ecológicas	
Realizar levantamento de informações preliminares para implantação de hortas ecológicas	Agroecologia Revolução verde Tipos de agricultura: orgânica, convencional, biodinâmica, natural Diagnóstico participativo Sucessão Natural (biodiversidade, ciclagem de nutrientes, dinâmica da matéria orgânica, polinização e dispersão de sementes, os consórcios e estratificações) Calendário agrícola da região Exigência climática das plantas Interações entre organismos
COMPETÊNCIA 15- Desenvolver ações de educação agroflorestal	
Expressar-se com clareza	Métodos de comunicação e linguagem
N	VALORES E ATITUDES
1	Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, buscando superávit energético e de vida
2	Respeitar e valorizar a cultura local
3	Ser solidário e cooperativo
4	Ser crítico, agindo e refletindo, a sua ação e do outro, praticando o perdão
5	Agir com ética, responsabilidade e compromisso
6	Agir com humildade e honestidade
7	Primar pela qualidade nas suas ações
8	Ser paciente
9	Ser pró-ativo e comunicativo
10	Ser organizado

Método da Atividade I do M4

Etapa 1: Apresentação do M4 hortas ecológicas		Data: 04/04/2008 6ªf
Tempo: 13h30 - 16h30		
<p>Os mediadores irão apresentar a carga horária e as competências que serão trabalhadas no M4, fazendo uma leitura coletiva e discussão de suas respectivas habilidades, bases tecnológicas e valores/attitudes. Em seguida apresentarão uma proposta de calendário de atividades para o momento. Logo a seguir será feita uma problematização com os estudantes formulando questões como: O que vocês consideram como hortaliça? Que tipos vocês consomem? Qual o papel das hortaliças na nossa alimentação? O que é hortaliça orgânica? A atividade será concluída com uma apresentação em power-point mostrando imagens de diversos tipos e modalidades de hortas.</p>		
Recursos Necessários		
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	computador, data show	
Transporte		
Pessoas	2 mediadores da área técnica	
Espaços Didáticos:	sala de aprendizagem	
Centro de Informações:		
Etapa 2: Visitas aos horticultores		Data: 07/04/2008 2ªf
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30		
<p>Os educandos do curso técnico agroflorestal irão visitar no período da manhã um produtor de hortaliças da Transacreana Km 08, acompanhados por dois mediadores da área técnica e orientados pelo proprietário. No período da tarde os estudantes irão visitar uma produtora orgânica familiar na Vila Acre.</p>		
Recursos Necessários		
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	máquina fotográfica com pilhas	
Transporte	ônibus	
Pessoas	2 mediadores da área técnica	
Espaços Didáticos:		
Centro de Informações:		
Etapa 3: Continuação das visitas		08/04/2008 3ªf
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30		
<p>Os educandos visitarão no período da manhã o Pólo Dom Moacyr (Bujari), acompanhados por dois mediadores da área técnica, além do chefe de escritório e um técnico da SEAPROF, responsáveis pela assistência técnica ao pólo produtor de hortaliças. No período da tarde, iremos visitar uma propriedade que utiliza a hidroponia (Carlos da Malveira Hidroponicos, na estrada do Amapá).</p>		
Recursos Necessários		

Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	máquina fotográfica com pilhas
Transporte	ônibus
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	
Centro de Informações:	
Espaços Didáticos:	
Centro de Informações:	
Etapa 4: Preenchimento dos formulários da Bolsa BECA	
Data: 09/04/2008 4ªf	
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30	
Os educandos do Curso Técnico Agroflorestal, com ajuda da equipe técnica, preencherão formulários e prepararão currículos para participar do concurso à bolsa BECA do IEB	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	26 computadores, impressora
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica + coordenador da área
Espaços Didáticos:	Laboratório de informática
Centro de Informações:	centro de informação
Produção	
Data: 10/04/2008 5ªf	
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30	
Os educandos do Curso Técnico Agroflorestal estarão à disposição da equipe de produção para manejo dos espaços didático-produtivos.	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	
Transporte	
Pessoas	
Espaços Didáticos:	
Centro de Informações:	
Etapa 5: Diagnóstico da necessidade do consumo de hortaliças/pessoa/mês na Escola	
Data: 11/04/2008 6ªf	
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30	

<p>Os educandos, individualmente irão calcular a necessidade do consumo de hortaliça/ indivíduo adulto, baseado nas informações de tabelas nutricionais da FAO, OMS, etc. Serão distribuídas através de sorteio, três hortaliça para cada educando, o qual deverá pesquisar além da demanda de consumo diário/pessoa, estrapolar p/ consumo semanal, mensal e anual, não esquecendo da frequência semanal de consumo (x vezes por semana), deixando espaços para o consumo de outras hortaliças (alimentação diversificada). Os educandos, deverão apresentar também, a família que pertence sua hortaliça, o nome científico, também observar variedade mais indicada para a região como pode ser cultivada e algumas plantas companheiras (facilita o planejamento do plantio). Hortaliças: abóbora, alface, almeirão, beterraba, batata-doce, couve-manteiga, cenoura, coentro, tomate, pepino, melancia, mamão, maracujá, taioba, cará, inhame, rúcula, maxixe, maxixe peruano, repolho, rabanete, berinjela, jiló, cubiu, escarola, salsa, vagem, pimentão, pimenta-de-cheiro, pimentas (picantes), espinafre, mostarda, gengibre, cebolinha, couve-flor, couve-brócoli, alho-poró, alho, cebola-de-cabeça, quiabo, citronela, capim santo, erva-doce, mangericão, alfavaca, mastruz, jambú, erva-cidreira, caruru, orelha-de-onça manjongome(ora-pro-nobis). Reunir os dados em uma tabela e publicar no mural da escola.</p>	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	sala de aprendizagem
Centro de Informações:	
Etapa 6: Preparação apresentações das visitas aos horticultores	
14/04/2008 2ªf	
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30	
<p>Os educandos irão preparar apresentações das visitas de forma livre e em grupos (um grupo por área visitada), onde deverão abordar pontos como: caracterização da área (propriedade); forma de cultivo; principais culturas; finalidade da produção (mercado/consumo interno); utilização de insumos; dificuldades enfrentadas; aspectos positivos; pontos a serem melhorados.</p>	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	folhas de flip chart, pincel atômico
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Sala de aprendizagem
Centro de Informações:	
Etapa 7: Apresentações das visitas	
Data: 15/04/08 3ªf	
Tempo: 08:00 - 12:00	
<p>Os educandos irão apresentar as visitas de forma livre, utilizando-se da criatividade (teatro, repentes, flip chart, etc.). A atividade será avaliada, com os critérios e indicadores sendo socializados com a turma.</p>	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	flip chart, pincel para quadro branco, apagador
Transporte	

Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Sala de aprendizagem
Centro de Informações:	

Avaliação da Atividade 1 do M4

C	HABILIDADES	Bases Tecnológicas	Critérios	Peso	Indicadores	Fontes
3	Realizar levantamento de informações preliminares para implantação de hortas ecológicas	Agroecologia Revolução verde Tipos de agricultura: orgânica, convencional, biodinâmica, natural Consequências ambientais, sociais e econômicas do uso do fogo, da mecanização, da erosão do solo, da perda da biodiversidade e uso de agroquímicos Diagnóstico participativo Calendário agrícola da região Plantas da região (hortas de inverno e de verão) Principais polinizadores das plantas Exigência climática das plantas Metodologias de trabalho em equipe	O grupo identificou informações sócio-ambientais e econômicas da unidade de produção?	0,5	a) localização e tamanho da propriedade b) mão de obra c) impactos ambientais d) destinação da produção e) custos e receitas f) grau de satisfação com a atividade	apresentação dos grupos
			O grupo identificou a técnica de plantio e o sistema de manejo utilizado na propriedade?	0,5	a) identificou espécies b) espaçamentos c) consórcios d) insumos e) tratos culturais	apresentação dos grupos
15	Expressar-se com clareza	Métodos de comunicação e linguagem	O educando é capaz de estabelecer comunicação com o público?	0,5	a) transmitiu a mensagem b) participação do público	apresentação dos grupos
			O grupo compreendeu e fez uma análise crítica da visita aos horticultores?	0,5	a) evidenciou problemas b) evidenciou potencialidades c) trouxe dúvidas ou questionamentos d) estabeleceu relações entre a visita, o estudado na escola e seu conhecimento pessoal	apresentação dos grupos

AVALIAÇÃO

CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL

MOMENTO DE APRENDIZAGEM: 4 Horticultura

Nome do Educando	ATIVIDADE: 01					
	COMPETÊNCIA					
	HABILIDADE					
	HB 1			HB 2		
	PESO	0,5	0,5	0,5	0,5	
CRITÉRIO	CT1	CT2	Média	CT1	CT2	Média

Plano de Ação – Momento de Aprendizagem 4: Horticultura / Atividade 2

Descrição Geral

PLANO DE AÇÃO DE APRENDIZAGEM	
CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL	
M 4 - HORTICULTURA	Carga Horária Total: 192 horas
ATIVIDADE 02	Carga Horária Total: 66 horas
Título: "Planejamento e implantação de hortas ecológicas"	
OBJETIVO	
Planejar consórcios de espécies olerícolas com base na ecologia das espécies Implantar em grupos diferentes consórcios de espécies olerícolas	
RESPONSÁVEL	
Elaboração: Arlete, Alex e Flávio	
Execução: Alex, Arlete e Flávio	
HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
COMPETÊNCIA 3 - Planejar, implantar e manejar hortas ecológicas	
Orientar na escolha das espécies a serem plantadas com base na vegetação original do local e outras que possam ser adaptadas às condições edafoclimáticas, considerando a sucessão natural e a complexificação do sistema	Sucessão Natural (biodiversidade, ciclagem de nutrientes, dinâmica da matéria orgânica, polinização e dispersão de sementes, os consórcios e estratificações) Fisiologia vegetal Plantas companheiras, repelentes e atrativas Características das plantas cultivadas Métodos de propagação de plantas Calendário agrícola da região Plantas da região (hortas de inverno e de verão) Hortaliças nativas Exigência climática das plantas Interações entre organismos

N	VALORES E ATITUDES
1	Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, buscando superávit energético e de vida
2	Respeitar e valorizar a cultura local
3	Ser solidário e cooperativo
4	Ser crítico, agindo e refletindo, a sua ação e do outro, praticando o perdão
5	Agir com ética, responsabilidade e compromisso
6	Agir com humildade e honestidade
7	Primar pela qualidade nas suas ações
8	Ser paciente
9	Ser pró-ativo e comunicativo
10	Ser organizado

Método da Atividade 2 do M4

Etapa 1: Planejamento da horta		Data:15/04/2008 3ª f
Tempo: 13h30 - 16h30		
A turma fará uma visita na horta, observando e anotando informações com objetivo de subsidiar o planejamento da área. Os principais pontos diagnosticados serão: tamanho da área, espécies encontradas (cultivadas e espontâneas), solo, relevo, ferramentas e equipamentos, manejo adotado, utilização de insumos, mão de obra disponível, principais dificuldades enfrentadas. Em seguida a turma iniciará o planejamento da área, enfatizando: quantidade de canteiros e dimencionamento dos mesmos; Estrutura de estufas; Cerca para área da horta e viveiro; Sistema de irrigação; Espaço para cultivos em berços; Necessidade de sementes; Construção do calendário de plantio (escalonamento).		
Recursos Necessários		
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo		
Transporte		
Pessoas	2 mediadores da área técnica	
Espaços Didáticos:	horta	
Centro de Informações:		
Etapa 2: Planejamento da horta - continuação		Data:16/04/2008 4ª f
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30		
A atividade terá início com as perguntas de estímulo: O que é planejamento? Que perguntas precisamos responder para fazer um bom planejamento? Quais suas etapas? Em seguida os mediadores estimularão a turma a definir: O que plantar? Quanto plantar? Quando plantar?. No quadro branco os educandos farão o desenho do croqui da horta com suas respectivas dimensões e anotarão as ferramentas e equipamentos disponíveis. Após definir as espécies principais que serão cultivadas, o mediador fará uma tabela em branco no quadro contendo as espécies, ciclo de produção, espaçamento e plantas companheiras. A turma consultará os textos para preencher os dados da tabela. Em seguida, a turma será dividida em trios, cada um responsável pela implantação de um canteiro de 20mX1m, estabelecendo os consórcios e espaçamentos que querem testar. Cada trio deverá fazer o croqui com escala do seu canteiro, contendo a distribuição das espécies, espaçamentos e número de indivíduos.		
Recursos Necessários		
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	pincel para quadro branco, apagador	
Transporte		
Pessoas	2 mediadores da área técnica	
Espaços Didáticos:	Sala de aprendizagem	
Centro de Informações:		
Etapa 3: Plantio de feijão no abafado		Data:17/04/08 5ªf
Tempo: 08h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30		
Os educandos trabalharão no plantio de feijão no abafado (semearão e depois cortarão a capoeira, repicando a biomassa e cobrindo todo o solo).		
Recursos Necessários		

Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	terçados, sementes de feijão
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	capoeira ao lado do bananal novo
Centro de Informações:	
Etapa 4: Continuação do planejamento hortas	
Data: 22/04/08 3ªf	
Tempo: 08h00 - 12h00 / 13h30 - 16h30	
<p>Manhã: Os educandos, em trios, irão construir croquis dos canteiros com suas respectivas espécies de hortaliças a serem cultivadas (definição da escala). Tarde: Reunidos na sala de aprendizagem, serão orientados pelos mediadores sobre a atividade de semeadura das hortaliças, onde será apresentado um modelo de copinho de jornal ou revista, em vários tamanhos e a sua aplicabilidade em horticultura. Logo a seguir iremos para a prática na horta.</p>	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	papel milimetrado (2 folhas para cada trio), réguas, lápis, canetinhas coloridas
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Sala de aprendizagem e Horta
Centro de Informações:	
Etapa 5: Implantação da horta	
Data: 23 e 24/04/08 4ªf e 5ªf	
Tempo: 8h00 - 12h00 / 13:30 - 16:30	
<p>Os educandos executarão o planejamento: prepararão as sementeiras e canteiros, coletarão e prepararão substratos, encherão copinhos para semeadura direta das sementes. Plantio direto e/ou semeadura em bandejas ou copinhos de jornal; Cobertura das sementeiras.</p>	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	Enxadas, enxadeco, terçados, jornais, revistas, tubos de pvc de varias bitolas
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Horta
Centro de Informações:	
Etapa 6: Implantação da horta - continuação	
Data: 28, 29, 30/04 e 02/05/2008 2ª, 3ª, 4ª e 6ªf	
Tempo: 08:00 - 12:00 / 13:30 - 16:30	
<p>Os grupos concluirão o levantamento da leiras, coleta e mistura de substratos, cobertura dos canteiros, semeadura direta, nas sementeiras e bandejas; régua. Organização da casa de apoio e das ferramentas.</p>	
Recursos Necessários	

Almojarifado: Material Permanente e Material de Consumo	Terçados, enxada, enxadeco, regadores, sementes diversas
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Horta
Centro de Informações:	

Avaliação da Atividade 2 do M4

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - Planejamento e implantação de Hortas Ecológicas						
C	HABILIDADES	Bases Tecnológicas	Critérios	Peso	Indicadores	Fontes
3	Orientar na escolha das espécies a serem plantadas considerando a sucessão natural e a complexificação do sistema, bem como o resgate de variedades e espécies locais	Sucessão Natural (biodiversidade, ciclagem de nutrientes, dinâmica da matéria orgânica, polinização e dispersão de sementes, os consórcios e estratificações) Fisiologia vegetal Plantas companheiras, repelentes e atrativas Características das plantas cultivadas Métodos de propagação de plantas Calendário agrícola da região Plantas da região (hortas de inverno e de verão) Hortaliças nativas Exigência climática das plantas Interações entre organismos	O educando foi capaz de elaborar um croqui da área à ser implantada?	0,4	a) legenda com o nome do responsável técnico, localização, escala e tamanho total da área b) legenda das espécies c) escala corretamente dimensionada d) lista com nome das espécies, número de indivíduos por espécie e espaçamentos	croqui
			A horta foi planejada com base na ecologia das espécies introduzidas?	0,6	a) consórcio considerando o ciclo de produção b) consórcio considerando estratificação c) consórcio considerando plantas companheiras (literatura e visitas)	croqui
3	Realizar o plantio a partir de sementes, estacas e/ou mudas, bem como realizar a repicagem e transplantio	Sucessão Natural (biodiversidade, ciclagem de nutrientes, dinâmica da matéria orgânica, polinização e dispersão de sementes, os consórcios e estratificações, as clareiras como elemento de renovação do sistema)	O educando foi pró-ativo no desenvolvimento do trabalho?	0,5	a) sugeriu alternativas b) provocou debate c) respeitou a opinião dos colegas d) trouxe dúvidas ou questionamentos para o grupo	observação dos mediadores

	Fisiologia vegetal Princípios, métodos e técnicas em agricultura orgânica Teoria da trofobiose Plantas companheiras, repelentes e atrativas Características das plantas cultivadas Métodos de propagação de plantas Calendário agrícola da região Plantas da região (hortas de inverno e de verão) Plantas Medicinais Hortaliças nativas Métodos de preparo de área: plantio direto, uso de leguminosas, mecanização Exigência climática das plantas Interações entre organismos Metodologias de trabalho em equipe	O educando demonstrou interesse no trabalho?	0,5	a) se esforçou no trabalho prático b) iniciativa e animo c) frequencia na atividade	observação dos mediadores
--	--	--	-----	---	---------------------------

AVALIAÇÃO

CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL

MOMENTO DE APRENDIZAGEM: 4 Horticultura

Nome do Educando	ATIVIDADE: 02 Planejamento e implantação de hortas ecológicas					
	COMPETÊNCIA	HB 1			HB 2	
	HABILIDADE	HB 1			HB 2	
	PESO					
	CRITÉRIO	CT1	CT2	Média	CT1	CT2

Plano de Ação – Momento de Aprendizagem 4: Horticultura / Atividade 3

Descrição Geral

PLANO DE AÇÃO DE APRENDIZAGEM	
CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL	
M 4 - HORTICULTURA	Carga Horária Total: 192 horas
ATIVIDADE 03	Carga Horária Total: 77 horas
Título: "Manejando hortas ecológicas"	
OBJETIVO	
Preparar caldas bionseticidas Manejar os canteiros e sementeiras Estudar a Teoria da Trofobiose	
RESPONSÁVEL	
Elaboração: Arlete e Flávio	
Execução: Arlete e Flávio	
HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
COMPETÊNCIA 3 - Planejar, implantar e manejar hortas ecológicas	
Indicar os efeitos nocivos dos agroquímicos ao ambiente e à saúde	Princípios da sustentabilidade Agroecologia Revolução verde Tipos de agricultura: orgânica, convencional, biodinâmica, natural Consequências ambientais, sociais e econômicas do uso do fogo, da mecanização, da erosão do solo, da perda da biodiversidade e uso de agroquímicos Fisiologia vegetal Princípios, métodos e técnicas em agricultura orgânica Teoria da trofobiose Fitopatologia Interações entre organismos

N	VALORES E ATITUDES
1	Perceber-se como parte integrante da natureza, interagindo de forma a não degradá-la, buscando superávit energético e de vida
2	Respeitar e valorizar a cultura local
3	Ser solidário e cooperativo
4	Ser crítico, agindo e refletindo, a sua ação e do outro, praticando o perdão
5	Agir com ética, responsabilidade e compromisso
6	Agir com humildade e honestidade
7	Primar pela qualidade nas suas ações
8	Ser paciente
9	Ser pró-ativo e comunicativo
10	Ser organizado

Método da Atividade 3 do M4

Etapa 1: Estudo dirigido - Teoria da Trofobiose		Data:25/04/2008 6ª f
Tempo: 8h00 - 12h00		
<p>O mediador reunirá os educandos na sala de aprendizagem, a seguir fará uma breve exposição sobre o exercício proposto - estudo dirigido - esclarecendo sobre o procedimento e seus objetivos. As etapas propostas serão: Leia o texto com atenção; Construa um glossário explicativo sobre as palavras e termos desconhecidos; Responda as sete perguntas a seguir: 1-Explique o que é fotossíntese e sua importância; 2-Por que as plantas ficam mais vulneráveis à doenças quando se utiliza de forma continuada agrotóxicos e adubos químicos? 3-Qual a relação entre a disponibilidade de água (stress hídrico) para as plantas e a teoria da trofobiose? 4-O que causa o aumento da resistência dos insetos aos agrotóxicos? 5-Qual a relação entre a nutrição das plantas e a teoria da trofobiose? 6-O que você entende por teoria da trofobiose? Explique com suas palavras. 7- Qual sua opinião sobre a teoria da trofobiose? Concorda ou não. Por quê? Prazo para entrega: 05/05/08. Trabalho individual.</p>		
Recursos Necessários		
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	pincel para quadro branco, apagador	
Transporte		
Pessoas	2 mediadores da área técnica	
Espaços Didáticos:	Sala de aprendizagem	
Centro de Informações:		
Etapa 2: Contribuição teórica: matéria orgânica, compostagem, biofertilizantes, bioinseticidas e efeitos dos agrotóxicos		Data:25/04/2008 6ª f
Tempo: 13h30 - 16h30		
<p>O mediador irá realizar uma apresentação em power-point, com objetivo de relembrar o que é e as funções da matéria orgânica, CTC, relação C/N, atividade microbiana, o porque da composição e das técnicas de manejo de pilhas de composto, as finalidades e materiais utilizados na produção de biofertilizantes e bioinseticidas. Em seguida será passado um documentário sobre o uso de agrotóxicos e seus efeitos no ambiente e na saúde humana, concluindo com um debate sobre o tema.</p>		
Recursos Necessários		
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	computador, data show, televisão, DVD	
Transporte		
Pessoas	2 mediadores da área técnica	
Espaços Didáticos:	Sala de vídeo	
Centro de Informações:		
Etapa 3: Elaboração de bioinseticidas		Data: 05/05/2008 2ª f

Tempo: 08:00 - 12:00 / 13:30 - 16:30

A turma será dividida em grupos de 6 participantes. Cada grupo será responsável pela preparação de duas receitas de bioinseticidas e biofertilizantes. As receitas deverão ser identificadas com a data de fabricação, ingredientes e usos, com objetivo de montar um mostruário de caldas orgânicas.

Recursos Necessários

Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	fumo de rolo, pimenta malagueta, cravo de defunto, cinzas, cal virgem, álcool, querosene, sabão em barra, detergente, vinagre, folhas de urtiga, baldes, tachos, garrafas pet.
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Horta
Centro de Informações:	

Etapa 4: Simulação de Dia de Campo

Data: 06/05/2008 3ª f

Tempo: 08:00 - 12:00

O mediador estimulará o grupo a fechar os olhos e se imaginar atuando como técnico em um dia de campo com agricultores de um projeto de assentamento. Em seguida todos abrirão os olhos e darão início a simulação de um dia de campo com horticultores para preparo de caldas bioinseticidas. cada grupo apresentará as duas receitas preparadas, indicando sua forma de preparo, ingredientes e usos. Ao final os participantes farão comentários sobre as apresentações e os mediadores darão dicas práticas de como realizar um dia de campo com produtores.

Recursos Necessários

Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	Flip chart, pinceis atômicos, caldas bioinseticidas
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Horta
Centro de Informações:	

Etapa 5: Apresentação da Horta para Coordenações da Escola

Data: 06/05/2008 3ª f

Tempo: 13:30 - 16:30

A equipe de síntese apresentará o MA4 Horticultura para a Coordenadora Geral e Coordenadora de aprendizagem da Escola. Em seguida a turma conduzirá uma visita na Horta mostrando as sementeiras, canteiros, compostagem e as caldas bioinseticidas preparadas durante o Momento de Aprendizagem. O grupo também falará sobre o Estudo Dirigido sobre a Teoria da Trofobiose e os mediadores contribuirão exemplificando a sequência de atividades desenvolvidas em relação à Teoria Pedagógica do Arco.

Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Horta
Centro de Informações:	
Etapa 6: Implantação e manejo de Horta	
Data: 07,08,09,12,13 e 14/05/2008	
Tempo: 8:00 - 12:00 / 13:30 - 16:30	
<p>A turma dará continuidade na implantação da horta, ampliando o espaço produtivo através do preparo do terreno com Tobata. A irrigação será montada. Mudas prontas na sementeira serão transplantadas para os canteiros. Serão realizadas limpas periódicas e monitoramento de ataque de insetos com consequente aplicação de caldas bioinseticidas. Outras atividades: i) montagem de novas sementeiras e semeadura, ii) manejo e colheita de feijão de porco, iii) plantio de gergelim, crotalária, vinagreira, abóbora, maxixe, pimentas, pepino e feijão de porco na área central da Horta, iv) coleta de paú na mata, v) montagem de uma Horta em forma de mandala, vi) readequação da estufa. No dia 09 a tarde dois educandos irão fazer uma apresentação sobre matéria orgânica, CTC, relação C/N e compostagem para os demais educandos, reforçando a contribuição teórica do dia 25/04.</p>	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	sementes, bandejas, regadores, bomba costal, ferramentas (terçados, enxada, enxadeco, pá, serrote, martelo), peneiras, pregos, sacos de rafa
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Horta
Centro de Informações:	
Produção	
Data: 15/05/2008 5ª f	
Tempo: 8:00 - 12:00 / 13:30 - 16:30	
A turma trabalhará na repicagem de mudas agroflorestais.	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	saquinhos para mudas, colher de transplante, tesoura de poda, terçado, paú, terra vegetal, peneiras
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Horta

Centro de Informações:	
Etapa 7: Debate sobre Teoria da Trofobiose	Data: 16/05/2008 6ª f
Tempo: 8:00 - 12:00 / 13:30 - 16:30	
Os mediadores conduzirão um debate sobre a Teoria da Trofobiose, lendo em voz alta respostas das perguntas repassadas no estudo dirigido. A turma será estimulada a explicar e detalhar cada resposta e os mediadores contribuirão conceitualmente quando houverem dúvidas ou entraves na discussão. À tarde as esquetes de síntese e avaliação relembrarão as atividades desenvolvidas no Momento de Aprendizagem e será estimulada uma rodada de avaliação oral final.	
Recursos Necessários	
Almoxarifado: Material Permanente e Material de Consumo	pincel para quadro branco, apagador
Transporte	
Pessoas	2 mediadores da área técnica
Espaços Didáticos:	Sala de Aprendizagem
Centro de Informações:	

Avaliação da Atividade 3 do M4

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM						
C	HABILIDADES	Bases Tecnológicas	Critérios	Peso	Indicadores	Fontes
3	Indicar os efeitos nocivos dos agroquímicos ao ambiente e à saúde	Princípios da sustentabilidade Agroecologia Revolução verde Tipos de agricultura: orgânica, convencional, biodinâmica, natural Consequências ambientais, sociais e econômicas do uso do fogo, da mecanização, da erosão do solo, da perda da biodiversidade e uso de agroquímicos	O educando é capaz de explicar com suas palavras a Teoria da Trofobiose?	0,5	a) nutrição X susceptibilidade a pragas e doenças b) disponibilidade de água X susceptibilidade a pragas e doenças c) mecanismo de aumento da resistência dos insetos aos agrotóxicos	Trabalho sobre a Teoria da Trofobiose
		Fisiologia vegetal Princípios, métodos e técnicas em agricultura orgânica Teoria da trofobiose Fitopatologia Interações entre organismos	O educando é capaz de expressar sua opinião a respeito da Teoria da Trofobiose?	0,5	a) expressa sua opinião com clareza b) coerência na argumentação	Trabalho sobre a Teoria da Trofobiose

AVALIAÇÃO				
CURSO TÉCNICO AGROFLORESTAL				
MOMENTO DE APRENDIZAGEM: 4 Horticultura				
Nome do Educando	ATIVIDADE: 03 Manejando Hortas Ecológicas			
	COMPETÊNCIA			
	HABILIDADE	HB 1		
	PESO			
	CRITÉRIO	CT1	CT2	Média

ANEXO 4

Quadro: Perspectivas teórico-epistemológicas (p. 16 – 17) (MORAES E VALENTE, 2008).

Perspectivas Dimensões	Positivista (empírica, racionalista e clássica)	Interpretativa (construtivista, naturalista e fenomenológica)	Sociocientífica (construtivista e sociocrítica)	Eco-sistêmica (construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente)
Ontológica	<ul style="list-style-type: none"> - realidade objetiva, estável, uniforme, homogênea, dada, fragmentada e previsível - explicação científica de natureza causal, determinista e reducionista 	<ul style="list-style-type: none"> - realidade dinâmica e mutável, holística, construída, divergente e múltipla - realidade inseparável do sistema de conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - realidade crítica e histórica, permeada de valores sociais, políticos, culturais, econômicos e éticos que se cristalizam com o tempo - concebe-se a realidade social sem a infra-estrutura biofísica (sem vida) 	<ul style="list-style-type: none"> - realidade dinâmica, difusa, relacional, indeterminada e não-linear, contínua/descontínua, imprevisível - realidade: unidade dos contrários, na qual prevalece a dinâmica do vir-a-ser (DEMO, 2005) - realidade construída pela relação sujeito/objeto. Multidimensional - diferentes níveis de realidade (realidade emerge como totalidade integrada) - complexidade constitutiva da realidade, do pensamento e da ação - realidade: unidade global, complexa, integrada, interativa, participativa
Epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> - base epistemológica: empirismo, de natureza dualista e objetivista - conhecimento objetivo, quantitativo, mensurável e incontestável - conhecimento é descoberta. - separação sujeito/objeto - sujeito passivo, neutralidade do sujeito - processo epistemológico: regular, ordenado, progressivo, determinado pela ordem 	<ul style="list-style-type: none"> - caráter fundamental: interpretativismo - base epistemológica: construtivismo e interacionismo simbólico - indivíduo como sujeito ativo na construção da realidade - subjetividade é fundamental - interatividade sujeito/objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - base epistemológica: construtivismo sociocrítico - produção social do saber é histórico-cultural, sendo a cultura um campo de luta para as conquistas sociais - conhecimento contextualizado e historicizado, sintonizado com a perspectiva de transformação social, com construção de modelos 	<ul style="list-style-type: none"> - base epistemológica: construtivista, interacionista, fundada na intersubjetividade dialógica, que gera uma base epistemológica complexa, a qual implica aceitação da natureza múltipla e diversa do sujeito e do objeto estudado, envolvendo dinâmica não-linear, dialógica, interativa, recursiva e aberta - resgata a biopsicossociogênese do conhecimento humano. Conhecimento inscrito na

	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento produzido é atomizado 	<p>(diferentemente em relação ao positivismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - relações de interdependência sujeito/objeto. Marco interativo está nas relações e nos mecanismos de auto-regulação - conhecimento não é cópia da realidade. Resulta da ação e depende das estruturas do sujeito 	<p>sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - condicionantes: o contexto e os interesses sociais - construtivismo como posição teórica, como representação conceitual concreta da natureza do conhecimento - conhecimento não como cópia, mas como construção do sujeito, como resultado da ação e dependente de suas estruturas - marco interativo: está na relação e nos mecanismos de auto-regulação 	<p>corporeidade humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - sujeito e objeto ecologicamente indissociáveis e interdependentes. Objetividade ou a presença da intersubjetividade revelados da impossibilidade de um conhecimento objetivo - somente existe objeto em relação ao sujeito que pensa; co-criação de significados - destacam-se os mecanismos de inter-relação, de auto-organização, de emergência, entre outros
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> - métodos quantitativos - método único para ciências naturais e sociais: hipotético/dedutivo - hipótese: ideia central - dedução: operação mental - neutralidade do sujeito - procedimentos metodológicos básicos: controle experimental; observação sistemática; correlação de variáveis; generalização dos resultados; construção de leis gerais a partir de premissas. - método apoiado na: causalidade linear; determinismo; relações diretas, mecânicas e lineares - método asséptico produz resultados confiáveis - generalizações livres de contexto e do tempo; - confiabilidade, generalização, objetividade (critérios). 	<ul style="list-style-type: none"> - métodos qualitativos - hermenêutica/dialética - postula-se uma pluralidade de métodos para se interpretar a realidade (ex: estudos de casos, entrevistas, diários, etc.) - intercâmbio teoria/prática - neutralidade do pesquisador - os significados sociais somente podem ser examinados no contexto das interações individuais (diferentemente do positivismo) - critérios de rigor científico: credibilidade, confirmação e transferibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - métodos qualitativos - método dialético e participativo, resgatando as relações intersubjetivas - busca-se a compressão das raízes históricas da realidade - foco na inter-relação, na descrição detalhada das situações, eventos, pessoas e interações - neutralidade científica é uma falácia - dialética como relações intersubjetivas - validade consensuada 	<ul style="list-style-type: none"> - predominância dos métodos qualitativos, mas sem negar o diálogo com os quantitativos, desde que haja compatibilidade teórica e metodológica - método como estratégia de ação aberta, adaptativa e evolutiva do conhecimento, como caminho que se descobre ao caminhar, construído passo a passo e sujeito a bifurcações, retroações, desvios e recursões - método apoiado na causalidade complexa - procedimentos abertos, flexíveis, dinâmicos e revisáveis - multimétodos, mas com prudência metodológica - incerteza como caráter permanente na busca científica - método transdisciplinar - validade consensuada

