

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS**

**ELIOMARA RAMOS MARTINS**

“Nossa sala de aula será o Médio Solimões”:  
A aprendizagem no contexto do Centro Vocacional Tecnológico –  
Tecnologias Sociais da Amazônia

TEFÉ – AMAZONAS

2018

**ELIOMARA RAMOS MARTINS**

“Nossa sala de aula será o Médio Solimões”:

A aprendizagem no contexto do Centro Vocacional Tecnológico –  
Tecnologias Sociais da Amazônia

**Dissertação final apresentada ao Curso de  
Mestrado Interdisciplinar em Ciências  
Humanas – Área de concentração em Teoria,  
História e Crítica da Cultura, da Universidade  
do Estado do Amazonas – UEA.**

**Orientadora: Dra. Nelissa Peralta Bezerra**

TEFÉ – AMAZONAS

2018

M379	Martins, Eliomara Ramos
	“Nossa sala de aula será o médio Solimões”: a aprendizagem no contexto do Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia. / Eliomara Ramos Martins. – Tefé, AM: UEA, 2018.
	Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.
	118f., il. color.
	1. Pedagogia – Metodologias educacionais. 2. Educação profissional. 3. Ensino - Aprendizagem. 4. Centro Vocacional Tecnológico - CVT. 5. Tecnologias Sociais da Amazônia - TSA. I. Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá - IDSM.
	CDD 370.113

# **ELIOMARA RAMOS MARTINS**

“Nossa sala de aula será o Médio Solimões”: A aprendizagem no contexto do  
Centro Vocacional Tecnológico Tecnologias Sociais da Amazônia

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Interdisciplinar em Ciências  
Humanas – Área de concentração em Teoria,  
História e Crítica da Cultura, da Universidade  
do Estado do Amazonas – UEA.**

**Orientadora: Dra. Nelissa Peralta Bezerra**

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. NELISSA PERALTA BEZERRA (Orientadora)  
Faculdade de Ciências Sociais – Universidade Federal do Pará

---

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>ª</sup>. ANA MARIA GOMES RABELO  
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. RITA DE CÁSSIA FRAGA MACHADO  
CEST – Universidade do Estado do Amazonas

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de aprendizagem no Centro Vocacional Tecnológico –Tecnologias Sociais da Amazônia (CVT-TSA) do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM), com sede no município de Tefé/AM. Para descrever/ analisar as aprendizagens foram utilizadas a abordagem da aprendizagem situada (LAVE e WENGER, 1991) assim como a entendimento da educação da atenção (INGOLD, 2010). Teorias que permitiram caminhar dentre as diversidades e complexidade das aprendizagens existentes. O estudo aborda o processo de aprendizagem como parte do coletivo e não como um fenômeno individual e psicológico, ou seja, participação e a aprendizagem são inseparáveis e estão intimamente relacionadas. (LAVE, 1996). A metodologia utilizada é desenvolvida a partir da abordagem qualitativa por meio da pesquisa etnográfica. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram observação participante, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Com isso foi possível revelar que as aprendizagens no contexto do CVT/TSA se deram a partir de vários eventos pedagógicos na qual permitiu com que os estudantes atuassem como protagonistas de suas aprendizagens, a participação nas tomadas de decisões apontam que durante o processo da primeira turma, o CVT se propôs seguir um percurso em direção a uma educação diferenciada, essa trajetória passou por diversos momentos de dificuldades, revelando que, qualquer agente ou instituição que se propõe trabalhar com uma educação que promova verdadeiramente a autonomia dos sujeitos é um grande desafio.

**Palavras chaves:** educação diferenciada, aprendizagem, identidade, tecnologias sociais.

## Abstract:

This research aimed to analyze learning processes at the Technological Vocational Center - Amazonian Social Technologies (CVT-TSA) of the Mamirauá Institute for Sustainable Development (IDSM), headquartered in Tefé, AM. In order to describe and analyze learning process, the situated learning theoretical approach was used (LAVE and WENGER, 1991), as well as the understanding of education of attention (INGOLD, 2010). Theories that allowed us to see the diversity and complexity of existing learning processes. The study approaches learning as a social practice, and not as an individual and psychological phenomenon, that is, the approach considers participation and learning as inseparable and closely related (LAVE, 1996). Research methodology include a qualitative approach, using ethnographic research. Data collection instruments used were participant observation, documentary research and semi-structured interviews. Thereby it was possible to unveil that learning in the context of the CVT/TSA was based on several pedagogical events in which students were able to act as protagonists of their learning. Participation in decision-making indicate that the first group of students (class 2014-2015), the CVT proposed to follow a course towards a differentiated education, this trajectory went through several moments of difficulties, revealing that any agent or institution that proposes to work with an education that truly promotes the autonomy of the subjects faces great challenges.

**Keywords:** differentiated education, learning, identity, social technologies

## **Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa. A todos os professores do PPGICH – Tefé, em especial a subcoordenadora do Programa, Doutora Veronica Prudente, uma das mulheres que aprendi a admirar, principalmente pela postura ética que me inspira a ser uma profissional melhor.

À professora Doutora Rita de Cássia Fraga Machado, feminista, professora que me orientou no estágio supervisionado e acompanha o meu processo na construção do conhecimento, além disso, é importante em minha trajetória de vida, pois foi a partir do convívio com ela que adentrei de fato ao mundo feminista.

Ao Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. Em especial à coordenadora do Grupo de pesquisas sociais, Ana Claudeíse, por todo apoio institucional fornecido. Aos egressos, aos alunos da segunda turma do CVT-TSA, técnicos, pesquisadores e colaboradores do Instituto Mamirauá que me concederam entrevistas.

À minha filha, Gabriele Martins Inhuma, que me ajudou no processo de produção dessa dissertação com todo o seu afeto, paciência e compreensão. Ao meu amigo George da Silva, por todo o aprendizado que construímos juntos. Gratidão por tudo o que me ensinou, pelos incentivos nos estudos, parceria e por sempre estar ao meu lado em todos os momentos, mesmo de longe. E pela dedicação que teve à nossa filha nos momentos que estive ausente durante esse processo. À Joana D’Arc, por todo cuidado e dedicação à minha filha.

Aos meus colegas e amigos de mestrado: Felipe Ramos, Filipe Frota, Denir, Ana Cláudia, Rosa Maria, Cristiany Amaro e Luis Loureiro pelo companheirismo, amizade e trocas de experiências, por toda a ajuda e por dividir comigo dores e alegrias. Obrigada pela força que me deram quando eu mais precisei.

Aos meus amigos: Rônison de Oliveira, Quezia Martins, Jéssica Jaine, José Cândido, Alex Coelho, Rafael Barbi, Viviane Marcos, Jessica Emiliane, Juliana Chacon e Hilkiene Alves, pessoas que fizeram parte do meu processo de ensino e de aprendizagem, me incentivaram e deram ânimo nos momentos difíceis assim como: Maria Carolina, Dila Carvalho e Eutiquio Fonseca que o mundo acadêmico me permitiu conhecer: e que estiveram presentes durante os últimos instantes dessa etapa mas não foram menos importantes.

À minha orientadora e amiga Nelissa Peralta que me acompanha desde a iniciação científica e à sua família: Maria, Amintas e Socorro pelos momentos de acolhimento, paciência, por toda ajuda. Sem esses momentos não teria conseguido completar o percurso.

**Para** Raimunda Pereira Ramos, minha mãe, agricultora, mulher de fé que me ensinou desde cedo o amor ao próximo.

## **LISTA DE SIGLAS**

ASPM – Associação dos Produtores da Reserva Mamirauá

AAGEMAM -- Associação de Auxiliares e Guias de Ecoturismo de Mamirauá

AMURMAM – Associação dos Moradores e usuários da RDSM Antônio Martins

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CETAM – Centro Educacional Tecnológico da Amazônia

CFRS – Casa Família Rural

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CVT – Centro Vocacional Tecnológico

CVT/TSA – Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia

DMD – Diretoria do Manejo de Desenvolvimento

IDSM – Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

MCTI – Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação

PAIC – Programa de Apoio à Iniciação Científica

PCI – Programa de Capacitação Institucional

PGC – Programa de Gestão Comunitária

PTBC – Programa de Turismo de Base Comunitária

PMA – Programa de Manejo de Agroecossistemas

PMP – Programa de Manejo de Pesca

PQV – Programa Qualidade de Vvida

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGICH - Programa de Pós -Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

RDSA – Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã

RDSM – Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

SECIS – Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

## FIGURAS

Figura 1: Diagrama da dinâmica da oficina pedagógica. ....	35
Figura 2: Diagrama das temáticas a serem trabalhadas no CVT/TSA .....	36
Figura 3: Segunda oficina: foto do quadro onde foram escritos os componentes curriculares do CVT-TSA.....	41
Figura 4 Diagrama estrutura das aulas .....	46
Figura 5 Planejamento quinzenal das aulas do mês de março de 2014/ CVT .....	48
Figura 6 Diagrama das atividades pedagógicas do 2º ano/ 1º turma.....	52
Figura 7 Diagrama de Venn CVT/TSA .....	66
Figura 8 Diagrama de Venn (2) .....	67
Figura 9 Processo de implementação e execução do projeto dos egressos .....	74
Figura 10 Processo de implementação e execução do projeto de um dos egressos (2).....	75
Figura 11 Diagrama – espaços sociais onde os egressos estão inseridos .....	83

## QUADROS

Quadro 1: Atividades propostas no Projeto Político-Pedagógico original do CVT/IDSM.....	34
Quadro 2: Exemplo estágio de observação das práticas.....	38
Quadro 3: Oficinas ministradas na 1º turma.....	47
Quadro 4: Atividades pedagógicas da 1ª turma do CVT-TSA. ....	51
Quadro 5: Dinâmica das primeiras práticas do CVT.....	55
Quadro 6: Conceitos principais da Pedagogia de Projetos.....	62
Quadro 7: Conceitos da ferramenta metodológica: Diagrama de Venn. ....	66
Quadro 8: Egressos do CVT: localidade, projetos desenvolvidos e atuação.....	72
Quadro 9: Conceitos da Pedagogia de Projetos a partir do contexto CVT/TSA.....	76
Quadro 10: Tipos de comportamento desviante. ....	87

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
Orientações metodológicas.....	21
Construindo possíveis caminhos: metodologia.....	22
Primeira experiência em campo: Conhecendo o objeto de estudo: Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia – CVT.....	23
Segunda experiência em campo.....	24
<b>CAPÍTULO 1 – O CAMPO: A CRIAÇÃO DO CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO – TECNOLOGIAS SOCIAIS DA AMAZÔNIA.....</b>	<b>27</b>
1.1. O Projeto Político Pedagógico do Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia. ....	32
1.2. Oficina Pedagógica de reenquadramento do PPP/CVT-TSA.....	34
1.3. Seleção dos Jovens da Primeira Turma do CVT-TSA.....	43
<b>CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CVT-TSA .....</b>	<b>44</b>
2.1. Acompanhamento de atividades de campo .....	55
2.2. Participação em Assembleias Comunitárias.....	57
2.3. Pedagogia de Projetos.....	61
2.4. Projeto de Intervenção .....	63
2.4.1. Processo e resultado de alguns projetos de intervenção.....	68
<b>CAPÍTULO 3 – CVT-TSA: “ESCOLA DE ORIENTAÇÃO” .....</b>	<b>78</b>
3.1 Egressos e a formação das identidades no contexto do CVT .....	83
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

O Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia (CVT-TSA) do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM)<sup>1</sup>, foi criado em 2014 com foco na formação de jovens em *tecnologias sociais*, entendidas como “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (BRASIL, 2010, p.27). As *tecnologias sociais* são desenvolvidas e trabalhadas por pesquisadores e técnicos do IDSM, visando estabelecer uma interação com as populações tradicionais nas mais diversas atividades.

De acordo com a Secretaria de Inclusão Social, entidade vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), no governo Dilma Rouseff os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) “são unidades de ensino e de profissionalização, voltados para a difusão do conhecimento científico e tecnológico, do conhecimento técnico prático, além da transferência de conhecimentos tecnológicos aplicáveis à melhoria dos processos produtivos”. (FERNANDES, 2010, p. 13).

Para Fernandes (2010), os CVTs estão direcionados para a capacitação tecnológica da população, como uma unidade de formação profissional básica, de experimentação científica, de investigação da realidade e prestação de serviços especializados, levando-se em conta a vocação da região onde se insere, promovendo a melhoria dos processos produtivos. Esses centros existem em várias regiões do país e o principal foco é capacitação profissional tecnológica para o mercado de trabalho.

No entanto, o projeto político pedagógico do CVT-TSA<sup>2</sup> é apresentado como sendo uma “proposta de desenvolvimento diferenciada”, que visa a formação de manejadores de

---

<sup>1</sup>O Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM-OS é uma pessoa jurídica de direito privado, legalmente constituída em 26 de abril de 1999 e qualificada como Organização Social através de Decreto Presidencial. Sua sede está localizada no município de Tefé/AM. Esse instituto tem por finalidade a realização de pesquisa científica para conservação da biodiversidade por meio do manejo participativo e sustentável dos recursos naturais da Amazônia. O foco, ou abrangência geográfica, do IDSM é colocado sobre as florestas alagáveis da Amazônia, e em especial a várzea, por ser o ecossistema mais pressionado e mais ameaçado de todo o Bioma Amazônia. Os pesquisadores e técnicos do IDSM desenvolvem processos e tecnologias sociais para envolvimento de populações ribeirinhas tradicionais em atividades de gestão participativa de territórios especiais e de áreas protegidas (como o caso das unidades de conservação, por exemplo), e no manejo sustentável de recursos naturais de maior importância econômica que são encontrados nestes territórios. (Relatório de Gestão 2015 p. 10).

<sup>2</sup>Quando falo da proposta do CVT-TSA, tenho como base o Projeto Político Pedagógico (PPP), criado em 2013. Todas as informações diretas e com detalhes podem ser encontradas no PPP (vide referência).

recursos naturais. Inicialmente, seu público-alvo seria de jovens<sup>3</sup> oriundos de áreas rurais, residentes e/ou usuários das unidades de conservação, com comprovação de vínculo com comunidades rurais e/ou com associação de base comunitária, com ensino médio concluído ou concluintes.

Esses jovens teriam que residir em Tefé (sede do CVT-TSA), por aproximadamente trinta meses, receberiam bolsas de estudos para obter uma formação técnica e assim lidarem com sistemas de manejo de recursos naturais (já trabalhados pelos técnicos do IDSM). Além disso, os jovens seriam capacitados para entender a dinâmica desses processos, mantendo um diálogo entre saberes tradicionais e científicos.

Basicamente, a proposta do CVT-TSA almejava contribuir para a formação desses jovens, tendo em vista o contexto em que estão inseridos. Essa formação se voltaria para o indivíduo de modo integral, não fragmentado<sup>4</sup>. Este teria que sair apto tanto para gerenciar *tecnologias sociais*, quanto processos de gestão nas suas respectivas associações. Para serem selecionados, os jovens teriam que ter envolvimento com as suas comunidades e, ao final do curso, seriam estimulados a voltar para atuar junto a elas.

Apesar dos CVTs existentes no Brasil terem como modelo o ensino profissional<sup>5</sup>, o PPP do CVT-TSA mostra a preocupação com a autonomia dos educandos assim como a formação integral crítica. Buscava-se uma metodologia que valorizasse a “prática e a resolução de problemas e que reconhecesse as diferenças entre conhecimentos e práticas locais e os conhecimentos técnicos, sem, no entanto, hierarquizar estes diferentes regimes.” (IDSM, 2013 p.11). A *pedagogia da alternância* e o estágio supervisionado aparecem como possíveis elementos norteadores para essas ideias, pois os novos conhecimentos teriam fundamento nas experiências de cada jovem.

O curso teria duas fases. No primeiro ano, as atividades estariam voltados para formação, a partir dos conteúdos das disciplinas instrumentais (português, matemática instrumental, contabilidade I e II, entre outros) e no segundo ano, o foco estaria nos conteúdos práticos e experimentações. As atividades seriam avaliadas conforme o critério de cada

---

3O PPP designa o “jovem” como pessoas que estão na faixa etária entre 18 a 24 anos de idade.

4 De acordo com o PPP, a formação não fragmentada seria a diretriz do CVT-TSA (p.09).

5 O sentido de profissional aqui citado está exclusivamente ligado a Educação Neoliberal, ou seja, quando o único objetivo da educação está relacionado apenas a formação ao mercado de trabalho

professor(a). Cada estudante teria um tutor que acompanharia o processo de ensino e aprendizagem<sup>6</sup> de forma individual.

A grade de disciplinas do curso visava uma organização em módulos obrigatórios e optativos e estágios supervisionados (seria uma espécie de “treinamento” para os estudantes orientados por membros do IDSM e/ou outras instituições). Para completar o curso e obter o *certificado de tecnólogo em tecnologias sociais para a produção sustentável* o jovem teria que ter um total de 80 créditos ou 1200 horas-aulas e de estágio supervisionado em 24 meses.

A proposta mencionada acima, que consta no PPP, foi submetida e aprovada pelo então MCTI. Antes de iniciar as atividades do CVT-TSA, prevista para o início do ano de 2014, foi feita uma capacitação<sup>7</sup> com todos os agentes envolvidos no projeto. Essa capacitação foi feita em forma de oficina pedagógica. O objetivo da oficina foi refletir sobre a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, pensar e traçar caminhos a serem trabalhados no CVT-TSA. As discussões teóricas trazidas durante a oficina tinham como base os textos de antropólogos da aprendizagem, como Tim Ingold (2010) e Jean Lave & Etienne Wenger (1991), além de reflexões sobre educação não formal.

Com esses debates, o PPP do CVT-TSA foi reformulado: atividades práticas e interação entre técnicos e estudantes, por exemplo, foram repensadas, iniciando uma construção coletiva do novo PPP. Com essa reformulação, as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem do CVT-TSA se fundamentariam na *aprendizagem situada* e na *pedagogia de projetos*.

Meu interesse em compreender esse processo iniciou quando participei da oficina pedagógica<sup>8</sup>. A oficina foi, para mim, um momento de descobertas no campo da educação, que ganhou uma nova dimensão, pois trouxe teorias ainda não estudadas, “novas” e urgentes para desmitificar ideologias enraizadas pelo sistema de ensino escolar.

Todo o arcabouço teórico da *aprendizagem situada* traz a complexidade da aprendizagem como uma prática social, o que permite desestabilizar o pensamento simplista de que as pessoas nascem pré-determinadas a terem sucesso no ensino escolar por possuírem

---

<sup>6</sup> Consideramos que no contexto do CVT houveram múltiplas aprendizagens.

<sup>7</sup> Com o corpo técnico (secretário, gestor e apoio) que atuaria de forma direta com o CVT-TSA, diretoria, técnicos pesquisadores do IDSM, professores da rede de ensino pública que tinham sido selecionados para ministrarem aulas.

<sup>8</sup> Ao longo da dissertação voltarei a descrever a realização dessa oficina.

capacidades cognitivas em maior ou menor grau. A *aprendizagem situada* coloca a aprendizagem como inerente à prática humana e as diversas formas de como as pessoas aprendem, ganham visibilidade e uma nova dimensão. Assim, para mim, tentar entender como as pessoas aprendem, como o processo de aprendizagem se dá além das instituições escolares fazia sentido, era instigante e desafiador.

Entre os anos de 2012 e 2014 pesquisei<sup>9</sup>, a dinâmica da formação de lideranças na Prelazia de Tefé (AM) e seus principais atores. Essa pesquisa demonstrou que as lideranças leigas existentes no Médio Solimões e que tiveram um papel fundamental na articulação de movimentos sociais que culminaram em políticas públicas para região, tiveram uma formação política e religiosa a partir do trabalho de missionários ligados à Igreja Católica.

Essas lideranças, ainda atuantes, estão espalhadas pelos mais diversos segmentos. Muitos ocupam, ou já ocuparam, a função de presidente das associações comunitárias dentro das Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Mamirauá e Amanã e outras são lideranças – funcionárias do IDSM. A maioria desses agentes não tiveram uma formação de ensino escolar, pelo contrário, suas formações foram feitas através de cursos pontuais, onde eram ensinados pelos missionários, em muitos casos agentes do Movimento de Educação de Base (MEB), a exercitar uma “boa leitura”, “falar em público”. Nesses cursos era reservado um tempo para aulas de língua portuguesa.

Os cursos de curta duração eram realizados na cidade de Tefé. Mas o processo de formação também era continuado, pelo fato de que as lideranças retornavam para suas comunidades já exercendo função de catequista, animador de setor ou ministro da palavra. Funções dadas somente para aquelas lideranças com respaldo comunitário – no sentido religioso e também político.

Em 2015, iniciei uma nova pesquisa, intitulada: *O processo de ensino-aprendizagem no CVT-TSA*<sup>10</sup>, que consistia em acompanhar todas as atividades desenvolvidas dentro do

---

<sup>9</sup> A pesquisa estava inserida em um Programa de Iniciação Científica)

<sup>10</sup> A pesquisa foi iniciada em 2015 e foi financiada pelo então MCTI, através do IDSM. Devido ao corte de verba para o IDSM, a bolsa durou apenas 5 meses, não houve sistematização e nem análise de dados. Em 2016, foi implementada outra bolsa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dando continuidade à bolsa anterior. Na transição entre o primeiro e o segundo período de pesquisa, os estudantes da primeira turma do CVT-TSA se formaram e se dispersaram. No ano de 2016 não houve uma nova turma. Com a demora nos trâmites no Comitê de Ética do IDSM, minha pesquisa foi basicamente bibliográfica e teve a duração de 11 meses.

CVT-TSA (2014-2015). É inegável, que o ambiente da pesquisa era desafiador, principalmente porque consistia analisar um processo de aprendizagem a partir da ótica da *aprendizagem situada*. Algo que só seria possível a partir da etnografia, o que exigiria muito tempo de observação em campo e com as rupturas da bolsa que aconteceram ao longo da pesquisa tive algumas dificuldades. Outro desafio estava relacionado ao ambiente institucional, já que a pesquisa também exigia analisar um processo, liderado por agentes institucionais dentro de um instituto de pesquisa.

A abordagem da *aprendizagem situada* revela aspectos da aprendizagem, que no geral, são invisibilizados na sociedade. As formas como a maioria das pessoas entendem o processo de aprendizagem estão associadas a tudo que é ensinado em ambientes institucionais, ou seja, é um pensamento centrado apenas no ensino onde a dinâmica da aprendizagem é invisibilizado. Na região de Tefé, interior do Amazonas onde este trabalho foi desenvolvido, desconhece-se experiência de educação diferenciada. Dessa maneira, a forma escolar fica mais evidenciada e, conseqüentemente, vista como o único modelo de educação válida, limitando aspectos dos processos de aprendizagem. Com isso, as práticas inovadoras de educação na região devem ser estudadas e seus efeitos registrados. Por isso, o CVT-TSA ofereceu um campo de pesquisa interessante.

Partindo do pressuposto de que o CVT-TSA trabalharia a abordagem da *aprendizagem situada*, a primeira pergunta de partida foi<sup>11</sup>: em que medida a prática pedagógica do CVT-TSA está baseada na teoria da *aprendizagem situada*?

As diferentes experiências em campo reuniões de colegiado, aulas e diálogo com os agentes do CVT-TSA, além de entrevistas semiestruturadas, permitiram elaborar a seguinte hipótese: a prática pedagógica, embora tenha sido proposta como inovadora a partir da *aprendizagem situada*, acabou por continuar uma proposta de ensino conservadora baseada nas ideias de transmissão de conhecimento<sup>12</sup>.

Diante desse contexto, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar os processos de ensino e aprendizagem no CVT-TSA. Os objetivos específicos foram descrever as práticas

---

11 Mais tarde essa pergunta se modificou.

12A hipótese foi elaborada a partir do seguinte contexto: durante os percursos e percalços da pesquisa pude observar duas turmas do CVT-TSA. A primeira (2014-2015) e a segunda (2016-2017). As análises desse trabalho se concentraram nas práticas da primeira turma. As práticas pedagógicas da segunda turma, não foram analisadas, apesar de terem sido observadas. Por isso, em todo o contexto da minha experiência em campo, a hipótese formulada foi a que fez mais sentido.

pedagógicas do CVT-TSA; entender como essas práticas estão relacionadas com a *aprendizagem situada* e entender os efeitos dessas práticas. O trabalho está dividido em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado “O campo: A criação do Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia”, contextualiza o objeto de investigação. Para isso, houve um recorte histórico do processo baseado em entrevistas com alguns agentes do IDSM e também em fontes documentais. Nele são apresentados os fundamentos que contribuíram para a criação do CVT-TSA, as divergências quanto ao objetivo do curso, assim como os desafios enfrentados para se estabelecer uma educação diferenciada. Traz também as discussões para se reconstruir o PPP a partir da oficina pedagógica. Essa oficina é vista, por alguns dos agentes envolvidos no processo, como sendo uma atividade importante para o ensino diferenciado. Apesar disso, as atividades realizadas durante a oficina e os encaminhamentos não terem sido documentados.

Nesse sentido, esse trabalho traz questões importantes que permitem ajudar a contar uma parte da história de criação do CVT-TSA, a partir das primeiras atividades teóricas e práticas. A partir da oficina, o CVT-TSA optou por trabalhar metodologias diferenciadas, onde foi exigido um trabalho pedagógico coletivo intensivo. Visando trabalhar uma educação diferenciada, os agentes refletiram sobre uma outra forma de entendimento de aprendizagem, além daquela trabalhada no sistema de ensino escolar. Para isso, autores que discutem antropologia e educação foram mobilizados no debate, tais como: Timothy Ingold, quando analisa a *educação da atenção*, Jean Lave & Etienne Wenger, quando abordam a aprendizagem situada, além de textos que falam de educação indígena e trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa que aborda a temática antropologia e educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>13</sup>. Esse conjunto de reflexões deram fundamentos para se pensar o PPP do CVT-TSA.

A partir dessa oficina, os agentes pensaram em trabalhar a *abordagem da prática* e na *pedagogia de projetos*, onde os jovens acompanhariam os técnicos do IDSM em suas atividades externas e, ao final do curso, elaborariam e desenvolveriam projetos de intervenções em suas respectivas comunidades. Nesse sentido, são apresentadas as primeiras atividades realizadas no contexto do CVT-TSA, que envolveram temáticas sociais e que não

---

<sup>13</sup> O grupo que me refiro está relacionado com os trabalhos orientados também pela professora Ana Maria Rabelo que ministrou a primeira oficina pedagógica no CVT.

focaram apenas no ensino instrumental de habilidades e aptidões. Por fim, fala dos jovens escolhidos para compor a primeira turma de alunos, apontando suas localidades e as instituições que os indicaram.

O capítulo 2, “As práticas pedagógicas do CVT-TSA”, fala das primeiras atividades práticas que foram lembradas e marcadas como importante pelos estudantes da primeira turma, assim como as primeiras percepções e expectativas dos alunos e professores, com relação ao CVT-TSA. Partindo dessas percepções, a ideia de uma educação que visasse a transformação social foi exposta por ambos os grupos. Pode-se dizer que as expectativas giravam em torno dos fundamentos de uma pedagogia da autonomia, como denomina o educador Paulo Freire (1996). Para que este tipo de educação ocorresse na prática, seria preciso que a construção das atividades pedagógicas partisse de uma construção coletiva. Essas atividades envolveram oficinas temáticas escolhidas tanto pelo coletivo, quanto pelo colegiado.

Nesse capítulo são apresentadas as estruturas dessas atividades pedagógicas durante os anos de 2014 e 2015 e algumas oficinas foram denominadas, os planejamentos das aulas, a importância da participação ativa dos alunos no seu processo. Essa participação é analisada a partir da concepção da pedagogia institucional ou autogestão pedagógica (VIANA, 2008, 2015).

As primeiras atividades práticas caminharam no campo da educação diferenciada e inovadora, no sentido de uma educação que visa realmente a transformação social através da autogestão pedagógica exercida pelos agentes. É descrita e analisada a dinâmica de estudo que se estabeleceu para se pensar em práticas baseadas na abordagem da *aprendizagem situada*. Nessa perspectiva teórica, as práticas se deram a partir de diversos campos de observação. Essas práticas não foram descritas. Os únicos registros que se tem dessas práticas, são de forma mais superficial encontradas em atas, dessa maneira, esse trabalho focou em reunir um conjunto de informações descritas em atas assim como em documentos pessoais de agentes que estiveram a frente desde o início do processo de criação do alguns desses agentes foram entrevistados afim de se ter uma visão mais ampla do processo.

O capítulo apresenta também as divergências entre os agentes, assim como alguns problemas enfrentados. Descreve como metodologia da *pedagogia de projetos* (VENTURA, 2011; PRADO, 2000; VERA, 2012) foi desenvolvida nos projetos de intervenção dos

estudantes. Os projetos desenvolvidos pelos estudantes da primeira turma são vistos por eles como o elo que os conectou novamente às suas comunidades. Cada projeto de intervenção foi desenvolvido de forma diferenciada, com a ajuda dos grupos de pesquisa e extensão do IDSM. Cada estudante teve o seu processo que envolveu contentamentos e descontentamentos, mas que ao final gerou grandes aprendizados, alguns jamais serão descritos, pois há diversidade e os contextos diversificados. As práticas pedagógicas aqui descritas não foram documentadas pela instituição CVT-TSA. Por isso, as narrativas aqui construídas e analisadas têm seu grau de relevância no sentido de contribuir para práticas inovadoras em outras regiões ou intensificar as que já existem.

O capítulo 3, denominado ‘CVT-TSA: “Escola de Orientação”’ versa sobre as relações sociais que envolvem orientador e orientando no contexto do CVT-TSA. Os dados apresentados abrangeram as experiências de observação participante realizadas com primeira e segunda turma, entrevistas com egressos, alunos e ex-alunos que foram desligados durante o processo de estudo no CVT-TSA e orientadores. As análises foram subsidiadas por Goffman (2015) e Collins (2009), quando analisam a educação a partir do *interacionismo simbólico*. Busquei ouvir além dos egressos, alunos que foram desligados do curso, para assim ter uma compreensão do contexto macro do processo e entender os efeitos do CVT-TSA na vida desses sujeitos. Para isso, os suportes teóricos de Becker (2008) foram utilizados, quando conceitua os *desviantes*. Falo também dos egressos e da formação das identidades no contexto do CVT-TSA, procurando mapear os espaços sociais em que eles estão inseridos, o dilema de voltar para as suas comunidades de origem e o processo que alguns enfrentaram para se inserirem nas organizações comunitárias.

As relações entre orientador e orientando, no geral, envolveram aprendizagem de ambos os lados. Os orientadores, que ocupam funções como técnicos e pesquisadores no IDSM, ressaltaram o aprendizado sobre a atividade de orientar alunos. Nesse sentido, foi possível fazer um diálogo a transformação dos jovens em estudantes, em sua maioria passaram por um sistema de ensino educacional diferente do CVT-TSA.

### ***Orientações metodológicas.***

Essa pesquisa tem caráter qualitativo de cunho etnográfico<sup>14</sup> no campo da educação. A escolha metodológica pela etnografia me permitiu caminhar com liberdade entre os sujeitos da pesquisa para fazer e refazer as categorias de análise. Permitiu entender a complexidade do campo, pois a etnografia é mais do que um conjunto de técnicas. Como bem destaca Magnani (2002 *apud* Uriarte, 2012):

o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos (pg.04).

Para Geertz, “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.” (1989, p.04). Mas, além disso, as interpretações que damos a esses dados são a nossa construção pessoal sobre as construções de outras pessoas, o que nos faz procurar entender a cultura, em que os indivíduos estudados estão inseridos, pois na maioria das vezes a mensagem que recebemos tem uma porção de significados que não compreenderemos sem o processo de aproximação e distanciamento. O autor afirma que:

fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (Geertz, 1989, p. 07).

Exige sensibilidade para captar coisas aparentemente triviais, que quando relatados ganham e podem ser analisados a partir de várias perspectivas/âmbitos, sob várias nuances. Essa sensibilidade só é adquirida a partir do tempo, a partir do contato com o “outro” por um período longo, e nesse sentido, o outro não é um indivíduo passivo, abstrato no processo, ele é uma pessoa, “gente concreta”, com voz (URIARTE *et al.*, 2012). Essa “voz” deverá ser ouvida e priorizada pelo etnógrafo, além disso:

essa voz não é monológica, é dialógica. O pesquisador e o nativo conversam, falam, dialogam. É nisso que consiste o cerne do método etnográfico: em trabalhar com pessoas, dialogando pacientemente com elas” (...) Viveiros de Castro deu uma brilhante resposta à pergunta que aqui nos ocupa: a voz do antropólogo não é a voz do nativo porque uma coisa é o que o nativo pensa e

---

14. Como licenciada em Pedagogia, a etnografia para mim apresenta-se como um grande desafio, pois iniciei um processo de aprendizado, primeiro sobre o que é a etnografia, segundo, o que é a etnografia na área da educação e terceiro, iniciei um processo de me tornar uma etnógrafa em uma realidade não favorável, pois não havia mais antropólogos dentro do meu grupo de pesquisa para discutir artigos e assim construir uma reflexão em conjunto.

outra, o que o antropólogo pensa que o nativo pensa (URIARTE et al, 2012, p.06).

Para Erickson ir a campo na área da educação exige:

(i) intensiva participação de longa duração no ambiente de campo; (ii) a gravação cuidadosa com o que acontece no ambiente, escrevendo notas de campo e coleta de outros tipos de provas documentais (por exemplo, memorandos, registros, exemplos de trabalhos realizados pelos estudantes; e (c) a reflexão analítica posterior no registro documentais obtidas no campo e relatórios por meio da descrição detalhada, usando vinhetas narrativas e citações diretas a partir de entrevistas( (1985, p.121).

Utilizei também a pesquisa documental, que se caracteriza pela “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA 2007, p. 69).

Acessei arquivos pessoais de agentes que estavam envolvidos no processo na época da criação. Os arquivos pessoais dos agentes me permitiram ter acesso um pouco mais aprofundado daqueles momentos do CVT-TSA, que não tive a oportunidade de participar. O CVT-TSA é carente de registros formais em relação às suas práticas pedagógicas e os entrevistados não lembravam de alguns momentos, especialmente das oficinas que envolveram mudanças pedagógicas.

A pesquisa documental se concentrou mais em acessar registros formais de reuniões do colegiado, e de anotações pessoais de agentes presentes. Tive acesso às atas das reuniões do colegiado, assim como relatórios finais dos projetos de intervenção que os estudantes escreveram ao final do curso.

Realizei também entrevistas com egressos, estudantes da segunda turma, técnicos, pesquisadores, corpo técnico do CVT-TSA. E optei por um recorte temporal sobre as práticas pedagógicas da primeira turma. No entanto, participei de atividades da segunda turma. Dessa maneira, fundamento alguns apontamentos realizados na conclusão desse trabalho. Realizei entrevistas com egressos e estudantes da segunda turma. Os dados obtidos com estes estudantes são apresentadas no terceiro capítulo dessa dissertação.

### ***Construindo possíveis caminhos: metodologia***

A construção dos caminhos para se chegar a esse tema de pesquisa está intrinsecamente ligada às experiências que tive durante o processo de formação como

pesquisadora, que perpassou pela iniciação científica<sup>15</sup> até a categoria bolsista do CNPq do Programa de Capacitação Institucional do Instituto Mamirauá. Processo que girava em torno de temas como as relações de gênero, teologia da libertação, pedagogia freiriana, formação de lideranças religiosas e leigas em Tefé, Amazonas. O ambiente interdisciplinar que eu estava inserida foi outro elemento importante nesse processo. O Grupo de Pesquisa no qual estava inserida na época, era composto por uma equipe de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas de formação em Ciências Humanas e Sociais, um grupo composto por economistas, antropólogos, sociólogos, historiadores e geógrafos.

Essa fase de formação posso definir como sendo a minha *comunidade de práticas* (LAVE & WENGER, 1991), pois foi onde houve partilhas de sonhos, alegrias e angústias. Foi nesse grupo de pesquisa que conheci (parcialmente) o trabalho de Eliene Lopes Faria, sobre a aprendizagem da prática do futebol, tese defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal Minas Gerais – UFMG<sup>16</sup>, que realiza pesquisas nas linhas de antropologia e educação, temas que estavam sendo discutidos no GP Organização Social do IDSM. Na época, a líder do Grupo de Pesquisa estava à frente de um projeto educacional, que mais tarde se transformou no CVT-TSA. Com isso, houve a articulação da pesquisadora com professores da FAE – UFMG, para a realização de uma oficina visando esse projeto institucional, já instalado.

A oficina, já mencionada anteriormente, aconteceu no início do ano de 2014 e teve como objetivo buscar metodologias que projetassem uma educação diferenciada e inovadora para o novo projeto institucional. Foi um momento que proporcionou o debate acerca dos temas educação, ensino e aprendizagem, em uma instituição que até então nunca tivera uma experiência de ensino.

### ***Primeira experiência em campo: Conhecendo o objeto de estudo: Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia – CVT***

Em 2015, o GP organização social, lançou um edital que tinha como objetivo analisar o processo de formação no CVT-TSA. Nesse processo fui selecionada, porém a pesquisa teve um curto período de tempo, pois devido aos problemas financeiros institucionais, apenas as

---

15 Programa de Apoio a Iniciação Científica – PAIC, da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

16 O texto citado aqui é referente à tese de Eliene Lopes Faria que se chama O aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte, defendida em 2008 – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

pesquisas vistas como prioridades permaneceram, e como a pesquisa sobre o CVT-TSA não estava inclusa, a bolsa foi cancelada.

Essa primeira experiência com o campo de investigação me permitiu deparar com situações problemáticas e amadurecer meu objeto de investigação. É inegável a influência que tive pelas relações estabelecidas com a pesquisadora que estava à frente de todo o processo de criação do CVT-TSA. Nesse sentido, percebi outro ponto delicado da pesquisa, a aproximação a nível pessoal e profissional com ela, que influencia até hoje a forma como os agentes institucionais me veem. Em janeiro de 2015, a pesquisadora pediu afastamento das atividades do CVT-TSA. Era perceptivo que havia divergências de opiniões relacionadas ao Centro, que consistiam na forma de gerenciar as atividades, tais como: frequência e comportamento dos estudantes entre outros.

A saída da pesquisadora, que integrava a equipe técnica do CVT-TSA, foi vista pelos estudantes como sendo um “abandono”. No entanto, para alguns membros do colegiado, esse suposto “abandono” não tinha fundamento, visto que a pesquisadora continuava acompanhando as atividades através da orientação da pesquisa sobre o CVT-TSA.

Nesse contexto, o grupo de pesquisa que estava inserida havia sido desfeito e refeito – novos agentes entraram no grupo e angústias de campo não eram mais compartilhadas como antigamente. E isso foi bastante desafiador, principalmente porque havia lido e visto tantas coisas empolgantes sobre educação e as experiências vividas em campo eram, do meu ponto de vista, totalmente ruins, porque, não acontecia aquilo que eu esperava – aparentemente não via nada do que tinha sido apresentado na oficina. A convivência com os estudantes da primeira turma demonstrou primeiramente que a aprendizagem vai muito além das expectativas pessoais ou institucionais.

Nessa primeira experiência em campo, percebi que os estudantes tinham uma participação muito ativa nas reuniões e nas decisões sobre o CVT-TSA. A fase dessa forma abrupta. Houve o rompimento de contato parcial com os estudantes, não foi possível mais estar em campo.

### ***Segunda experiência em campo***

Alguns meses após os cortes das bolsas, houve a chance das pesquisas que haviam sido encerradas, retomarem as atividades, pois o CNPQ lançou um edital para adesão de bolsas. O IDSM tem uma espécie de cota institucional, como essa cota é limitada, mais uma

vez, as bolsas foram ranqueadas a partir das prioridades dentro do Instituto. No ranking geral, a pesquisa sobre o CVT-TSA se encontrava em último lugar. Só seria implementada se a cota do CNPq fosse suficiente.

Em outubro de 2015, houve nova implementação da bolsa de pesquisa com o tema sobre o CVT-TSA. No entanto, o contexto era diferente, a categoria da bolsa havia mudado para “bolsista” do Programa de Capacitação Institucional – PCI do CNPq, na categoria “D”<sup>17</sup>. Nessa nova bolsa as regras institucionais eram outras. Eu só poderia coletar dados a partir da aprovação do Comitê de Ética do IDSM, que demorou quase um ano para aprovar o projeto<sup>18</sup>.

Em meio a esses trâmites, a primeira turma de alunos se dispersou. Meu último contato com eles foi durante a entrega de certificados. Mesmo assim, o projeto de pesquisa ainda não tinha sido aprovado pelo CEP/IDSM. Então, esse momento consistiu em: revisão bibliográfica, que foi direcionada a atender ao primeiro objetivo da pesquisa que era *fazer um levantamento histórico das experiências de educação diferenciada existentes no Brasil*.

Nessa fase também pude acompanhar algumas atividades finais do curso, apresentação final dos projetos dos estudantes e cerimônia de entrega de certificados. No final da cerimônia de entrega de certificados, houve um momento de tensão, pois a maioria dos estudantes demonstrou descontentamento com o fato de receberem certificados no lugar de diploma. Outros não compareceram ao evento. Dentre os que não compareçam, estavam aqueles que já não mais residiam em Tefé e aqueles estudantes que foram ativos durante todo o processo de estudo no CVT-TSA, mas que não compareceram à cerimônia, aparentemente, sem justificar.

Os que estiveram presentes disseram que queriam um reconhecimento do curso junto ao Ministério da Educação (MEC). Um deles me disse: “esse certificado que ganhamos do IDSM é igual aos que eu tenho dos cursos que fiz aqui, não houve interesse por parte da gestão em reconhecer o curso”. O diretor me procurou ao final, e, já sabendo das reclamações, me disse: “nosso erro foi ter falado para eles que havia essa possibilidade, se não tivéssemos falado, eles não reclamariam”.

A cerimônia não foi divulgada como as demais atividades do Instituto Mamirauá, o convite foi enviado através de e-mails e os destinatários estavam em modo oculto, dessa maneira não foi possível identificar quais e nem quantos foram convidados. Na cerimônia,

---

17 Dentro das modalidades de bolsa PCI – CNPQ, há vários níveis. A categoria “D” é para estudantes com nível de graduação.

18 No mês de julho fui aprovada no mestrado – PPGICH/ UEA.

diretores e pesquisadores titulares do IDSM estavam ausentes e a maioria dos orientadores não compareceu.

As atas das reuniões do colegiado demonstram que no início houve bastante representatividade dos grupos de pesquisa e extensão do IDSM. No entanto, a partir do segundo ano de atividades houve um esvaziamento perceptível desses representantes. Conseqüentemente um enfraquecimento nessa relação, o que pode justificar as ausências. No entanto, houve a presença dos familiares dos estudantes.

Depois de onze meses de pesquisa, pedi desligamento da bolsa do IDSM para dar continuidade à pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade do Estado do Amazonas, em que continuei na mesma pesquisa e com a mesma orientadora, porém o contexto institucional seria diferente, não estaria mais ligada de forma direta ao IDSM. A meu ver, a pesquisa ganharia elementos novos que a enriqueceria.

Todas essas experiências me permitiram rever parcialmente a pergunta de partida, que antes era: em que medida a prática pedagógica do CVT-TSA está baseada na teoria da aprendizagem situada? A pergunta se modificou no processo de desenvolvimento do projeto no mestrado, passando para: quais as bases pedagógicas dos processos de ensino e de aprendizagem do CVT-TSA?

## **CAPÍTULO 1 - O CAMPO: A CRIAÇÃO DO CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO - TECNOLOGIAS SOCIAIS DA AMAZÔNIA**

O capítulo analisa a criação do centro vocacional através de um recorte histórico que permitiu descrever as razões que resultaram na criação do CVT-TSA. Aqui procuro descrever as diferentes visões que os agentes do Instituto Mamirauá têm quanto aos objetivos do CVT-TSA. Além disso, tento analisar a dinâmica das possíveis mudanças que ocorreram no processo, desde quando se pensou no Projeto Político Pedagógico até as mudanças ocorridas a partir das práticas.

Os interlocutores escolhidos, para dar voz à criação do CVT-TSA, foram agentes que tiveram um papel de destaque no processo<sup>19</sup>. Além das entrevistas com esses agentes tomei como base documentos oficiais do IDSM e documentos nos arquivos pessoais de agentes que fizeram parte do processo da criação do CVT-TSA.

Segundo o PPP, o CVT-TSA foi articulado a partir da demanda das lideranças das associações comunitárias, criadas a partir do interesse em comum de um determinado grupo social para organizar atividades e conseguir benefícios em prol da coletividade, com isso passam a ter maior expressão política através de uma organização estruturada. As associações podem surgir a partir de interesse coletivo (comunitário) ou a partir de influências externas (instituições financiadoras de projetos).

As associações das reservas Mamirauá e Amanã foram criadas com a finalidade de ser um modelo de organização que pudesse facilitar a luta dos comunitários e ajudar a abrir caminhos em busca de mercados e melhorias de preços para os produtos produzidos nas reservas (IDSM, 2005). Elas se organizam por diretoria e conselho fiscal, a diretoria é composta por: presidente, vice-presidente, primeiro-secretário, segundo-secretário, primeiro tesoureiro e segundo tesoureiro.

No entanto, as pessoas que ocupam esses cargos têm dificuldade na execução dessas tarefas, tais como: escrita de atas, preenchimento de livro-caixa, dificuldade em elaborar prestação de contas, entre outras atividades. Com isso, algumas associações são em menor ou maior grau dependentes da assessoria técnica do IDSM. Os cursos e oficinas oferecidos pelo

---

<sup>19</sup>Foram realizadas três entrevistas com agentes do Instituto Mamirauá, cuja as identidades foram mantidas em sigilo, conforme a orientação do Termo de consentimento livre esclarecido – TCLE da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. No entanto, os cargos exercidos por esses atores foram apresentados. Os agentes só são identificados quando as informações coletadas são de caráter público, como é o caso de trechos de entrevistas dos agentes a ASCOM do Instituto Mamirauá que foram citadas neste trabalho.

IDSMS, antes da criação do CVT-TSA, eram feitos de forma esporádica e as associações continuavam com sua dependência. A dificuldade no gerenciamento das associações era sentida tanto por parte dos comunitários quanto por parte do Instituto Mamirauá. Por isso, os comunitários reclamavam com a falta de capacitação permanente.

Com isso, se pensou em *capacitar* essas pessoas: no relatório de gestão do IDSMS do ano de 2013 é mencionada a criação de uma *escola de gestores comunitários*. Logo, foi em 2013 que houve uma grande mobilização e articulação no IDSMS para iniciar o processo de criação da chamada *Escola de Gestores de Recursos Naturais e Associativismo* ou *Escola da Floresta*, que futuramente se tornaria o Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia.

As justificativas para criação de uma escola gerida pelo IDSMS estavam baseadas nos problemas enfrentados pela direção quanto ao gerenciamento das associações. Essas dificuldades existiam, segundo os documentos consultados, devido ao baixo nível de escolaridade das lideranças e da falta de habilidades que são exigidas dentro desse contexto de organização (gestão associativa) (PPP/CVT, 2013).

As lideranças das associações são apresentadas por todos os entrevistados como agentes que tiveram um papel crucial para a criação do CVT-TSA, pois, a princípio, foram elas que demandaram que o IDSMS disponibilizasse capacitações para os jovens. Para uma das entrevistadas, essas demandas já eram percebidas pela diretoria do IDSMS há algum tempo, que buscava meios para desenvolver a autonomia das associações. Nesse sentido, o CVT-TSA seria um meio para gerar autonomia às associações. Na visão dos entrevistados essa “autonomia” perpassaria pela juventude: dentro desse contexto os jovens, filhos de produtores rurais, são vistos como os agentes dessa possível mudança, logo, era preciso *capacitá-los*. No entanto, as capacitações já promovidas pelo IDSMS não tinham adesão desse público jovem; Segundo os dados apresentados em entrevistas, um dos motivos seria a *falta de interesse* dos jovens.

Por esse motivo, o público-alvo proposto inicialmente para o CVT-TSA seria de jovens, que receberiam uma bolsa de estudos durante o curso em Tefé/AM. A Diretoria de Manejo e Desenvolvimento (DMD), responsável final pela iniciativa, relatou que capacitar

jovens fazia também parte de um *projeto de transferência de gestão*<sup>20</sup> e que o primeiro público a indicar esse problema foram lideranças do setor Mamirauá ligados à Pousada Uacari.

Teve um dia que a gente fez uma reunião na pousada para discutir a transferência de gestão, aí quando a gente começou a discutir, que eles [moradores da comunidade Boca do Mamirauá] iam assumir, a pousada, a gestão, o empreendimento todo, algumas pessoas ficaram meio inseguras e disseram que talvez os jovens se interessassem mais por esse trabalho. Mas aí, cadê esses jovens que não estão, que não querem nada? Aí veio aquela história, aí veio essa demanda, se o instituto não poderia ter um programa para capacitar jovens. Naquele momento a gente pensou em várias coisas, uma delas era ter a bolsa para o jovem da comunidade, aí o foco maior seria o setor Mamirauá, para eles fazerem curso aqui de tecnólogo no IFAM, CETAM. Eles fariam, por exemplo, um curso lá e o estágio aqui [IDSME], mas para isso, eles teriam que se interessar em passar no curso, e isso nunca aconteceu. (Carolina, Entrevista realizada dia 17/10/17).

Partindo desse princípio, é possível perceber que o foco do IDSME, primeiramente seria apoiar um ensino exclusivamente voltado para a profissionalização dos jovens para que assim eles pudessem ajudar de forma efetiva as associações. Percebe-se também que não houve adesão do público-alvo à ideia proposta pela diretoria.

Quando se pensa na não participação dos jovens como sendo uma questão ligada exclusivamente a falta de interesse, limitamos as possíveis soluções de como podemos agir perante o desafio apresentado, pois nem sempre os projetos de vida desses jovens estão em consonância com um projeto institucional, assim como a missão institucional nem sempre está ligada às necessidades desses jovens. O foco da instituição estava mais ligado às demandas das associações do que necessariamente nos desafios enfrentados pelo jovem oriundo da zona rural, que muitas vezes sofrem pela falta de oportunidade. Para Costa & Silva (2007), os desafios colocados aos sistemas de formação dos jovens em geral devem ser encarados frente as concepções de sociedade e de trabalho contemporâneas. Estes sistemas deveriam estar conectados com os projetos de vida dos jovens. A formação teria que perpassar por “questões globais”, ou seja, formar o jovem crítico capaz de lidar com as mais variadas adversidades apresentadas para ele.

---

20 A transferência de gestão aqui mencionada pela entrevistada está relacionada com a Pousada Uacari, que tem atualmente a gestão compartilhada entre o Programa de Turismo de Base Comunitária (PTBC) do Instituto Mamirauá, as comunidades do Setor Mamirauá, e a associação local de prestação de serviços em turismo (AAGEMAM) (PERALTA *et al.* 2015, p. 119). A proposta é que até 2022 a transferência de gestão esteja totalmente concluída, ou seja, os comunitários terão total autonomia no gerenciamento. No ano de 2015, ficou decidido que a gestão da pousada será feita pela AAGEMAM enquanto a propriedade de empreendimento será compartilhada entre a AAGEMAM e as dez comunidades do setor Mamirauá.

No que diz respeito ao objetivo do CVT-TSA, o Art.2º do regimento interno consta que o objetivo geral “é proporcionar aos estudantes uma educação pautada em conhecimentos e vivências, viabilizando a formação de um ser humano integral, capaz, autônomo, crítico, criativo, responsável e solidário” (p.03). Outro objetivo está relacionado a “formação de gestores com aptidões políticas, administrativas e ambientais construídas de forma articulada com a experiência social”. No entanto, essa formação giraria em torno de um desenvolvimento de educação e qualificação profissional, ou seja, a área de atuação do CVT-TSA é na Educação Profissional.

Esse modelo educacional pode ser criticado por estar pautado na Escola Neoliberal que caracteriza os sujeitos como objetos a serem capacitados para o mercado de trabalho, o que Brandão (2017) denomina de *pedagogia de negócios*, onde os jovens são formados para atender à demanda do mercado de trabalho, com uma educação puramente tecnicista. Diante disso, para alinhar educação profissional com uma educação libertária, o grupo vinculado ao CVT-TSA teria que procurar mecanismos inovadores de educação e assim ressignificar o sentido de educação profissionalizante.

Com relação aos objetivos do CVT-TSA, existem divergências nos relatos obtidos: pelo menos quatro diferentes objetivos foram mencionados. O CVT-TSA seria um lugar de a) capacitação para formar jovens líderes comunitários, b) formar gestores de associações, c) formar multiplicadores de conhecimento, d) proporcionar uma formação continuada. Sobre a formação de *lideranças* jovens, isso seria necessário porque, segundo um dos entrevistados, não bastava formar jovens com aptidões administrativas, eles também teriam que atuar como lideranças dentro de uma organização, que também é política.

Outro conceito que aparece é a formação de *gestores* de associações. O CVT-TSA proporcionaria a estes estudantes a possibilidade de adquirir habilidades: assinar um documento, entender os processos de manejo, preencher um livro caixa e, conseqüentemente, esse jovem se tornaria um “multiplicador” de conhecimento – nesse sentido, eles ajudariam com questões práticas as outras pessoas que fazem parte da associação. E por último, aparece o CVT-TSA como sendo “um espaço de capacitação de formação continuada para os jovens”.

Apesar de os objetivos serem aparentemente parecidos, no ponto em que todos convergem para formação, formação continuada e capacitação dos jovens há uma grande diferença. Quanto à formação de lideranças é possível considerar que o processo não se baseia

em uma possível “capacitação”<sup>21</sup> fragmentada, mas é um processo que se dá diariamente a partir das práticas do cotidiano em contextos locais.

Nesse sentido, as ações do CVT-TSA deveriam estar voltadas para aquisição de habilidades (português, matemática, informática, etc.) exigidas pelo modelo de associação, ao mesmo tempo em que se trabalham reflexões teóricas sobre as conjunturas históricas e sociais (oficinas nas áreas de ciências humanas e sociais). Na prática, a participação e as tomadas de decisões dos estudantes deveriam ser incentivadas num processo dialógico. Incentivar uma postura de líder significa romper com pensamentos e atitudes enraizadas pelo sistema de ensino escolar, rompendo com posturas hierárquicas dentro do contexto de ensino. Em outros discursos, o conceito de liderança é silenciado, não aparece, ao invés disso, fala-se em *multiplicadores*, com foco para valorização das habilidades (português e matemática). Percebeu-se que é esse discurso sobre o objetivo do CVT-TSA que é mais evidenciado.

Nas diferenças entre formação continuada e capacitação emergem algumas questões. Quando se trata de formação continuada são enfatizados os seguintes aspectos: formação, a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional. Seja em qual ponto de vista for tomada, a formação continuada visa atividades que possam contribuir para o desempenho profissional, tudo que venha a oferecer: informação, reflexão e discussão, ou seja, tudo que contribua para o melhoramento profissional (GATTI, 2008).

As lideranças, consideradas por Berger & Luckmann (1966), como sendo um “fenômeno de grupo”, são socialmente construídas ao longo do tempo através da interação, das relações, das práticas sociais. O líder geralmente dirige e direciona as tarefas a partir da coletividade. Os objetivos dele terão que estar relacionados com o objetivo do grupo. Assim, a formação de lideranças perpassa por etapas que estão aquém dos dois anos que os estudantes estarão inseridos dentro de um centro de estudo.

As lideranças políticas que foram protagonistas de mudanças significativas no Médio Solimões e que tiveram um papel fundamental na consolidação da Reserva Mamirauá foram formadas pela Igreja Católica (PERALTA, 2012). Através de um longo processo, em que havia interação entre padres, missionários e leigos. Apesar desses líderes não dominarem algumas das habilidades que o gerenciamento de associação necessita, como o domínio da linguagem especializada e da matemática, eles foram e são líderes que têm respaldo político

---

21 Diz respeito a *ficar ou se tornar apto; fazer com que alguém se torne hábil; habilitar-se.*

dentro das comunidades, apesar de “estarem cansados, saturados”, como afirmou um dos entrevistados.

Na atualidade, esses jovens público-alvo de iniciativas como a do CVT-TSA são parentes, filhos e netos desses líderes formados na década de 1980. Alguns desses jovens continuam sua formação dentro do contexto religioso, que proporciona cursos que envolvem temas tanto religiosos quanto políticos, mas que não têm a mesma intensidade do que na década de 1980, quando existia a dinâmica do MEB na região. E a capacitação da Igreja Católica envolvia momentos de ensino da língua portuguesa e leitura (MARTINS, 2014).

A maioria das lideranças formadas através dessa dinâmica não foram escolarizadas, foram formadas a partir do envolvimento com a Igreja Católica. Já os jovens, parentes desses agentes, em sua grande maioria passaram pela escolarização, no entanto, o envolvimento com as organizações comunitárias ficou prejudicado com essa dinâmica de estudo. Por isso, o CVT-TSA teria um grande desafio, para além da formação estritamente profissional, como buscava a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS)<sup>22</sup>, entidade do governo federal ligada ao MCTI, no governo Dilma Rousseff, e que foi responsável pelo financiamento inicial do CVT-TSA. Um dos entrevistados ressaltou a importância e o investimento da SECIS na instalação do CVT, pois o IDSM enxergou a possibilidade de unir os dois objetivos, tanto do IDSM quanto da SECIS.<sup>23</sup>

### ***1.1. O Projeto Político Pedagógico do Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Amazônia.***

Segundo os informantes o PPP do CVT-TSA foi escrito entre os anos de 2012/2013, mas sofreu algumas modificações para se adequar a proposta do MCTI (2013) e se tornar o CVT-TSA. Algumas ideias apresentadas para a proposta da *Escola de Gestores* foram adicionadas na construção do Projeto Político Pedagógico.

Durante esse período de adequações da proposta foi feita também a escolha da pessoa que assumiria a gestão do CVT-TSA e as articulações institucionais necessárias. Nesse processo foi apontado ao cargo de coordenador do CVT-TSA um técnico do Instituto Mamirauá ligado ao Programa de Gestão Comunitária (PGC).

---

<sup>22</sup>Na atual conjuntura do país, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social SECIS, foi extinta.

<sup>23</sup> Conforme indica o PPP/ 2013.

O PPP submetido e aprovado pelo MCTI em 2013 continha a proposta pedagógica, que estava dividida em dois momentos sendo eles: módulos obrigatórios e optativos e estágios supervisionados. Os módulos obrigatórios foram apresentados como uma proposta que visava valorizar as experiências dos estudantes e os estágios supervisionados como treinamento para que os estudantes aprendessem técnicas de trabalho para desenvolver “uma postura profissional adequada”. Esse também seria o momento em que o aluno retornaria para as suas comunidades de origem. O segundo momento seria acompanhado por membros da diretoria da associação/colônia/comunidade ou da instituição socioambiental. Havia inicialmente uma divisão entre os momentos de teoria e momentos de prática:

Quinze horas-aula teórico-práticas e trinta horas de estágio supervisionado (...) equivalentes a um crédito. Para completar o curso e obter o certificado de tecnólogo em tecnologias sociais para a produção sustentável o educando deverá obter um total de 80 créditos ou 1200 horas-aulas e de estágio supervisionado em 24 meses. (IDSM, 2013, p. 18).

No primeiro ano do curso os educandos cursariam as disciplinas do GRUPO I. No segundo ano, os GRUPOS II e III. Para participação nos módulos do GRUPO IV, era obrigatório a conclusão dos créditos dos módulos dos grupos I e II. Ao final do estágio supervisionado, os estudantes deveriam apresentar um relatório final de estágio. A seguir, apresento as disciplinas previstas inicialmente em cada grupo.

GRUPO I (obrigatórios) 1º e 2º Semestres	Português
	Matemática instrumental
	Contabilidade I
	Contabilidade II
	Práticas de Secretariado aplicadas à gestão de organizações
	Informática aplicada à gestão de organizações
	Empreendedorismo socioambiental
	Plano de negócios
	Vendas e marketing
	Legislação de organizações
	Políticas públicas
	Elaboração e gestão de projetos
	Gestão de recursos humanos
GRUPO II 3º ou 4º Semestre	Princípios ecológicos para manejo
	Sociedades e culturas Amazônicas
	Manejo de recursos naturais
GRUPO III 3º ou 4º Semestre	Manejo de jacarés
	Manejo de pesca
	Manejo de peixes ornamentais
	Manejo florestal
	Turismo de base comunitária

	Manejo de agroecossistemas
	Tecnologias Sociais para Qualidade de Vida 1 – Fontes alternativas de energia
	Tecnologias Sociais para Qualidade de Vida 2 – Fornecimento de Água e Saneamento
GRUPO IV 4º Semestre	Estágio supervisionado com a associação, colônia ou comunidade de origem (obrigatório)
	Estágio supervisionado com instituição socioambiental (IDSM, ICMBio, CIMI, CEUC, etc.) (optativo)

*Quadro 1: Atividades propostas no Projeto Político-Pedagógico original do CVT/IDSM<sup>24</sup>*

No Projeto Político Pedagógico, atividades práticas (como o estágio supervisionado), fundamentadas nas ideias da Pedagogia da Alternância são previstas. A estrutura curricular apresenta também resquícios de uma educação convencional, que propõe separação entre teoria e prática, pois os estudantes teriam um momento na cidade de Tefé/AM, *aprendendo* disciplinas (português, matemática, informática entre outras) e no segundo ano voltariam para as suas comunidades para realizarem o estágio supervisionado.

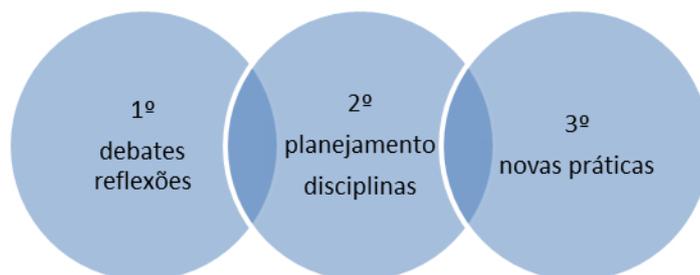
### **1.2. Oficina Pedagógica de reenquadramento do PPP/CVT-TSA**

Os agentes que estavam conduzindo as ações dentro do CVT-TSA entendiam que era necessário ter um estudo de preparação. Primeiramente porque o IDSM não é uma organização voltada ao ensino, grande parte dos profissionais que ali trabalham têm como formação o bacharelado e aqueles que têm a formação em licenciatura nunca ministraram aulas, ou há muito tempo não exercem essa profissão e alguns técnicos não têm formação universitária. Pensando em uma educação diferenciada, houve uma primeira oficina pedagógica que focou em orientar esses agentes.

Pensando numa metodologia diferenciada que atendesse às necessidades do contexto dos jovens e da instituição, os articulares do projeto CVT-TSA buscaram alternativas que visassem um ensino inovador adaptado à realidade local. Para isso, houve uma oficina pedagógica que aconteceu em março de 2014<sup>25</sup>, direcionada aos técnicos e pesquisadores do IDSM assim como para os professores contratados para o CVT/TSA. A dinâmica da oficina se desenvolveu em três momentos:

<sup>24</sup> Fonte: IDSM, 2013, p. 18.

<sup>25</sup> A oficina foi realizada no mês de março de 2014 no Instituto Mamirauá, esse momento, apesar de ser apresentado como sendo muito importante para os meus interlocutores, não foi registrado. O meu trabalho, nesse momento, consistiu em entrevistar pessoas que estiveram presentes na oficina e em coletar anotações pessoais do arquivo da pesquisadora Nelissa Peralta.



**Figura 1: Diagrama da dinâmica da oficina pedagógica.**

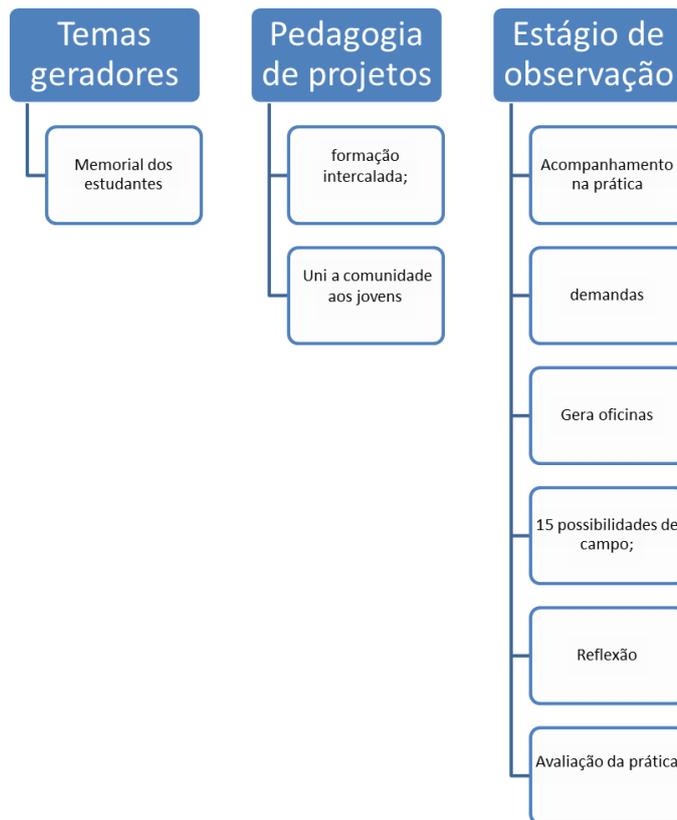
**Fonte: elaboração própria.**

Os entrevistados trazem como destaque do primeiro momento: a importância das participações dos representantes de todos os programas do IDSM, da representante da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) de Tefé/AM, do representante da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Para o diretor do CVT-TSA, a participação dessas pessoas significava o estabelecimento de parcerias que ajudariam na construção da instituição.

O segundo momento foi direcionado apenas para os professores e equipe técnica do CVT-TSA, onde o assunto abordado foi a dinâmica dos planos de aula das disciplinas obrigatórias. O terceiro momento foi apenas com a equipe técnica, que consistiu na deliberação sobre que tipo de reformulações o CVT-TSA teria a partir da oficina. Optou-se por trabalhar em, pelo menos, três linhas pedagógicas<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> As decisões apresentadas não foram registradas em atas. Nenhum momento da oficina foi registrado. As informações que trago são de arquivos pessoais de uma das pessoas que participou.



*Figura 2: Diagrama das temáticas a serem trabalhadas no CVT/TSA  
Fonte: elaboração própria*

Pensou-se em trabalhar com *temas geradores*, baseado na metodologia de trabalho pedagógico do educador Paulo Freire. A pedagogia freiriana está baseada no pressuposto de que “ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69). Essa premissa foi a base de todo o seu método, que se diferencia dos métodos de alfabetização tradicionais, puramente mecânicos, que não têm nenhuma relação com a realidade e o cotidiano de jovens e adultos, principalmente aqueles da área rural.

Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização, ao mesmo tempo, um ato de criação que gera outros atos “cria-dores”, no qual o homem não é passivo, nem é um objeto, mas capaz de desenvolver atividades e “viva-cidade” da invenção e da reinvenção – um instrumento do educando e não unicamente do educador. Os *temas geradores* fazem parte de um conjunto de técnicas e métodos elaborados a partir da prática de Paulo Freire. Esse método de alfabetização consiste basicamente em cinco fases a) a descoberta do universo vocabular, b) a construção de palavras geradoras, c) desafios, d) confecção de fichas de cultura, e) fichas de leitura.

No caso do CVT-TSA, isso sofreria uma adaptação. Os alunos teriam que elaborar uma espécie de memorial da sua trajetória para depois iniciar os trabalhos a partir da sua necessidade. Para isso pensou-se em ministrar oficinas para ensiná-los a elaborar esse material. Ficou decidido também que além de trabalhar com os temas geradores, iriase trabalhar com a *Pedagogia de projetos* e com *estágios de observação*, dentro da *abordagem da prática*.

De acordo com os dados obtidos, a *pedagogia de projetos* seria de suma importância no percurso pedagógico dos alunos, pois esses projetos partiriam da junção dos percursos individuais (do aluno) e coletivo (comunidade ou associação). Pois quando os estudantes adentraram o CVT-TSA, escolheram uma área de formação que pretendiam se especializar. Essa escolha partiria do educando, mas também da necessidade da organização comunitária que o(a) indicou. Nesse sentido, a pedagogia de projetos estava em consonância com o objetivo da própria criação do curso, que nasceu de uma intencionalidade negociada com as associações. Logo, a organização comunitária também estaria mais próxima do aluno.

O estágio de observação estava baseado na abordagem da prática. A intenção pós-oficina seria iniciar o curso com estágios de observação, onde o aluno acompanharia eventos, considerados importantes pelos técnicos das áreas de formação, para aprender através da observação, e eventos do calendário anual das organizações locais, como Assembleias, Rodadas de Negócio, Cursos de Multiplicadores. Esses estágios perpassariam pela observação, reflexão e avaliação da prática, que por sua vez, gerariam demandas de novos componentes curriculares.

O Instituto Mamirauá e as organizações de produtores e associações de comunidades formariam os *loci* onde os alunos fariam a observação, em um primeiro momento, e a participação. Ao final da oficina foi realizado um inventário das práticas dos diversos programas, onde os educandos deveriam ser inseridos para para aprender determinada prática. Por exemplo, o jovem que escolhesse a área de Turismo de Base Comunitária deveria estar inserido no Programa de Turismo de Base Comunitária ou na Associação do coletivo de trabalhadores do turismo (AAGEMAM) e deveria participar das práticas no escritório em Tefé, nas reuniões ordinárias da Associação ou na Pousada Uacari.

Grupo inserido	Práticas	Avaliação
PTBC	Atividades na Pousada Uacari/AAGEMAM	Aluno/técnico
	Reuniões ordinárias da AAGEMAM	
	Reunião das lideranças do Setor Mamirauá	

*Quadro 2: Exemplo estágio de observação das práticas.  
Fonte: Pesquisa documental.*

Dentre as outras decisões que foram tomadas ao final da oficina estavam aquelas relacionadas com o tipo de habilitação que seria focado na formação dos sujeitos, traçando o percurso acadêmico, e o formato das disciplinas. Houve a proposta de criação de grandes rubricas para que fossem encaixadas as demandas curriculares oriundas das demandas provocadas pelos estágios de observação em cada percurso acadêmico. Em vez de estrutura curricular, pensava-se na ideia de percursos acadêmicos, que poderiam ser individuais (por aluno) ou em grupos de alunos.

De modo geral, as mudanças que ocorreram após a oficina pedagógica, estavam relacionadas com a metodologia de trabalho. No PPP, a metodologia pedagógica consistia na separação entre teoria e prática, com dois anos de duração: o primeiro ano, cursando disciplinas em Tefé, e o segundo ano, realizando estágio supervisionado nas comunidades. Com a oficina foi decidido que os estudantes trabalhariam simultaneamente com observação e prática ao mesmo tempo em que cursavam as disciplinas (português e matemática), concomitante às idas e voltas para as comunidades, onde houvesse oportunidades de participação nas práticas.

Antes da oficina existia uma grade curricular para as disciplinas, onde os professores deveriam seguir ementas pré-determinadas. Após a oficina as disciplinas foram direcionadas e ganharam uma nova dinâmica, nela as ementas seriam criadas e revistas a partir das necessidades dos educandos. Outra mudança foi a inserção de oficinas temáticas, além das disciplinas. Além disso, no PPP não tinha nenhum indicativo de como seria a relação dos alunos com técnicos e pesquisadores do Instituto Mamirauá.

A princípio, a dinâmica pedagógica do CVT-TSA mudou a partir das respostas às reflexões trazidas pela pedagoga que coordenou esse momento. Um exemplo foi o entendimento entre os presentes que a separação entre teoria e prática não teria fundamento, se pensamos em uma educação inovadora e transformadora. As discussões teóricas conduzidas durante o evento estavam baseadas nos trabalhos dos antropólogos Tim Ingold (2010) e Jean Lave (1996)<sup>27</sup>.

Jean Lave entende que aprendizagem acontece através da *aprendizagem situada*, por meio de uma *participação periférica legitimada* em uma *comunidade de prática*. As discussões de Lave & Wenger (1991), contribuíram de forma significativa para desmistificar a ideia de que a aprendizagem só ocorre em ambientes de ensino institucionalizado.

Para esses autores, não precisa haver o ensino para que haja aprendizagem, e esta, por sua vez, significa participação no mundo social. Segundo essa abordagem, o conhecimento não seria passível de transmissão. As pessoas adquirem habilidades de forma ativa e aprendem a partir do momento em que se transformam. Para esses autores, o processo de aprendizagem é estruturado dentro do contexto cultural mas nem sempre essa estrutura é visibilizada porque diz respeito a uma prática social em que normalmente os sujeitos não percebem quando aprendem, enxergando essa aprendizagem como “dom”.

Na teoria de Lave & Wenger (1991) a aprendizagem é estruturada da seguinte maneira: os aprendizes participam de forma periférica legitimada dentro de uma comunidade de práticas inserida em uma prática social. Para que ocorra a aprendizagem é necessário que a pessoa esteja inserida e/ou pertença a uma comunidade de prática. No entanto, não basta ela estar inserida, é preciso que ela seja reconhecida pelos seus pares e que ela tenha legitimidade na participação. Essa participação é fundamental para que ocorra a aprendizagem.

A princípio, a participação do aprendiz é periférica. Mas essa condição não é o contrário de centralidade, mas parte fundamental no percurso do indivíduo e está associada a sua trajetória na *comunidade de prática*. A forma com que ele se movimenta dentro da *comunidade de prática* pode levá-lo ao centro (empoderamento) ou não. Isso depende do percurso/trajetória/movimento da sua participação. Para Lave & Wenger, aprender é participar em uma *comunidade de prática* a partir do percurso da periferia até uma *participação total*, que seria a aprendizagem.

---

27 O texto foi disponibilizado para os participantes da Oficina e durante o evento, foi debatido.

Algo que é frisado por Jean Lave (1996) é que o ensino baseado na relação mestre-aprendiz não é fundamental nos processos de aprendizagem, ou seja, pode haver aprendizagem sem ensino. Assumir essa perspectiva descentralizada das relações mestre-aprendiz nos leva a entender que os saberes não se encontram no mestre e sim na sistematização da prática social da qual o mestre e o aprendiz são parte. Logo, o aprendizado não ocorre fora do contexto social (LAVE, 1996). Assim, a relação que os estudantes teriam com técnicos que participam das práticas das quais vislumbravam participar, seria fundamental no processo. O aprendizado ocorreria, assim, nas interações entre técnicos, iniciantes e professores.

Segundo as ideias propostas pela autora, com base em etnografias da aprendizagem, os processos de aprendizagem são estruturados na prática social, e as habilidades são adquiridas de forma ativa e não passiva. As capacidades não se movem para dentro da cabeça das pessoas, mas as pessoas se movem em comunidades de práticas. Para Lave (1996), a aprendizagem é ela mesma uma prática improvisada e não é um fenômeno individual e psicológico; a participação e a aprendizagem são inseparáveis e estão intimamente relacionadas. Assim, separar contextos de aprendizagem de conteúdos teóricos e contextos de aprendizagem de caráter prático não faria sentido.

Como resultado da oficina, foi decidido que o eixo condutor do CVT-TSA, seriam as práticas das organizações e das comunidades. A partir desse entendimento, a equipe do CVT-TSA pensou em trabalhar a abordagem da prática e a pedagogia de projetos. Para um dos entrevistados, a oficina foi importante porque ajudou a pensar na forma de fazer o aprendizado acontecer, para outro, ajudou no entendimento das relações que estão envolvidas no contexto da aprendizagem, e que o aluno tem tanto conhecimento quando aquele sujeito que está na função de ensinar, pois afinal, todos estaríamos em processo de aprendizagem.

Houve também uma segunda oficina onde foram definidos os componentes curriculares do curso. As atividades da primeira turma já tinham sido iniciadas e foi um momento de participação de professores, equipe técnica, alguns membros do colegiado e também dos estudantes. A partir da partilha, dificuldades, demandas e reflexões foram definidos os componentes curriculares.

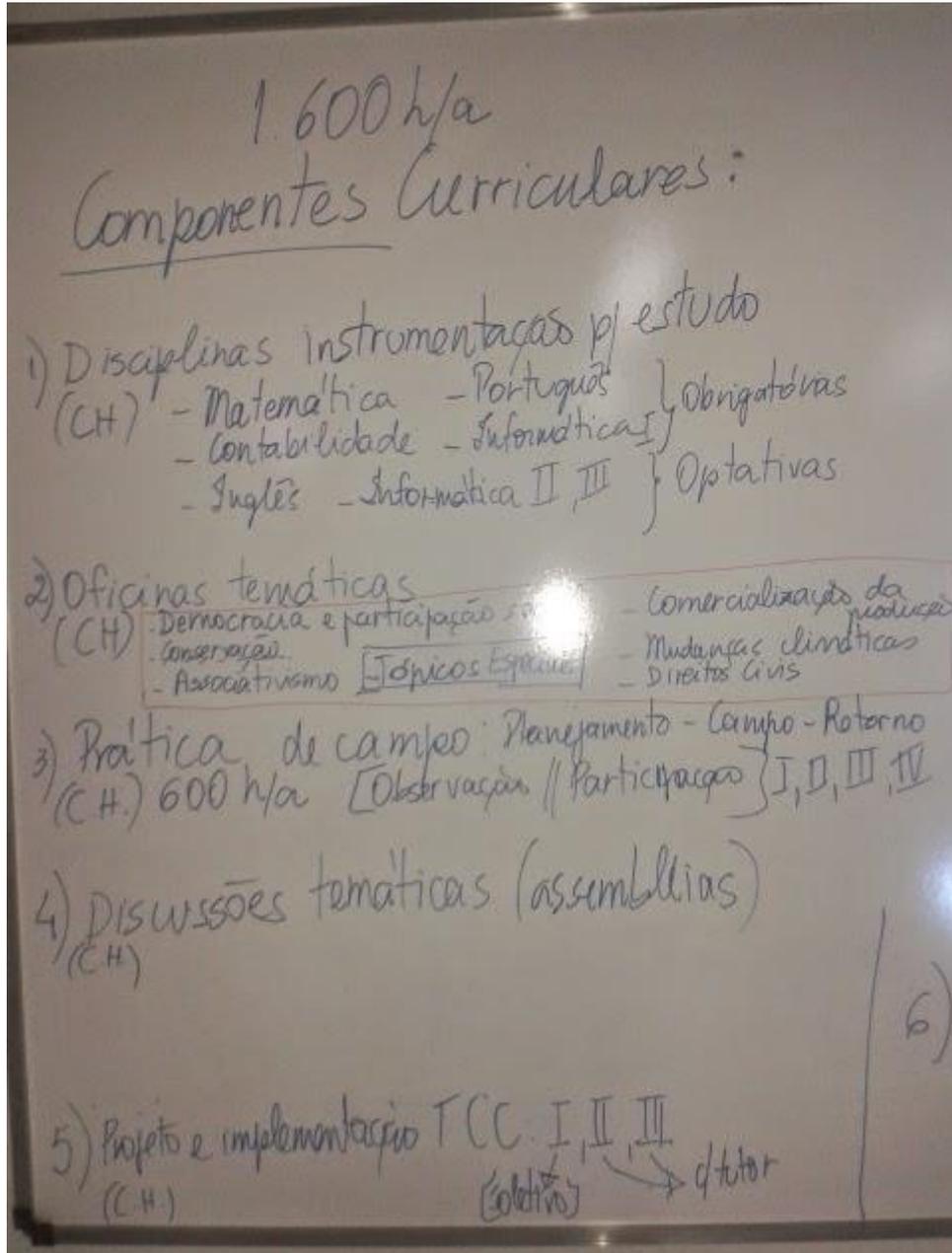


Figura 3: Segunda oficina: foto do quadro onde foram escritos os componentes curriculares do CVT-TSA.  
Foto: Nelissa Peralta, 2015.

Percebemos nessa análise documental que houve mudanças significativas na proposta pedagógica do CVT-TSA, conseqüentemente, o PPP sofreria modificações. No entanto, os entrevistados não apontam grandes mudanças no PPP após a oficina. Os relatos obtidos não mencionam grande parte dessas mudanças. Um dos entrevistados diz que a oficina foi um momento de início de construção do PPP e afirma “a ideia era ter mais oficinas ao longo do tempo”. Para outro interlocutor, o PPP não se modificou, ressaltando que “aquilo ali é a base,

a partir dali a gente construiu as ações e atividades”. Para outro entrevistado, a ideia inicial do CVT-TSA não se modificou, a oficina representou um “reforço teórico”.

Uma crítica de uma das participantes da oficina de reenquadramento de 2014 foi que o PPP original do CVT-TSA (2013) não teria sido construído coletivamente pelo grupo que participaria das atividades. O PPP entendido como um conjunto de atividades que gera um produto final, um documento pronto, deixando de lado a construção e produção coletiva negaria a diversidade de interesse dos atores envolvidos (VEIGA, 2003). Por isso, segundo um dos entrevistados, a proposta, após a oficina, seria reelaborar coletivamente o PPP a partir do caminhar das atividades, uma construção coletiva a partir da práxis, ou seja, seria um reflexo da práxis.

Para outro entrevistado, entretanto, o PPP construído em 2013 foi a base para os trabalhos pedagógicos. O PPP pode ser o que Veiga (2003) denomina de *inovação regulatória ou técnica*. Para a autora, a palavra “inovação” tem um caráter emancipatório e está associada à reforma, novidade (novo). Mas esse “novo” só seria possível, ou só teria sentido, se realmente entrasse em relação com a realidade existente e provocasse mudanças dos agentes envolvidos no processo de criação. Caso contrário, “a inovação é uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho” (VEIGA, 2003 p.271). O PPP sob a ótica da *inovação regulatória ou técnica*, serviria apenas para “perpetuação do instituído”, tendo como característica uma preocupação com a dimensão técnica, ao invés das dimensões política e sociocultural.

No entanto, semelhante àqueles projetos pedagógicos de tantas outras escolas públicas e privadas, o PPP original não foi, posteriormente à oficina, oficialmente modificado. Era mencionado como base, como sustentação das atividades curriculares, mas muitas vezes era esquecido e, não refletia as práticas pedagógicas do CVT. É importante pontuar que passados quatro anos da criação do CVT, o PPP que seria escrito coletivamente, não caminhou, apesar de algumas atividades terem sido modificadas na prática. Oficialmente, a base continua sendo o que foi escrito e aprovado pelo MCTI, em 2013.

Portanto, “(...) as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção” (BENAVENTE, 1992, p. 28 *apud* VEIGA, 2003, p.270). Ou seja, para que a inovação

aconteça depende que todos os agentes envolvidos no processo do CVT-TSA estejam dispostos, trabalhando para a sua aceitação e implementação.

### ***1.3. Seleção dos Jovens da Primeira Turma do CVT-TSA***

Quando aconteceu a oficina, os jovens que iriam compor a primeira turma do CVT-TSA já haviam sido selecionados, embora não tenham participado. A seleção se deu em forma de entrevistas presenciais, que ocorreu no final de 2013, e foram realizadas por técnicos e pesquisadores do IDSM. Na seleção, os jovens apresentaram uma carta de recomendação das suas organizações comprovando seu envolvimento com as comunidades e organizações coletivas. Esse vínculo com as coletividades como condição para ser um estudante do CVT-TSA buscava mostrar a legitimidade do candidato como representante do coletivo. Para um dos entrevistados, quando se tem esse vínculo, as comunidades se sentiriam também responsáveis pelo processo de formação do estudante.

Foram selecionados 29 estudantes jovens vindos de sete municípios da região do Médio Solimões: Tefé (06), Coari (01), Alvarães (01), Marã (09), Uarini (06), Fonte Boa (04), Jutai (02), e oriundos de diferentes territórios: das Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (12) Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (07), Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna (04), Reserva Extrativista Rio Jutai (01), Floresta Nacional de Tefé (01), e organizações: Colônia de Pescadores Z-4 de Tefé (02), Colônia de Pescadores Z-23 de Alvarães (01) e Associação de Manejo de Jutai (01). Dentre esses vinte e nove estudantes que migraram para Tefé/AM, sede do CVT-TSA, apenas oito eram mulheres.

A maioria dos jovens e das jovens selecionados para essa primeira turma são filhos ou parentes de lideranças comunitárias, formados pela Igreja. Além disso, alguns já atuavam como líderes em movimentos religiosos que em sua maioria são também políticos. A maioria já era líder no seu grupo social que não era, necessariamente, dentro da organização das associações.

## CAPÍTULO 2 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CVT-TSA

A inauguração do CVT-TSA aconteceu em março de 2014<sup>28</sup>. A primeira atividade lembrada pelos jovens da primeira turma foi essa atividade de inauguração. Toda organização da cerimônia ficou sob a responsabilidade deles, que montaram toda a estrutura (divisão de tarefas) até a apresentação da cerimônia, realizada no dia 10 de março de 2014.

Para Raimundo Rodrigues Moreira, estudante do CVT-TSA, morador da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, houve uma sintonia muito forte entre os membros da turma, houve um entrosamento rápido e isso ajudou na execução das tarefas. O jovem destacou como uma primeira impressão a diferença da escola convencional e o CVT “as escolas do estado não aceitam a ideia dos alunos, (...) com união as tarefas puderam ser realizadas de uma forma mais participativa”.

Em entrevista para o site do IDSM, Raimundo Moreira afirmou:

Nós vamos estudar nesse prédio, mas a nossa sala de aula será muito maior, será toda a região do Médio Solimões. Nós vamos aprender na prática todas as ações importantes para a gestão das nossas instituições.<sup>29</sup>

É notório na fala do estudante, que no primeiro contato que tiveram com a equipe do CVT-TSA, a abordagem de educação foi evidenciada. Assim como a metodologia de trabalho pedagógico. Dentro desse contexto, é possível afirmar que as expectativas dos estudantes com relação ao CVT-TSA estavam dentro de uma visão de educação emancipatória, não só na visão do estudante, mas também na visão de um dos professores, que afirmou após a cerimônia de inauguração:

Acho que qualquer educador sonha com um novo modelo de escola. O modelo do CVT nos traz expectativa. Na minha matéria, que é matemática, nós estaremos trabalhando o conhecimento matemático nas práticas diárias deles. (Raimundo Medeiros, professor, entrevista concedida a ASCOM do IDSM, divulgada em 11/03/2014).

É possível perceber que os fundamentos pedagógicos freirianos também estiveram presentes na construção do modelo de ensino do CVT-TSA. A autonomia aparece tanto no PPP quando na fala dos sujeitos envolvidos no processo. Quando se refere a autonomia Freire (1996) entende que o processo de aprender envolve agentes diferenciados. O autor os nivela em grau de importância e a pedagogia da autonomia vai de encontro com a possibilidade do

---

28 O CVT do Instituto Mamirauá foi o primeiro do Amazonas.

29 Fonte: Reportagem ASCOM/IDSM. Datado em 11/03/2014.

despertar, não de injetar, a aprendizagem nos alunos. Assim, para o autor não existe docência sem discência, logo, é preciso compreender que o aluno não é um saco vazio e o professor é o detentor único do saber, é preciso respeitar as subjetividades para adentrar nas possibilidades de despertar os caminhos que o aluno queira seguir.

Nesse caminho as atividades pedagógicas também teriam que atender à demanda de uma formação crítica e dialógica e isso aparece nas primeiras oficinas, como mostra a ata da reunião do colegiado, datada de 14/3/2014. A primeira oficina ministrada no CVT-TSA foi sobre Democracia, Organização Política, Espaços Públicos de Deliberação e Participação<sup>30</sup>. A oficina foi preparatória para o primeiro estágio de observação que os alunos participariam, a Assembleia de Moradores e Usuários da Reserva Mamirauá de 2014.

A oficina teve como objetivo: “discutir os conceitos de democracia representativa, espaços de deliberação pública, organização política em preparação para a Assembleia Geral de Moradores e Usuários da RDSM”. Falar sobre democracia em qualquer espaço formativo de juventude é importante, pois seria um dos motivadores para o jovem entender a importância da sua participação nos espaços dentro da sociedade, no contexto em que estão inseridos, e, lógico, isso inclui o próprio contexto do CVT-TSA.

Depois dessa oficina, houve interesse dos jovens sobre assuntos relacionados a esse tema, por isso demandaram outra oficina que tratasse das esferas de poder (teoria geral do estado), mudanças climáticas e sistema capitalista. Esses temas foram levantados após debates e indagações dos jovens sobre as razões de alguns países investirem em ações em prol do meio ambiente na Amazônia, como o caso do Fundo Amazônia, financiado pela Noruega. Esses primeiros temas, estavam todos conectados entre si dentro das discussões promovidas pela oficina sobre democracia e participação.

Esse primeiro momento de oficinas também foi direcionado para os jovens entenderem a dinâmica das assembleias de associações de base comunitária. Como seria a primeira atividade de observação, a segunda oficina foi sobre a observação participante, ministrada por um antropólogo do Instituto. Esse conjunto de oficinas no primeiro mês representa a preocupação da equipe do CVT-TSA em desenvolver habilidades nos estudantes, tanto de pensamento crítico (oficina sobre democracia) quanto desenvolver habilidades

---

<sup>30</sup>Dados coletados nos arquivos pessoais de Nelissa Peralta, documento nomeado como “Registro da oficina de Org. Política”.

relacionadas “a observar, ouvir e escrever” que precisariam para participarem das atividades designadas a eles.

A seguir, apresento a estrutura das atividades pedagógicas dentro do CVT-TSA e as Oficinas ministradas durante os anos de 2014-2015:



**Figura 4 Diagrama estrutura das aulas**  
Fonte: Pesquisa documental

Quadro 1 Oficinas ministradas por funcionários do IDSM	Quadro 2. Oficinas ministradas por professores SEMED e funcionários do IDSM
Oficina Observação Participante	Oficina Linguagens e Comunicação – Português
Oficina - As Esferas de Poder e as Características da Democracia -	Oficina de Informática
Oficina de História do Capitalismo	Oficina Etonomatemática
Oficina do Programa de Manejo de Pesca - PMP	Inglês
Oficina sobre - Movimento Conservacionista	Contabilidade I e II
Oficina Associativismo	Matemática Financeira
Oficina Psicologia ( tema: Oficina Aprendizado no Contexto Comportamenta)	Língua Portuguesa
Oficina com o Programa de Manejo Agroflorestal (temas: Sistemas Agroflorestais, Projeto Fundo Amazônia – BIOREC)	Geografia
Oficina com o Programa de Manejo Florestal Comunitário	Ciências Biológicas
Oficina com o Programa de Turismo de Base Comunitária (temas: pacote onça, transferência de Gestão)	

Oficina de Cálculo de Preço e Negociação em preparação à participação na Rodada de Negócios	
Oficina - Climatologia	
Oficina - Aquecimento Global	
Oficina - Cartografia Social	
Oficina - Sociologia do Capitalismo	
Oficina Tec. Sociais de Geração de Energia Renovável	
Oficina - Acordos Multilaterais	
Oficina História do Amazonas	
Oficina de Gênero	
Oficina de Elaboração de Projetos	
Oficina Monitoramento e Avaliação de Projetos	
Oficina sobre Manejo de Agroecossistemas	
Oficina Políticas públicas – saúde/ saneamento básico com fenômenos psicossociais	
Oficina - Redação Oficial	
Oficina Modo de produção na área focal e direitos e deveres dos agricultores	

**Quadro 3: Oficinas ministradas na 1ª turma.**  
**Fonte: Pesquisa documental.**

As disciplinas (coluna 2), com exceção de Língua Inglesa, Geografia e Ciências Biológicas, foram previstas no PPP, antes da oficina de reenquadramento do CVT-TSA, onde os professores que ministraram as aulas participaram.

As oficinas (coluna 1) partiram da necessidade dos estudantes e dos membros do colegiado. As demandas eram levadas por um representante dos estudantes às reuniões do colegiado que eram realizadas mensalmente. O colegiado era composto por representantes de cada grupo de pesquisa e programas de manejo do IDSM, professores, gestor e secretário do CVT-TSA.

Outra característica importante no processo foi a planejamento quinzenal das atividades que aconteceriam. Isso permitiu que a dinâmica das aulas estivesse sempre atualizada com as atividades dos grupos de extensão do IDSM e também permitiu ação mais rápida das demandas que os estudantes estavam necessitando.

### PLANEJAMENTO DIÁRIO DE AULAS NO CVT - MAIO/2014

Dia		Manhã		Tarde	
1/5	5ª feira	8h/9:45h	FERIADO - DIA DO TRABALHO	14h/15:45h	FERIADO - DIA DO TRABALHO
		10h/11:30h	FERIADO - DIA DO TRABALHO	16h/17:30h	FERIADO - DIA DO TRABALHO
2/5	6ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Apresentação Assembleia RDS Amanã
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	Apresentação Assembleia RDS Amanã
3/5	Sab				
4/5	Dom				
5/5	2ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Informática (Prof. Kenilson)
		10h/11:30h	Pensamento Ambiental - Sandro	16h/17:30h	Informática (Prof. Kenilson)
6/5	3ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	Pensamento Ambiental (Sandro)
		10h/11:30h		16h/17:30h	Linguagem (Profa. Elcione)
7/5	4ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Informática (Prof. Kenilson)
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	Pesca (Ana Cláudia)
8/5	5ª feira	8h/9:45h	Pesca (Ana Cláudia)	14h/15:45h	Pesca (Ana Cláudia)
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	Linguagem (Profa. Elcione)
9/5	6ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	
10/5	Sab				
11/5	Dom				
12/5	2ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Informática (Prof. Kenilson)
		10h/11:30h		16h/17:30h	Informática (Prof. Kenilson)
13/5	3ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	
		10h/11:30h		16h/17:30h	Linguagem (Profa. Elcione)
14/5	4ª	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Informática (Prof. Kenilson)
15/5	5ª feira	10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	
		8h/9:45h		14h/15:45h	
	6ª feira	10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	Linguagem (Profa. Elcione)
16/5	6ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Reunião Colegiado 15:00h
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	
17/5	Sab				
18/5	Dom				
19/5	2ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Informática (Prof. Kenilson)
		10h/11:30h	Pesca - Saide	16h/17:30h	Informática (Prof. Kenilson)
20/5	3ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	Pesca - Saide
		10h/11:30h		16h/17:30h	Linguagem (Profa. Elcione e Emmi)
21/5	4ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	Informática (Prof. Kenilson)
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	
22/5	5ª feira	8h/9:45h	Pesca - Saide	14h/15:45h	Pesca - Saide
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	Linguagem (Profa. Elcione e Emmi)
23/5	6ª feira	8h/9:45h	Contabilidade (Profa. Suzye)	14h/15:45h	
		10h/11:30h	Etonomatémática (Prof. Raimundo)	16h/17:30h	
24/5	Sab				
25/5	Dom				
26/5	2ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	
		10h/11:30h		16h/17:30h	
27/5	3ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	
		10h/11:30h		16h/17:30h	
28/5	4ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	
		10h/11:30h		16h/17:30h	
29/5	5ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	
		10h/11:30h		16h/17:30h	
30/5	6ª feira	8h/9:45h		14h/15:45h	
		10h/11:30h		16h/17:30h	
31/5	Sáb				

**Figura 5** Planejamento quinzenal das aulas do mês de março de 2014/ CVT  
 Fonte: pesquisa documental: Ata da reunião do colegiado, datada em 29/04/2015

A partir da observação participante e também durante a pesquisa documental quando o banco de dados do CVT-TSA (atas das reuniões do colegiado dos anos de 2014/2015) foi consultado, é possível perceber a participação ativa dos estudantes nas tomadas de decisão. Por diversas vezes, é possível identificar o protagonismo dos jovens estudantes nos processos de ensino e de aprendizagens. Especialmente nas reuniões do colegiado onde tinha espaço para que eles demandassem os tipos oficinas e as disciplinas que queriam estudar. Com isso, é perceptível o papel ativo que os estudantes exerceram no processo educacional, que em nada se assemelha com os moldes da escola convencional, ou seja, eles tinham o poder de decisão dos conteúdos programáticos, e não eram meros receptores de conteúdos.

Essa dinâmica pedagógica se assemelha à *pedagogia institucional* ou também chamada de *análise institucional*. A *pedagogia institucional* busca analisar o contexto educacional visando uma transformação institucional. Uma das teses da *pedagogia institucional* é a *autogestão pedagógica*. (VIANA, 2008; 2015). Para Viana (2008), a autogestão pedagógica “é uma relação social que surge nas relações de produção e se generaliza a toda sociedade. É, portanto, um projeto político de transformação social que abole as classes sociais e todas as formas de exploração e alienação”. (VIANA, 2008, p. 08).

Falar de *autogestão pedagógica* é entender que há diferentes tipos de relações sociais, e, por trás de cada uma, há uma ideologia, não há neutralidade. A *autogestão* é inovadora, pois parte do princípio que a sociedade é feita de classes sociais. E que por isso, as instituições escolares foram criadas para atender aos interesses da sociedade burguesa. Portanto, há uma luta social e nesse sentido tem que haver uma “consciência de classe”<sup>31</sup>.

A autogestão pedagógica vai contra ideologias e práticas da classe burguesa. Nela, o mestre não é o transmissor ou detentor de uma mensagem e o aluno não é o receptor. O mestre é o responsável por analisar a aprendizagem ou é o especialista que está a disposição da classe. Os alunos têm um papel importante no seu processo de aprendizagem pois eles

---

31 Esse debate é discutido pelo Viana (2015), quando analisa o contexto a partir da perspectiva Marxista. Historicamente foi com a sociedade capitalista que surgiu o modelo de escola formal e com ela a concepção burocrática de educação. O modo de produção capitalista tem como fundamento a produção do “mais valor”, que é quando a classe trabalhadora – o proletariado, acrescenta o mais valor através do seu trabalho, a classe burguesa se apropria desse “mais valor”, ou seja, trata-se de uma relação de exploração, devido essa exploração surge a luta de classes entre a burguesia e proletariado. Para manter sua dominação de classe a classe capitalista precisa manter o controle do proletariado através de um conjunto de instituições, uma delas é o Estado e o Estado gerencia as escolas, logo, a escola é uma instituição burguesa que tem como objetivo colaborar com as desigualdades sociais e ideologias dominantes, para isso, a escola funciona de acordo com esse propósito, onde a alienação e a competição têm um papel principal, a escola assim, é controlada direta ou indiretamente pela sociedade capitalista. (VIANA, 2015, p, 9).

decidem “a respeito dos métodos, das atividades escolares, participam do cronograma de atividades escolares ministrados e gerenciados, os alunos são protagonistas do seu processo educacional”. Fala-se então da *pedagogia institucional* que não impõe conteúdos e nem técnicas de ensino, é uma pedagogia vista pelo professor como sendo não diretiva, e, pelos alunos como autogestão pedagógica. A autogestão pedagógica é um projeto político que deve estar sempre acompanhado do coletivo, esse projeto envolve questões como: “a democratização da escola, a unificação da luta de professores e alunos, (...) junto com um projeto global de transformação social buscando instaurar uma sociedade autogerida” (VIANA 2008, p.12). Autogerida por suas demandas e resolução de problemas a partir da descoberta de soluções que não intensifica as desigualdades sociais.

No entanto, esse projeto não é algo que pode ser concretizado com facilidade, pois antes de tudo ele sinaliza uma luta de classe, e, estando dentro de um sistema educacional com ideologias capitalistas dominantes não encontra fôlego para sobreviver. “Por isso, ele surge com frequência fora das instituições escolares, através de grupos de estudos autônomos e outras iniciativas, inclusive individuais e de autoformação” (VIANA 2008, 07).

Nesse sentido, as práticas do CVT-TSA apresentam-se como uma proposta de ensino não convencional, diferente do modelo de pedagogia liberal que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com supostas *aptidões* individuais, pressupondo que o indivíduo conforme-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes. Através do desenvolvimento da cultura individual (Brait, *et all*, 2010), a aprendizagem gerida por esse modelo, é mecânica, receptiva. O papel da escola seria a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade e a relação professor/aluno é feita mediante a autoridade do professor, que exige atitude receptiva do aluno enxergando o aluno como um depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações.

De acordo com as atas, as diversas relações entre professores e alunos no CVT-TSA eram diferentes das relações hierárquicas nas escolas convencionais. Um indicativo era a postura dos representantes dos estudantes nas primeiras reuniões de colegiado. Em uma delas o estudante Raimundo Rodrigues reclama sobre os atrasos dos professores que atrapalhariam o tempo de intervalo dos estudantes. Em uma das reuniões, o representante da turma apresenta a proposta de “os alunos [poderem] fazer avaliação dos professores, [e] apresentá-las nas próximas reuniões do colegiado, pois sentem que só os alunos são avaliados e

gostariam de fazer suas avaliações também” (Ata da reunião do colegiado, datada no dia 16/05/2014).

Em resposta, um dos professores sugere que antes das “reclamações” dos professores serem levadas ao colegiado, seria interessante que os estudantes conversassem com os professores e, se o problema não fosse resolvido, poderia ser levado ao colegiado. Percebe-se que havia tentativa de estabelecimento de relações menos hierárquicas, mais horizontais, entre os estudantes e professores, mais baseadas no diálogo.

<b>Atividades de campo dos alunos nos anos de 2014 e 2015.</b>
Encontro de Manejadores de Pesca
Participação nas assembleias RDSA e RDSM
Rodada de Negócios Programa de Manejo de Pesca – PMP
Curso Tecnologias Sociais (PQV).
Reunião de Avaliação com o Programa de Manejo Florestal Comunitário – atividade externa na Comunidade Ingá – RDSM.
Preparação de Sistemas Agroflorestais
Curso de formação de liderança – CDL/atividade externa Igreja Católica
Cursos Multiplicadores Programa de Turismo de Base Comunitária
Curso Marinheiro Fluvial Convés (Capitania dos Portos)
Oficina Práticas de Secretariado
Seminário Projetos - Apresentação final dos alunos

**Quadro 4: Atividades pedagógicas da 1ª turma do CVT-TSA.**

**Fonte: pesquisa documental.**

As demais atividades consistiam em momentos em que nem todos os estudantes participavam, ou seja, a dinâmica de estudos era realizada da seguinte forma: no início do percurso, os estudantes escolheram uma área de atuação dentre os programas existentes no IDSM e os membros dos programas (técnicos e pesquisadores) ficaram responsáveis pela orientação do estudante.

Esse estudante acompanhava as atividades de campo dos membros dos Programas, faziam observação e ao final da atividade escreviam um relatório contando sua experiência. Esse acompanhamento da prática dos técnicos se dava concomitante às atividades dentro de sala de aula. Ou seja, mesmo que o período de campo coincidissem com atividades dentro da sala (oficinas e disciplinas), os estudantes tinham a liberdade para participar, as faltas não eram computadas. Quando os estudantes voltavam das atividades de campo, apresentavam um

seminário partilhando suas experiências com os demais colegas. No segundo ano, as atividades consistiram na construção e execução de Projetos.



*Figura 6 Diagrama das atividades pedagógicas do 2º ano/ 1ª turma*  
*Fonte: Pesquisa documental*

O processo de criação do CVT-TSA foi marcado por algumas divergências e a principal delas estava relacionada ao tipo de ensino que a instituição queria investir. Os agentes institucionais que se envolveram de forma direta com o projeto se preocuparam e investiram num ensino menos conservador, levando em consideração a cultura dos jovens e contexto local em que estavam inseridos. Toda a atividade da primeira turma, os alunos são chamados a participarem do processo de criação dos elementos de sua educação. Não bastaria criar um centro de estudos para jovens comunitários e impor um ensino puramente técnico, onde eles são vistos apenas como “tábulas rasas” e instrumentos para as associações melhorarem seus desempenhos.

Era preciso que a instituição lhes proporcionasse ferramentas para que eles pudessem atuar como agentes de transformação e que a educação fizesse sentido, primeiramente, ao estudante. No caminho diferente de uma educação convencional, a equipe do CVT-TSA priorizou trabalhar com a Pedagogia de Projetos e com o entendimento da Aprendizagem Situada, os Temas Geradores, conforme perspectiva Freiriana, não foram trabalhados.

As bases pedagógicas que nortearam as ações dentro do contexto do CVT durante o período da primeira turma (2014-2015) foram baseadas na Pedagogia de Projetos

(VENTURA, 2002; PRADO, 2000; VERA-GARCIA, 2012), e na concepção da *aprendizagem situada* (LAVE & WENGER, 1991). A *aprendizagem situada* foi proposta não como método pedagógico, mas sim como uma forma de entendimento do que seria a aprendizagem, para que, partindo desse entendimento os agentes pudessem pensar em ações que visassem uma forma de aprendizagem significativa. A partir do caminhar das atividades também foi possível identificar elementos da *autogestão pedagógica*, especialmente quando se refere a participação ativa das estudantes.

É possível afirmar então, que o CVT foi um lugar em que houve múltipla aprendizagem, não só da parte dos alunos como também da parte de todos os agentes envolvidos no contexto social rumo ao desafio de se fazer uma educação diferenciada. A forma de entendimento da aprendizagem partiu do princípio de que, aprender não é transmitir conhecimento (INGOLD, 2000) e que aprendizagem acontece a partir das mudanças nas práticas (LAVE & WENGER, 1991)

É na comunidade de prática que acontece uma ação e por meio da ação acontece o fenômeno da aprendizagem. Nela os sujeitos estão engajados e trabalham na prática, dividem alegrias e tristezas e constroem o aprendizado. Importante notar que construir um aprendizado também significa formar identidades. Nesse sentido, no contexto do CVT-TSA estão inseridas:

A partir do momento em que o jovem ingressa, passa a ter novo tipo de participação, agora na direção de adquirir habilidades para, quem sabe, se tornar um gestor, técnico ou uma liderança através de uma comunidade de prática, aqui representada por todo o contexto institucional: as aulas expositivas, as viagens a campo, as relações sociais e afetivas, as tarefas partilhadas e compartilhadas e as trocas de experiências. Aqui se faz necessário explicitar outras questões inclusas na *comunidade de prática* no contexto do CVT-TSA: a) quem participa? b) o que se aprende? c) como se aprende? Partindo dessas questões, pudemos observar que quem participa são os jovens comunitários, os técnicos, os pesquisadores, os professores.

A aprendizagem que estavam buscando dentro da proposta do CVT-TSA seriam habilidades para se tornarem gestores, técnicos e lideranças. A participação do aluno se dava em viagens a campo, quando os alunos acompanhavam seus orientadores em determinados momentos a fim de observar a prática da atividade que haviam selecionado. Nessa

participação estava incluso, primeiramente, o estudo do tema a ser observado e a prática que basicamente consistia em ir a campo para observar. Todos os estudantes participaram das atividades práticas.

Quando os jovens ingressaram no CVT-TSA escolheram uma área de conhecimento para se especializarem. Essa escolha partiu das suas necessidade pessoais (atividades com as quais eles mais se identificavam) e mais tarde essas áreas tiveram uma mudança a partir das necessidades e expectativas das suas respectivas associações e/ou comunidades que os indicaram. Para cada área escolhida existia um conjunto de práticas a serem trabalhadas, as áreas foram as seguintes: turismo de base comunitária, manejo florestal, manejo de pesca, agroecossistemas, projetos de gestão comunitária. A seguir apresento algumas atividades que aconteceram durante o primeiro semestre do primeiro ano:

Disciplinas	Oficinas temáticas	Práticas
Matemática Português Contabilidade Informática	Democracia: ciências políticas; participação social; antropologia.	Assembleias Gerais Conselho Deliberativo Audiência Pública Encontro de Jovens
Matemática Português Contabilidade Informática	Conservação: Sociologia, Educação ambiental; Ciências Biológicas	Expedição Jutai Pacote Turístico Onça
Matemática Português Contabilidade Informática	Associativismo Manejo pesqueiro	Turismo de Base Comunitária: multiplicadores Manejo Florestal: exploração Contabilidade na Colônia Z-4 Intercâmbio de peixes ornamentais Contadores de pirarucu
	Comercialização da produção: Determinação de custos; Estrutura de mercado; Rodada de Negócios; Práticas de Negociação	Encontro de Manejadores e Rodada de Negócios
Português Informática Inglês	Mudanças climáticas: climatologia; aquecimento global; cartografia social; energias renováveis; sociologia; ecologia; uso do solo; políticas internacionais; manejo de agroecossistemas.	Tecnologias de saneamento: multiplicadores Avaliação das associações de Manejo Florestal Sistemas agroflorestais
Português Informática Inglês		Assembleias Gerais Conselho Deliberativo Audiência Pública Encontro de Jovens
	Direitos civis: Eleições; direitos dos agricultores, pescadores, políticas públicas	

**Quadro 5: Dinâmica das primeiras práticas do CVT.**

Fonte: pesquisa documental – documento: apresentação do CVT, 2014

### **2.1. Acompanhamento de atividades de campo**

Entender a importância de relacionar os momentos de prática e teoria, também significa entender que não há uma separação entre corpo e mente (BATESON, 1988; INGOLD, 2010). Aprender está intrinsecamente relacionado com o todo e fazer. Essa dicotomia prejudica o processo de aprendizagem do indivíduo, principalmente porque as pessoas em suas práticas cotidianas não o fazem. Partindo desse entendimento, as atividades da primeira turma foram realizadas através de um esforço coletivo e desafiador de trabalho pedagógico, em que a dinâmica de estudo consistia em o aluno participar das aulas das disciplinas básicas da grade-padrão (língua portuguesa, matemática, informática e contabilidade) ao mesmo tempo em que acompanhavam outras atividades e também os

técnicos em campo, se inserindo nas atividades dos programas de manejo e dos grupos de pesquisa do IDSM.

Esses momentos de participação nas práticas de campo são lembrados na visão dos alunos como os mais significativos no seu processo de aprendizagem. Nas entrevistas esses momentos aparecem com destaque. Para uma estudante, que havia escolhido o Manejo Florestal, a ida a campo foi essencial, ainda mais que a teoria em sala de aula. A aluna afirmou em entrevista:

Com relação ao manejo florestal, eu tive apenas duas aulas durante o ano todo aqui dentro da sala. O que eu aprendi sobre o manejo foi tudo na prática, quando eu fui para campo ver como que era realmente. Mas eu não peguei desde o início sobre o manejo, peguei assim, por exemplo, sobre comercialização, depois veio as avaliações. Antes disso eu participei da formação das jangadas, mas desde o início eu queria saber mesmo era como a equipe técnica chegava à comunidade para fazer toda aquela atividade, todo aquele levantamento, realmente né? Como eles chegavam para formar um grupo de manejadores para poder começar realmente o manejo (Helen, 22 anos. Entrevista realizada em 27/02/2015).

A fala da estudante corrobora com a ideia de Lave & Wenger (1991), quando afirmam que para acontecer o aprendizado não necessariamente precisa haver o ensino. No caso, o processo de observar não tem um cunho passivo, observar é também participar das ações, interagir e reagir ao ambiente, ao contexto social. Na visão da estudante, isso teve um efeito significativo para o processo de aprendizagem. Ingold (2010) nos apresenta algumas características que norteiam nossos sentidos e ações quando se trata da questão da aprendizagem.

Para o autor, aprender não significa transmitir conhecimentos como se os agentes fossem passivos ao processo de aprendizagem, reduzir a aprendizagem à questão de transmissão é silenciar e subestimar a capacidade biológica e cultural dos indivíduos, ou seja, “conhecimento não é informação e seres humanos não são mecanismos para processá-lo” (INGOLD, 2010, p.07).

Para o autor não se trata de um processo de enculturação mas de habilitação: “a contribuição que cada geração dá a seguinte não é um suprimento acumulado de representações mas uma Educação da atenção” (INGOLD, 2010, p.07). Significa dizer também, que no processo de aprendizagem não basta o indivíduo interagir com o meio, mas observar e agir com e no ambiente.

Pensando nisso, as práticas do CVT-TSA tiveram outra característica, partindo do pressuposto de que o conhecimento perpassa por uma educação da atenção seria necessário o aluno, observar, praticar e agir no meio em que escolheu e foi inserido, mas sendo acompanhado e tendo seu olhar direcionado, para com isso conseguir enxergar características do ambiente antes invisíveis ao olhar.

Os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, vieram de contextos territoriais de unidades de conservação, onde a maioria cresceu vendo seus familiares participando de associações e ações comunitárias. Em entrevistas realizadas com esses estudantes diferem dois tipos de vivências: aqueles cuja participação nas associações eram frequentes, mas que lhes faltavam habilidades, principalmente na questão da escrita de atas e preenchimento de livros caixas e aqueles que nunca tinham se envolvido com a estrutura de associações.

## ***2.2. Participação em Assembleias Comunitárias.***

Como exemplo da prática pedagógica da participação em atividades de campo, acompanhadas por membros das comunidades de prática, transcrevo aqui parte do caderno de campo que relata uma atividade de participação no segundo de atividades do CVT-TSA. A atividade em questão foi a participação do grupo de estudantes na Assembleia geral de Moradores e Usuários da Reserva Mamirauá, que aconteceu em Março de 2015.

A força das associações está também nas suas assembleias que são realizadas anualmente. Esse momento serve para que todas as comunidades envolvidas naquela determinada área possam partilhar seus problemas e assim buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida. É durante a assembleia que são eleitos os membros que irão compor a associação, além de ser realizada a prestação de contas para os associados. A assembleia nesse sentido é um momento de vivenciar, em vários sentidos, como funciona a organização de uma associação.

Os alunos do CVT-TSA, em sua grande maioria nunca tinham participado das Assembleias Gerais de toda a Reserva. O CVT-TSA proporcionou essa participação em, pelo menos, dois momentos. Durante todo o percurso dos alunos o tema associativismo foi tratado em diferentes disciplinas e oficinas. Antes dos estudantes irem a campo, eram trabalhados com eles os assuntos sobre os quais vivenciariam na prática. Sendo assim, quando o tema foi assembleias, os alunos tiveram um acompanhamento do grupo de técnicos que assessoram

essas associações e que são especialistas na área. No primeiro ano, os estudantes viram na teoria a estrutura das assembleias mas também participaram de forma periférica de uma delas.

No segundo ano essa participação foi diferente, pois estes assumiram uma tarefa durante o evento. Participaram desse evento um grupo de estudantes cujas comunidades eram pertencentes àquela determinada área. A abertura da assembleia foi feita por dois estudantes do CVT-TSA, que estavam escalados para conduzir o momento. O presidente da determinada associação assessorou todos os estudantes nos momentos de dificuldade.

Para que todos os estudantes pudessem participar como moderadores e/ou animadores, o primeiro dia teve três turnos, dois estudantes para cada turno. Ao todo, seis estudantes moderaram as discussões no primeiro dia. No segundo turno, foi o momento de discussão do estatuto da associação. Nesse momento foram apresentadas algumas questões delicadas como a prestação de contas. Sobre esse momento, um dos estudantes, afirmou:

Quando o tesoureiro colocou a prestação de contas da associação todo mundo do CVT olhou um para o outro e percebeu na hora que alguma coisa não estava batendo ali. Mas as pessoas não têm esse prazer de perguntar e tirar suas dúvidas – até porque eu acho que eles não entendem como é que é feito, né? Aí eu tenho essa vontade de voltar [para morar na sua comunidade de origem] para ajudar na reserva também (Sérgio, 22 anos, entrevista realizada em 31 de abril de 2015).

O estudante afirma ainda que em outros momentos (antes de ingressar no CVT-TSA) não teria tido a percepção para verificar algo errado na questão financeira, mas que, com as aulas de contabilidade e matemática conseguiram perceber de imediato a incompatibilidade na prestação de contas. Outra observação importante é que, durante a assembleia, os alunos foram consultados por diversos comunitários sobre os assuntos que estavam sendo tratados.

No geral, foi a primeira vez que os estudantes tiveram uma função durante uma assembleia. Aparentemente alguns deles, mesmo os mais experientes, demonstravam nervosismo em meio aos conflitos. No entanto, observei que eles agiram de forma mais efetiva na interação com os comunitários, distribuíram-se entre a plenária, enquanto conversavam com pequenos grupos de participantes. Logo, tiveram uma atuação maior entre os participantes da assembleia do que na própria moderação.

Na moderação, os estudantes contaram com o apoio dos membros do Instituto Mamirauá, assim como do presidente da associação da Reserva – a AMURMAM. Ao final do primeiro dia houve uma reunião de avaliação da atuação dos estudantes, nela foram

apresentadas as seguintes questões: a técnica Amanda, integrante do grupo PGC achou interessante a posição dos estudantes na assembleia, pois enquanto os facilitadores [moderadores] estavam fazendo seu trabalho os outros estavam no meio da assembleia ajudando e incentivando os participantes a perguntarem e a participarem.

Um dos estudantes criticou o posicionamento das instituições perante as decisões sobre o Estatuto da associação em questão. Uma das críticas estava relacionada a linguagem. Segundo ele: “as pessoas que estão debatendo os assuntos têm que falar em uma linguagem mais fácil pois a assembleia não entende o que está sendo debatido e votado” (Anotações do Caderno de Campo).

De fato, o que prevaleceu nas decisões durante a assembleia foi mais a fala dos membros das instituições presentes. Esse fato incomodou alguns estudantes, que rapidamente perceberam essa discrepância entre membros de instituições e comunitários. No segundo dia da Assembleia, alguns deles se aproximaram bem mais dos participantes, incentivaram alguns comunitários a falar mais. O participante da assembleia que mais se impôs nas discussões estava conversando e estava próximo a uma dupla de estudantes.

No segundo dia de Assembleia, os estudantes estavam mais seguros do que aqueles que ficaram para moderar no primeiro dia, possivelmente por já terem a experiência da observação da condução dos debates do dia anterior. No segundo dia, o presidente da associação iniciou sua fala dizendo que uma das pautas seria conduzida pelos estudantes e seria sobre o CVT-TSA. O presidente da associação em questão, ressaltou a importância da formação dos jovens. Mas indicou a expectativa de que esses jovens *voltem* para ajudar suas comunidades.

Um dos estudantes apresentou a seguinte reflexão: para ele as comunidades estavam colocando grandes responsabilidades sobre eles [estudantes do CVT]. Algumas pessoas, dentre elas os jovens, perguntaram o que eles, como estudantes estavam pensando sobre as decisões que estavam sendo tomadas durante a assembleia, além disso, queriam saber a posição deles perante a votação que resultou no aumento do valor da mensalidade dos sócios da associação.

A maioria das estudantes concordou com a decisão mas criticou a forma como essas decisões tinham sido tomadas, para um deles, a linguagem técnica dos funcionários das instituições, atrapalhou bastante. Isso pode mostrar que os jovens do CVT-TSA já estavam

sendo vistos como atores importantes nas tomadas de decisão da Assembleias, sua participação não era apenas legítima, mas já estava se movendo próximo a centralidade da comunidade de práticas entre as lideranças das associações.

No terceiro dia, os estudantes do CVT-TSA comunicaram aos participantes da Assembleia que estavam se mobilizando para realizarem um encontro de grupo de jovens da Reserva Mimirauá. Para isso, uma das estudantes leu uma carta pedindo o apoio da Assembleia. Alguns participantes da assembleia parabenizaram os estudantes pela iniciativa, um deles disse que seria um momento importante para incentivar a juventude.

O presidente da associação afirmou que os estudantes teriam todo o apoio necessário para a realização dessa atividade e destacou ainda que haveria pouca participação dos jovens nas atividades comunitárias e também nas assembleias das associações, segundo ele porque os jovens não estariam muito *interessados* em participar dessas atividades. Um participante discordou da fala do presidente e disse:

discordo de você, há sim interesse dos jovens em participar, na minha comunidade tinha vários jovens que tiveram interesse em vir participar dessa assembleia, eles não vieram participar porque não havia espaço para eles. (Anotações do Caderno de Campo).

Ele estava se referindo à quantidade limitada de participantes que podem participar da assembleia, com essa limitação, as poucas vagas ficam destinadas as pessoas mais velhas e que já ocupam um lugar dentro das associações.

Embora os jovens estudantes tenham ficado empolgados com a receptividade da sua ideia entre os participantes da Assembleia, membros do Instituto Mimirauá fizeram algumas pontuações quanto à proposta apresentada, gerando algumas frustrações nos estudantes. Observamos que existe um discurso presente entre membros das associações e das instituições de assessoria que há supostamente uma falta de interesse do jovem em participar das atividades.

Mas percebemos, ao contrário, que quando existe oportunidade de participação, os jovens se engajam nas atividades. Foi possível perceber durante o evento o engajamento dos estudantes na prática, esse engajamento se deu através do esforço coletivo e individual do estudante. Se ajudavam mutuamente durante as dificuldades, estas consistiam desde a postura perante o público como questões práticas dos assuntos tratados, demonstraram domínio sobre todos os temas que foram apresentados durante o evento.

Para um deles, isso só foi possível porque houve preparação em outras assembleias através da observação. Podemos destacar ainda, que os estudantes estavam acompanhados dos técnicos do Instituto e de alguns orientadores e, por isso, possivelmente se sentiam mais seguros na sua participação. As atividades práticas e o acompanhamento dos alunos ao campo dos orientadores, se concentraram mais durante o primeiro ano de atividades do CVT-TSA, no segundo ano, trabalhou-se mais a pedagogia de projetos, na atividade denominada “projeto de intervenção”.

### **2.3. Pedagogia de Projetos**

A pedagogia de projetos corresponde a um marco mais amplo da educação em perspectiva cognitiva, social e cultural que enfoca o aluno e seus processos de aprendizagem e questiona a educação tradicional (VERA, GARCÍA,2012), baseada no modelo de uma tecnologia educativa expressa no ensino instrucional programado que pretende controlar a priori o quê e o como do ato pedagógico. No contexto escolar é uma proposta pedagógica que envolve a construção e negociação conjunta entre professores e alunos da temática e do problema que vão abordar durante as aulas. Muitas vezes são incluídas as famílias dos alunos e outras pessoas da comunidade educativa nos projetos (VERA-GARCÍA,2012).

A pedagogia de projetos mantém um pressuposto básico: a necessidade de vincular a escola à vida. Para isso, vê a necessidade de integrar na cultura escolar os saberes da experiência: os projetos buscam criar estratégias partindo do reconhecimento dos contextos socioculturais em que estão imersos os estudantes; tentando integrar à cultura escolar problemáticas, necessidades e interesses da vida cotidiana (VERA-GARCÍA,2012, p.667). É uma proposta pedagógica que objetiva organizar a construção do conhecimento, através de um processo de orientação, nesse processo o estudante tem o papel central na elaboração e execução dos projetos. Essa construção envolve alunos, professores, escola, instituições de educação não-formal, entre outras (PRADO, 2000; VENTURA 2011).

Em termos da Pedagogia de Projetos, formulada academicamente, algumas características são apresentadas por Ventura (2011). Segundo a autor, a pedagogia de projetos seria:

uma ação negociada entre os membros de uma equipe, e entre a equipe e a rede de construção de conhecimento da qual ela faz parte, ação esta que se concretiza na realização de uma obra ou na fabricação de um produto inovador. Ao mesmo tempo em que esta ação transforma o meio, ela transforma também as representações e as identidades dos membros da rede

produzindo neles novas competências, através da resolução dos problemas encontrados. (VENTURA, 2011, p.05)

Para Ventura (2011), a pedagogia de projetos envolve quatro características complementares:

Representação	Tem uma dimensão social fundamental, é um produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo (ou o grupo) constitui a realidade e a ela atribui uma significação específica.
Identidade	Processo relacional, em que os indivíduos exprimem suas identidades associadas aos conhecimentos, competências e imagens de si mesmo, em busca do reconhecimento, num dado momento e num determinado local. A pedagogia de projetos pode oferecer uma estratégia de construção de identidades, uma vez que o aluno perceba que o projeto será uma ocasião de conquistar reconhecimento social, o que afeta positivamente sua identidade.
Rede	A questão principal do paradigma de rede é: quais são as condições a partir das quais os atores de uma situação de projeto podem se encontrar em convergência, em torno de uma possibilidade de mudança ou de inovação?
Negociação	Negociar é criar consenso, é dar sentido às transformações da sociedade, é também acreditar que soluções novas são possíveis. Negociar é criar relações e vínculos sociais, é “dar um tempo” para não nos afundarmos na urgência em que a sociedade moderna pode nos lançar.  Negociações são formadas pelas malhas de relações pessoais e profissionais, em que entram pessoas e instituições comunicando-se entre si, interativamente. E aí o conceito de negociação toma uma importância particular. Pois a rede implica uma trama de negociações que assegure sua operacionalidade, uma vez que as instâncias presentes são de naturezas diversas: indivíduos ou mesmo objetos que manifestam sua pertinência pelos acontecimentos.

**Quadro 6: Conceitos principais da Pedagogia de Projetos.**

**Fonte: Ventura, 2011, p. 04**

É através do processo relacional desses quatro elementos que é possível construir de forma coletiva novos saberes e identidades. Pois esse processo permite uma certa desestabilização das representações iniciais dos membros da equipe e da construção de um novo equilíbrio em um nível superior. “Nesta ação de construção de uma nova obra ou produto, a confrontação e a negociação de representações entre os atores de uma rede de conhecimento, reforçam complexificam as novas aquisições.” (VENTURA, 2011, p. 4).

A pedagogia de projetos tem uma dimensão coletiva, interdisciplinar e reforça a socialização dos alunos. Para Ventura (2011, p.06) “esta é uma mudança de enfoque importante: uma vez que a cognição acompanharia a ação, a construção do saber se efetuará, principalmente, pela ação dos alunos”.

Não cabe ao orientador executar o projeto, mas ele teria que estar apto a reunir as competências necessárias para uma boa orientação. Na pedagogia de Projetos, o orientador teria um papel de mediador no processo, e não teria o papel principal na relação, o sujeito aprendiz nesse sentido é determinante na construção de seu saber. E esse saber é construído através da interação (PRADO, 2000). A pedagogia de projetos envolve reflexões e questionamentos constantes.

Nela os alunos não meros executores de projetos dos professores, o aluno tem que ter autonomia em todo o percurso, tem que haver um espaço de decisão e relação com o conhecimento, com os programas e com os currículos, além da característica prática da interdisciplinaridade (HUBER, 1999 apud VENTURA, 2011p.03).

Portanto, trabalhar com a pedagogia de projetos significa mergulhar em uma diversidade de desafios e possibilidades, onde talvez, o produto final (concretização do projeto) não seja o mais importante mas sim as várias aprendizagens que o educando tem ao longo do processo.

#### **2.4. Projeto de Intervenção**

A pedagogia de projetos representou um grande desafio para o CVT-TSA, pois era preciso que todos os envolvidos (técnicos, pesquisadores, professores e alunos) tivessem clareza sobre a proposta pedagógica. Dentro do contexto do CVT-TSA houve divergências sobre o entendimento do tipo de projeto que os estudantes deveriam executar.

A princípio os projetos foram chamados de projeto de intervenção. Uma das alunas propôs executar um projeto que poderia ser caracterizado como um projeto de pesquisa<sup>32</sup> e a proposta foi questionada por técnicos do Instituto que entendiam que objetos de pesquisa deveriam ser realizados no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica e não do CVT-TSA. A aluna justificou sua proposta no Seminário de Projetos afirmando que toda pesquisa também seria um tipo de intervenção.

Para a preparação dos projetos houve duas oficinas de elaboração de projetos em 2014. A primeira tratou do diagnóstico dos problemas com ferramentas práticas para que os alunos voltassem às suas comunidades e fizessem um diagnóstico onde seria negociado o tema do

---

32 A pesquisa se tratava de avaliar o potencial de produção de óleos na sua comunidade, situada na Resex Catuá-Ipixuna, para subsidiar um estudo de viabilidade econômica para a extração comercial de óleos.

projeto de intervenção. Em seguida houve o primeiro seminário, onde os alunos apresentaram os resultados do diagnóstico e a escolha da temática.



**Figura 8: Diagrama das atividades pedagógicas do 2º ano/ 1ª turma.**  
**Fonte: elaboração a partir da análise documental**

Sobre a oficina de elaboração de projetos ministrada por um dos membros da equipe técnica do CVT-TSA foram trabalhados conteúdos que pudessem ajudar os jovens a elaborar e executar seus projetos. Durante a oficina foram ministrados conteúdos básicos de projetos além do método de diagnóstico rural participativo (DRP) que consiste em um “conjunto de técnicas e ferramentas que permitem que as comunidades façam seus próprios diagnósticos e de lá começar a auto-girir o seu planejamento e desenvolvimento” (EXPÓSITO VERDEJO, 2003 p.07).

As características do DRP variam dependendo do contexto em que se usa. Em linhas gerais é um processo que ajuda e facilita a coleta de dados, visa incluir as perspectivas de todos os grupos de interesse integrados homens e mulheres rurais, promove envolvimento maior dos comunitários na execução de tarefas pois um é “um processo de mão dupla, reconhece o valor do conhecimento dos membros da comunidade” (SOUZA, 2009 p. 09).

Os estudantes tiveram um momento específico durante a oficina para aprenderem a trabalhar com o método. O DRP foi de fundamental importância na elaboração dos projetos, pois permitiu que os alunos compreendessem os principais problemas das suas comunidades,

para com isso buscassem ideias de soluções e efetivassem ações. Na pedagogia de projetos a seleção do problema a ser tratado é o ponto inicial do processo.

O DRP permitiu também que houvesse uma sintonia entre aluno e comunidade. E assim escrevessem um protótipo dos projetos. Dentre as ferramentas de DRP apresentadas nesta oficina estão: Diagrama de Fluxo, Árvore de Problemas e Diagrama de Venn. Durante a oficina, os estudantes exercitaram a ferramenta Diagrama de Venn, a Árvore de Problemas, a Matriz. O diagrama de Venn trata-se de um diagrama de círculos de diferentes tamanhos, dispostos de forma a representar as relações existentes entre eles. Para uma explicação mais específica é apresentado a tabela a seguir:

<b>Características</b>	<b>Pergunta chaves:</b>	<b>Círculo</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Variação</b>
Investiga as relações sociais	o que fazem estes grupos?	Cada círculo irá representar, com palavras e/ou desenhos, um grupo (formal ou informal) da sociedade em questão (exemplo: um município)	Evolução histórica	A variação mais significativa refere-se a uma outra forma de condução da técnica e, conseqüentemente, ao seu resultado final.
Identifica parceiros	Como atuam?	O tamanho do círculo representará o poder do referido grupo, ou seja, sua capacidade efetiva de atingir seus objetivos.	Identificação de cenários futuros	um grupo, um projeto ou uma ideia é posicionado(a), desde o início, no centro do espaço disponível.
Possibilita a identificação de grupos e suas inter-relações	Quem participa deles?	Quanto maior o poder, maior o tamanho do círculo.	Identificação de possíveis estratégias de ação	Os círculos, também representando grupos formais ou informais, irão sendo localizados no espaço, de acordo com a maior ou menor proximidade em relação a este elemento central.
Auxilia na obtenção de informações exploratórias	Desde quando?	A distância entre os círculos representará a relação entre os referidos grupos. Se estes são parceiros, colaboradores, estarão próximos, podendo até se sobrepor um ao outro, parcial ou	Identificação de novos aliados	O tamanho de cada do círculo será definido com base na importância que aquele determinado grupo tem para o elemento central. Exemplo: importância que a Igreja tem para um

		integralmente.		dado projeto em uma localidade.
Permite obter uma visão geral das relações entre organizações e grupos sociais	Por quê? Etc.	Se os grupos possuem objetivos, concepções e/ou práticas diferentes, contrastantes ou antagônicas, isso estará representado pela menor ou maior distância entre eles.	Identificação de problemas de comunicação entre grupos	

**Quadro 7: Conceitos da ferramenta metodológica: Diagrama de Venn.**  
**Fonte: FARIAS, 2006, p. 55**

Os estudantes fizeram um Diagrama de Venn analisando as relações entre um sujeito central – o CVT-TSA e sua rede de agentes. A partir das suas percepções, selecionaram os principais integrantes dessa rede de atores – que envolveram grupos de pesquisa e extensão do IDSM e parcerias institucionais – e avaliaram a importância desses atores (tamanho da bola) e a qualidade da relação (aproximação da bola ao CVT-TSA).

Um dos grupos que ganhou destaque no Diagrama de Venn foi Programa de Manejo de Agroecossistemas (PMA), seguido pelo grupo de Programa de Manejo de Pesca (PMP), além do MCTI. Duas organizações consideradas pelos alunos importantes, mas que estavam afastadas do processo foram a Fundação de Amazônia Sustentável – FAS e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBIO.



**Figura 7 Diagrama de Venn CVT/TSA**  
**Foto: Nelissa Peralta, 2014**



mais pragmática, teceram críticas, nas palavras dos alunos “duras”, para alguns projetos. No entanto, alguns orientadores reafirmaram algumas questões, um deles disse: “o mais importante no processo não são os resultados obtidos, o importante disso foi o processo de aprendizagem e habilidades que eles adquiriram ao longo do tempo”. Outra orientadora afirmou que ficou emocionada de ver a evolução do seu orientando, pois para ela, que acreditava na educação, conseguir olhar e enxergar a evolução na prática era de emocionar.

#### **2.4.1. Processo e resultado de alguns projetos de intervenção**

No decorrer do primeiro semestre do segundo ano iniciou-se a construção dos projetos, denominados “projeto de intervenção”. As ações de intervenções dos estudantes contemplaram as mais diversas áreas: turismo de base comunitária, manejo florestal, manejo de pesca, agroecossistemas, projetos de gestão comunitária, temáticas que foram escolhidas pelas comunidades que tinham representatividade dentro do CVT-TSA a partir dos estudantes. No segundo semestre de 2015 (segundo ano do curso) os alunos voltaram às suas comunidades e organizações para a execução dos projetos. A seguir apresento um quadro dos projetos que foram executados:

Estudante	Localidade	Título do projeto	Objetivo	Atuação <sup>34</sup>
Raimunda Vieira Nunes	RESEX Rio Jutai - ASPROJU	Comunicação rural para todos.	Conceber e viabilizar a implementação de comunicação rural (Internet) para o atendimento de três comunidades da RESEX do Rio Jutai, visando a melhoria da qualidade de vida das populações extrativistas das comunidades tradicionais da região.	Secretária na secretaria de educação ambiental no município de Jutai/AM
Anderson Ribeiro da Silva	Comunidade Vila Nova do Coraci – Setor Coraci	Apoio às boas práticas de manipulação do pescado no Setor Coraci, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã – AM.	Melhorar a qualidade do pescado oferecido, por meio da implantação de Boas Práticas de Manipulação (BPM) durante o processo de pré-beneficiamento no Flutuante de Recepção do Setor Coraci, RDSA	
Janderson Salvador de Souza	Mapurilândia – Setor Maiana, RDS Mamirauá	A reestruturação do sistema de proteção dos lagos da comunidade	Identificar as causas e criar mecanismos para erradicar as invasões por parte de pescadores externos nos ambientes da comunidade.	Técnico de pesca da AMURMAN

<sup>34</sup> Os quadros que não estão preenchidos são dos egressos que não foram encontrados e/ou que não falaram quiseram falar.

		Mapurilândia, Setor Maiana, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá.		
Diomir de Souza Santos	ACJ – Jutai	Melhoria no processo de pré-beneficiamento de pirarucu (Arapaima gigas) manejado na comunidade Irmãos Fernandes, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, município de Jutai – AM.	Melhorar o processo de pré-beneficiamento do pirarucu manejado da comunidade Irmãos Fernandes	Técnico na Associação ACJ
Sandreani da Silva Palheta	Colônia Z-04 Tefé	O desafio da proteção de áreas de manejo: estudo de caso sobre o Acordo de Pesca do Capivara – AM.	Ajudar a identificar os pontos positivos e negativos do Acordo de Pesca do Capivara	Estudante de Odontologia
Silas Cavalcante Marinho	Colônia Z-23 Alvarães	A gestão do sistema de lagos do setor Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, a partir do envolvimento de pescadores urbanos do município de Alvarães - AM.	Analisar o atual sistema de gestão do acordo de pesca do Sistema Jarauá, descrevendo pontos positivos e negativos do estabelecimento do acordo de pesca	Secretário da Colônia Z23/ município de Alvarães
Weson Paulo Araújo de Freitas	Comunidade Cacau – Setor Amanã	Implantação de horta de medicinal na comunidade Ubim, Setor Lago do Amanã, Reserva de Desenvolvimento Sustentável	Sensibilizar a comunidade sobre a importância das plantas medicinais para a prevenção e tratamento de doenças, fortalecendo o uso de remédios naturais, através da implantação de uma horta de plantas medicinais	Professor – zona rural

		Amanã – AM.		
Francisca Elizandra Ferreira da Silva	Comunidade Boa Vista do Calafate – Setor Amanã	Comunicação Rural na comunidade Boa Vista do Calafate, Lago Amanã, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã – AM	Melhorar o sistema de comunicação na Comunidade Boa Vista do Calafate, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (RDSA), com a implementação de um sistema de telefonia disponibilizando uma linha telefônica para uso da comunidade e outros moradores da região.	
Sandro dos Santos Ferreira	Ingaioara – Setor Panauã de Cima	Conservação de quelônios com participação comunitária na comunidade Ingaioara, Setor Panauã de Cima, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – AM.	Conservar os quelônios aquáticos com participação comunitária, na comunidade Ingaioara na RDS Mamirauá, Amazonas, Brasil.	Técnico de campo de organização comunitária da AMURMAN
Izabel de Melo Carvalho	Comunidade Santa Luzia do Boia – RESEX Catuá-Ipixuna – AACI	Organização de base comunitária: características da organização comunitária na Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna, AM.	Conhecer as características das organizações de base comunitárias existentes na Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna no Estado do Amazonas	Presidente da Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna
Denísia Cordeiro de Carvalho	São Francisco do Boia – Setor Aranapu	Viabilidade de um sistema de saneamento básico em uma comunidade em área de várzea.	Verificar a viabilidade de implementação de uma tecnologia de saneamento em uma comunidade situada em área de várzea.	Consultora ambiental na cidade de Manaus/AM
Izaías Brandão de Oliveira	Comunidade Caburini – Setor Mamirauá	Casa de apoio para turista - uma ferramenta estratégica de turismo de base comunitária.	Construir uma casa de apoio ao turismo na comunidade	Supervisor de Manutenção da Pousada Uacari/
Antônio Tavares de Lira Neto	Comunidade Bom Jesus do Baré – Setor Amanã	Articulação e definição de atrativos e normas para o		Funcionário na ONG – Escola Jatobazinho/

		desenvolvimento do turismo de base comunitária do Lago Amanã.		MT - Serviços gerais; - Responsável pelo tratamento de água, plantio de hortaliças; - piloto de embarcação
Carlos de Carvalho Gonçalves (Apresentou no dia 07 de dezembro, no turno da tarde.)	Costa da Ilha II – Setor Solimões de Baixo	Implantação e gestão de um sistema alternativo para a produção de hortaliças com práticas sustentáveis em diversos períodos do ano em Várzea: experiência da comunidade Costa da Ilha II - Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – AM.	Viabilizar a construção de um canteiro suspenso de produção de espécies hortaliças (cebolinha, coentro, couve e chicória), para garantir a produção durante os diversos períodos do ano, principalmente na época da enchente	1º secretário da AMURMAM
Eimeson Oliveira da Silva	Grupo de Artesãs Teçume d'Amazônia – Setor Coraci	Acesso à internet em comunidade rural para o Grupo de Mulheres Artesãs do Setor Coraci e moradores da comunidade São João do Ipecaçu, Setor Coraci, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã – AM.	Implementar acesso à internet para o grupo de artesãs e moradores da comunidade São João do Ipecaçu, com o intuito de fortalecer o grupo e facilitar a venda de artesanatos.	
Railene Pinto da Silva	Comunidade Bela Conquista – RESEX Catuá-Ipixuna – AACI	Identificação do potencial produtivo do óleo de copaíba ( <i>Copaifera</i> ssp.) para manejo na	Identificar o potencial produtivo de óleo de copaíba na Comunidade Bela Conquista, localizada na RESEX Catuá-Ipixuna.	

		comunidade Bela Conquista, Setor Catuá, Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna – AM.		
Luiz Carvalho Seabra	Costa da Ilha II – Setor Solimões de Baixo	Avaliação de diagnóstico de para manejo florestal comunitário no setor Maiana - APSM.	Avaliar e diagnosticar o perfil para manejo florestal comunitário das comunidades do Setor Maiana através da Associação de Produtores do Setor Maiana - APSM para Implantar futuramente um plano de manejo florestal comunitário para uso dos recursos madeireiros de forma sustentável	Conselheiro Fiscal da AMURMAM
Fabício Faustino de Castro	Comunidade Nova Betânia – Setor Tijuaca	Conservação de quelônios em comunidades do setor Tijuaca, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã – AM.	Sensibilização ambiental das comunidades da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã para a conservação de quelônios aquáticos	Funcionário de uma empresa no município de Tefé
Bruno dos Santos Oliveira	Comunidade de Divino Espírito Santo. Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna.	Energia solar para a melhoria da educação em comunidades do Setor Ipixuna, Reserva Extrativista Catuá-Ipixuna, AM.	Propor um sistema de energia solar fotovoltaico para garantir o funcionamento de um laboratório de informática na escola municipal João Vieira na comunidade de Divino Espírito Santo.	Estudante universitário
Raimundo Rodrigues Moreira	Comunidade S. Fco do Aiucá – Setor Horizonte	Revitalização do sistema de energia fotovoltaica da comunidade São Francisco do Aiucá, Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – AM.	Verificar a possibilidade de revitalizar o antigo sistema solar fotovoltaico da comunidade São Francisco do Aiucá e propor um novo sistema solar para a melhoria da qualidade de vida das famílias da comunidade.	Secretário da empacotadora de farinha na comunidade do Barroso/ município de Uarini

**Quadro 8: Egressos do CVT: localidade, projetos desenvolvidos e atuação.**

**Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa documental**

No total, foram vinte projetos de intervenção realizados pelos egressos . Para isso, o aluno passou por um processo de aprendizagem que envolveu oficinas de elaboração de projetos, seminários parciais, experiências de assistir apresentações de seminários até chegarem à fase de execução do projeto e elaboração do relatório final.

A equipe de técnicos do PMA, ficou responsável para orientar três alunos: os projetos de intervenção orientados por esse grupo versaram sobre os temas: comunicação rural, implementação de sistema alternativo para a produção de hortaliças e implementação de horta medicinal, todos localizados na RDS Amanã, onde o programa atua. Os projetos tiveram envolvimento e participação comunitária, o que ajudou os alunos a estabelecerem diálogos e resolver problemas que surgiram ao longo do processo, como afirma Carlos Carvalho, um dos estudantes que desenvolveu o projeto sobre a implementação de sistema alternativo para a produção de hortaliças. Ele destaca como sendo importante para a conclusão do projeto, a participação comunitária:

Para implantação dos canteiros foram realizadas reuniões com as famílias envolvidas para explicação de forma detalhada dos objetivos do projeto, e definição dos passos da execução das atividades que foram realizadas sempre com a participação de todo o grupo (...). No acompanhamento dos canteiros tivemos dificuldade com o grupo de novo, mas conversei com eles e falei sobre a importância desse trabalho, e o quanto ele nos beneficiaria, principalmente na época em que a comunidade está toda inundada e não tem atividades para os moradores. Esse seria um meio de ter algo constantemente cultivado, mantendo as hortaliças para o nosso consumo e com isso manter a geração de uma nova renda para as famílias que praticam a agricultura familiar. Através desse diálogo, demos continuidade nas atividades, e os moradores mantiveram os cuidados [necessários] e conseguimos obter os nossos objetivos, que era executar o projeto e ter resultados positivos. (Relatório final de Carlos, 2015, p.3).

Percebe-se que houve participação, e que o aluno manteve uma postura constante de diálogo para que conseguisse executar o projeto, destacando sempre participação de todos. Outro ponto que o estudante destaca no relatório foram os resultados positivos que o projeto gerou, tais como:

fortalecimento do trabalho coletivo na comunidade, despertou o compromisso dos associados, e está concretizando um retorno de renda para as famílias da associação. Além da possibilidade de produzir alimentos durante o ano todo, com uso dessas estruturas, asseguramos a importância da alimentação saudável para todos nós, e também valorizamos os produtos da nossa região que são produzidos de forma sustentável. (Relatório final de Carlos, 2015, p 12).

O aluno destaca ainda que com o projeto ele conseguiu adquirir novas habilidades e técnicas: “adquiri a capacidade de ter em mãos o conhecimento com a nova ideia de plantio em diversos períodos do ano”. Percebe-se que o estudante consegue fazer uma avaliação dos resultados tanto a nível coletivo como também individual



**Figura 9** Processo de implementação e execução do projeto dos egressos  
**Fonte:** Relatório final Carlos Carvalho, 2015.

Os orientandos do Programa de Manejo de Pesca (PMP) desenvolveram os projetos relacionados aos seguintes temas: a melhoria no processo de pré-beneficiamento de pirarucu manejado, proteção de áreas de manejo em Acordo de Pesca, reestruturação do sistema de proteção dos lagos e apoio às boas práticas de manipulação do pescado. Um dos projetos envolveu a construção de uma estrutura flutuante para recepção e pré-beneficiamento do pirarucu manejado a fim de facilitar a manipulação do pescado em uma das comunidades da RDSM. Em todo o processo, o estudante protagonizou toda articulação. O seu envolvimento como liderança comunitária era perceptível em todas as apresentações.

Antes da execução do projeto foi uma articulação do estudante com a comunidade para se formar uma coordenação do projeto que foi escolhida e aprovada em reunião comunitária. Essa coordenação foi composta pelos seguintes membros: o presidente da comunidade, dois membros da comunidade, um membro da ACJ e o aluno do CVT-TSA essa equipe teria como responsabilidade coordenar as atividades, prestar conta dos recursos gastos nas atividades, avaliar junto aos envolvidos o andamento do projeto além de buscar parcerias

Esse projeto envolveu uma “rede” de colaboradores: associação ACJ, IDAM do município de Jutai e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - polo da cidade de Tabatinga-AM, além dos manejadores da comunidade e comunitários. O estudante ressalta que sem essa “rede” de parcerias, o projeto não teria condições de ter sido executado. Nessa “rede” de colaboradores, embora envolva diretamente o IDSM, o estudante enxerga esse processo como sendo “deles” - dele e de sua comunidade, mostrando uma autonomia.



**Figura 10** Processo de implementação e execução do projeto de um dos egressos (2)  
**Fonte:** Relatório final Diomir de Souza, 2015.

O programa qualidade de vida – PQV assessorou os alunos que executaram projetos nos seguintes temas: acesso à internet em comunidade rural para o Grupo de Mulheres Artesãs, revitalização do sistema de energia fotovoltaica em uma comunidade da RDSM e energia solar para a melhoria da educação em comunidades do Setor Ipixuna. Esses projetos envolviam além da matéria humana, questões financeiras. Por isso, em seus relatórios e apresentações finais os estudantes afirmaram que o objetivo “maior” não foi atingido. Aparentemente por eles não terem conseguido executar os projetos, seja pela falta de verba ou pela falta de apoio do poder público, como descreve um dos estudantes, estes são vistos como algo que não pode ser alcançado em longo prazo e que não foi por falta de mobilização comunitária.

Todos os estudantes se envolveram em reuniões com aplicação de DRPs além das inúmeras viagens a campo. No entanto, o engajamento com suas respectivas comunidades e com seus grupos foi apresentado como pontos positivos dentro do processo. Em linhas gerais, mesmo quando os projetos que não apresentaram um “artefato” ou um “produto” final, não significa dizer que os estudantes não obtiveram resultados. Percebe-se que mesmo aqueles que tiveram dificuldades passaram por um período de “experiências”. Suas preocupações e angústias eram partilhados constantemente no meio de conversas informais e brincadeiras e o processo foi cheio de dificuldades.

Na pedagogia de projetos, o sujeito aprende a partir da sua experiência, olhando, praticando e vivenciando o momento. O que nos remete a concepção de Larrosa Bondía (2002), que nos convida a pensar sobre o verdadeiro sentido de experiência. Pensar, para o

autor não é somente raciocinar ou argumentar, mas sim, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Para ele, a experiência é o que nos acontece, o que nos passa e não o que acontece ou o que passa, já que vivemos em uma sociedade em que várias coisas passam, porém, nada nos acontece e por isso a experiência é cada vez mais rara. Seja pelo excesso de informação que acaba com a nossa possibilidade de experiência, ela é, uma anti-experiência, por isso é preciso separar experiência de informação, quando nos referimos ao “saber de experiência”, é preciso separá-lo de saber coisas, pois saber as coisas é estar informado.

É possível identificar que as experiências apresentaram os aspectos, analisando por Ventura (2011).

Representação	As representações e os significados das temáticas escolhidas e vivenciadas pelos estudantes puderam ser confrontadas a partir das suas experiências. As atividades aprimoraram seus conceitos
Identidade	Os estudantes ganharam um destaque no meio das suas organizações: articulando reuniões, propondo debates e se envolvendo nas atividades conjuntas da dinâmica do projeto, assim sendo eles tiveram a oportunidade de assumir uma função social visível, construindo e reconstruindo uma possível identidade de líder e/ou gestor comunitário.
Rede	A maioria dos projetos envolveu em uma rede atores e parcerias. OS alunos tiveram que tecer essa rede de relações com suas comunidades e com outras organizações para que pudessem executar seus projetos.
Negociação	Os projetos foram realizados em constantes negociações e renegociações

**Quadro 9: Conceitos da Pedagogia de Projetos a partir do contexto CVT/TSA.**

**Fonte: elaboração própria**

Portanto, é possível perceber que o entendimento da *aprendizagem situada* norteou as ações da equipe pedagógica do CVT-TSA que conduziram o processo de aprendizagem de forma dinâmica envolvendo o máximo de agentes possíveis da Instituição. A Pedagogia de Projetos através dos projetos de intervenção mostrou características que condizem com o objetivo de criação do CVT-TSA. Pois o CVT-TSA foi criado a partir das demandas comunitárias e as ações dos projetos mostraram que os estudantes estavam recebendo orientações para exercer atividades conjuntas que pudessem ajudá-los e às suas comunidades, do ponto de vista do “mundo da vida”, da experiência. O processo foi conduzido de forma bastante cuidadosa, e teve uma preocupação para que os estudantes, junto às suas organizações, fossem os protagonistas das ações.

Alguns estudantes se destacaram no processo, continuaram envolvidos com os projetos depois do término do curso. Em alguns casos, assumiram um papel dentro da estrutura das organizações comunitárias e hoje são lideranças jovens.

A maioria desses já exerciam atividades em suas comunidades antes de entrar no CVT-TSA, entretanto, depois que passaram pelo curso, esses jovens ganharam mais visibilidade. Houve casos em que o estudante não exercia nenhuma função dentro das organizações e foi através de sua passagem pelo CVT-TSA que conseguiram ingressar formalmente nas organizações. Ou seja, a *passagem* pelo CVT-TSA e, também a execução dos projetos, que permitiu a reinserção dos jovens em suas comunidades e organizações já assumindo novos papéis sociais, transformou suas identidades.

### **CAPÍTULO 3 – CVT-TSA: “ESCOLA DE ORIENTAÇÃO”**

Um dos principais aspectos da aprendizagem é a transformação das biografias das pessoas. O indivíduo aprende quando muda a si mesmo e sua comunidade de práticas (LAVE & WENGER, 1991). Como um aspecto da prática social a aprendizagem envolve não apenas uma relação com determinadas atividades, mas uma relação com pessoas. Assim, são as relações que prestam sentido às atividades e as tarefas.

As relações sociais que permeiam o contexto do CVT-TSA são variadas, para fins de recorte teórico metodológico o foco nesse capítulo tratará de analisar as relações entre orientadores e orientandos, visto que é também através dessa relação que a aprendizagem ocorre. É possível pensar a aprendizagem dentro de um sistema de relações que envolve três elementos: estímulo, resposta e o reforço (BATESON, 1988); nesse contexto, o professor teria o papel de estimular o aluno rumo a um objetivo, o professor não seria o proponente das ações, mas ocuparia um lugar de facilitador no processo. O papel do aluno seria então, encontrar as respostas necessárias para se chegar a solução de determinada situação. Nesse processo de busca e de resolução de problemas vão sendo necessários alguns reajustes, seja de qualquer natureza, que Bateson (1988) denomina de “reforços” onde ambos estão envolvidos. O conjunto desses elementos estabelecerá então o fio condutor do sistema de aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas com orientadores e alunos, a vontade de querer aprender é apresentada como sendo a principal característica do “bom” aluno pelos orientadores e na visão dos alunos, esse “querer” é visto como o principal motivo de saída de suas comunidades.

Em muitas das discussões convencionais de cunho pedagógico, o aluno é visto como o único responsável pelo seu sucesso ou insucesso escolar, no entanto, hoje percebemos uma diversidade de fatores sociais inclusos no processo. Logo, não se pode reduzir o dito insucesso do aluno focando apenas em um lado do sistema, mas é preciso enxergar todo o processo. A intenção aqui é analisar o processo como algo complexo, sem a ideia encontrar de culpabilizar o aluno por uma possível não aprendizagem, mas buscar estabelecer diálogos para que seja possível identificar o contexto onde essa dita aprendizagem não ocorre da maneira esperada pelos agentes.

Goffman (2015) e Becker (2008) analisam a interação social para explicar as motivações e ações dos indivíduos através do *interacionismo simbólico*. O *interacionismo*

*simbólico* leva em consideração o estudo da ação social, a identidade pessoal, individualidade, dinâmica de grupo e a interação social. A partir dessas questões se abre um leque de possibilidades para analisar o processo de “aprender a ser” dos indivíduos. O interacionismo simbólico entende que:

o eu individual é acima de tudo uma entidade social, até mesmo o aspecto idiossincrático do nosso eu individual (...) não é tanto o produto da nossa psicologia única, mas socialmente determinado e contingente em termos tanto culturais quanto históricos. Ou seja, aquilo que pensamos que somos, que imaginamos ser e, talvez mais importante que somos capazes de ser está ligado impreterivelmente e mediado pelos tipos de pessoas com as quais interagimos e pelos contextos institucionais nos quais habitamos (GOFFMAN, 2015, p. 192).

Partindo desse pressuposto, de que a dinâmica das relações constroem e reconstroem a identidade dos indivíduos através da interação (GOFFMAN, 2015), vamos nos atentar para verificar como essa interação foi e vem sendo estabelecida entre orientadores e orientandos ao longo do processo. As entrevistas realizadas com orientadores e alunos apontam a complexidade da relação, principalmente ou especialmente por parte dos orientadores, que também “aprenderam a ser” orientadores. Em entrevistas alguns deles afirmaram que a forma como “ensinam” é baseada nas suas próprias experiências pessoais: aqueles que passaram por uma instituição acadêmica tendem a reproduzir a forma como foram orientados.

Há também aquelas pessoas que passaram por outros tipos de experiências de aprendizagem, como por exemplo, aprendizagem por meio da participação em movimentos sociais. Estes enxergam a orientação como “partilha de experiências”. Uma orientadora relatou em entrevista que é preciso sensibilidade para reconhecer que tendemos a reproduzir comportamentos e orientar da mesma forma que *aprendemos* ou da mesma forma que fomos orientados.

Para uma das orientadoras entrevistadas, que é pesquisadora da instituição, a saída de emergência para sair do ciclo tendencioso de orientar a partir da academia seria buscar parcerias com pessoas que não tiveram uma carreira acadêmica, mas que têm uma experiência com comunidades e organizações locais longa e consistente. Para ela, o CVT-TSA não teria a finalidade de formar pesquisadores, por isso não via a necessidade de orientar dessa maneira acadêmica.

A entrevista conclui que o sistema de orientação não teria a finalidade de focar apenas em ensino – o elemento mais importante no processo de *orientação*, seria o processo de

busca, descobertas e resolução de problemas. O orientador “entraria” em momentos pontuais, quando o aluno já tivesse procurado todas as alternativas viáveis para se revolver determinado problema. Os orientadores que seguem a linha mais acadêmica veem esse tipo de orientação como necessária para que o estudante possa cumprir de forma satisfatória todos os deveres que lhes é atribuído: tanto para executar as tarefas, como escrita de relatórios, quanto para conseguir cumprir prazos, a fim de se chegar ao final do curso. Nessa perspectiva, a conclusão do curso seria a finalidade maior, ou seja, o principal objetivo do aluno.

No entanto, nos dois tipos de orientação há aspectos que levam a pensar que dentro do contexto do CVT-TSA, as orientações tendem a seguir uma forma menos acadêmica, em que o orientador, mesmo aqueles que defendem que a relação de amizade na orientação atrapalha o processo, tendem a praticar ações menos academicistas, como por exemplo: conversar sobre problemas pessoais com seus orientandos e também conversar com familiares de seus orientandos, procurar ajuda médica quando preciso, problemas financeiros também são tratados e na maioria das vezes, resolvidos.

A relação de *amizade* que se estabelece entre o orientador e orientando é expressa nas entrevistas. Em alguns casos de forma mais explícita do que em outros, essa característica de ser amigo ou colega do aluno, tem grande destaque tanto por parte dos alunos quanto por parte dos orientadores. Um deles destaca este aspecto como sendo o mais importante na relação com sua orientadora:

Ela era muito legal, brincalhona, me ajudou bastante, me deu aulas, ela foi totalmente uma colega e totalmente uma professora para mim, me deu aulas de computação, mostrou como fazer nossos trabalhos. A orientadora ajuda bastante a gente e nós precisamos de uma orientadora mesmo, todos nós, alunos. (Israel, 20 anos).

A orientadora de Israel caracteriza diferentes fases de orientação – uma fase que denomina de “orientação intensiva”, porque houve momentos diários em que ela solicitava demandas e eles<sup>35</sup> e eles teriam que atendê-las. Nesse caso específico, houve momentos em que as expectativas da orientadora não eram atendidas e por isso houve desencontros e desentendimentos na relação, até se chegar no que se esperava do aluno, até ele responder as demandas de uma forma, vista como satisfatória, ao olhar de sua orientadora.

---

35 O uso do plural, significa que Israel era orientado junto a outro colega. A relação neste caso, era a partir de um trio, que analisados em linhas gerais apresentaram aspectos semelhantes quanto a orientação.

Collins (2009), em sua análise sobre os aspectos das relações sociais, identifica que agimos de acordo com o que se é esperado de nós pelo outro, com isso identificamos também as possíveis reações do outro para assim agirmos de uma forma “adequada”<sup>36</sup>. Nesse sentido, as identidades forjadas são necessárias para que se tenha um bom desempenho dentro do contexto do CVT-TSA. Percebe-se que a resposta ao estímulo é uma relação socialmente construída em que só se pode agir juntos porque as ações são construídas juntas (COLLINS, 2009).

Foi possível identificar também entre os orientadores aqueles que fazem uma separação nítida entre o papel do orientador e do aluno, afirmam que o papel do orientador é cobrar, questionar, porque o processo seria exclusivamente do estudante. Seria o estudante o responsável por buscar a orientação, porque ele ou ela é o sujeito na relação que tem *necessidades* e não o contrário. Os estudantes que receberam esse tipo de orientação mostraram descontentamento no seu processo de orientação, para um deles a orientação não deveria se resumir em cobranças e críticas.

Foi possível perceber que um dos estudantes que tinha esse tipo de relação com seu orientador, demonstrou certa regressão no comportamento durante as apresentações de seminários. Nos primeiros seminários, o estudante tinha uma postura mais firme e segura e com as “orientações de cobranças”, no final ele apresentava bastante insegurança. Em linhas gerais é possível perceber que os estudantes valorizam mais aspectos afetivos de seus orientadores. Aqueles que receberam uma orientação afetiva conseguiram desenvolver habilidades e posturas mais seguras e confiantes.

Dentro desse contexto surge uma outra questão, que é o “aprender a ser” um orientador. De modo geral, os entrevistados apresentam o trabalho de orientar como sendo algo a mais na sua jornada de trabalho e por isso encontram dificuldades até mesmo para refletir sobre suas práticas, apresentam esse dado como sendo um desafio dentro do Instituto Mamirauá. Essa dificuldade também é sentida por parte dos alunos que reclamam de um acompanhamento mais próximo dos seus orientadores, principalmente daqueles que desenvolvem muitas outras atividades ao mesmo tempo que orientam.

Alguns orientadores apontam que tiveram que aprender a partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, tais como: dificuldade na escrita, leitura, na articulação das ideias

---

36 Na visão de Goffman, entende-se por adequada, como também sendo um comportamento “forjado”.

para escrever relatórios. Outros orientadores reconhecem que aprenderam a “ser” a partir de uma relação em que o orientando demandava ações além do que lhe era esperado, como por exemplo: aluno que se apresentava como questionador, empenhado, com “vontade de aprender” mais. Tanto o(a) aluno(a) com menos dificuldades, quanto o (a) aluno(a) com mais dificuldades no processo necessitavam de bastante atenção e dedicação de seus orientadores.

Tunes (1981) quando analisa a relação a partir de um viés acadêmico acentua que a relação entre orientador e orientando é uma relação difícil e por isso necessita de um certo grau de empatia que envolve ambos os lados, que proporcione ajudar o aluno a desenvolver habilidades sem prejudicar o seu desenvolvimento pessoal e intelectual para que com isso ambas as partes possam ter enriquecimento recíproco numa interação dialética, na qual esteja ausente qualquer forma de opressão ou submissão (SEVERINO, 2000).

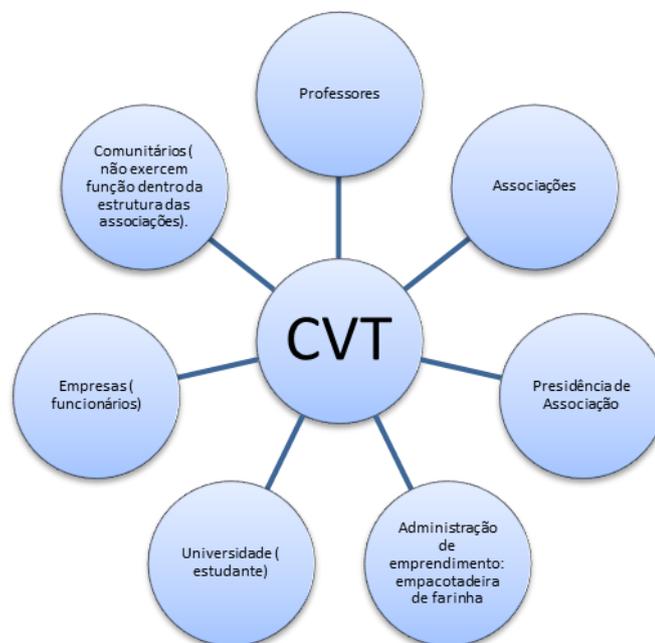
Existem características que diferem da orientação acadêmica para a orientação do CVT-TSA, mas também há aquelas que se equiparam, tais como: na academia, o produto final (trabalho de conclusão de curso, dissertações, etc.) é necessário para que se tenha um bom êxito. O aluno do CVT-TSA também tem uma obrigação de entregar um produto final, seja ele um relatório do projeto de intervenção ou relatório de diagnóstico das comunidades ao final do curso. Ou seja, em ambos os casos há que se ter a prática (ir a campo) e escrita. A entrega do produto final é requisito para que o processo de formação do aluno seja visto como bem-sucedido.

Outra característica que observei é a preocupação dos sujeitos que ocupam um lugar de decisões no sentido macro do CVT-TSA em conhecer a realidade *in loco* dos estudantes, demonstrando o quanto é importante que os orientadores conheçam o lugar de onde os alunos estão vindo, esta seria uma das responsabilidades daqueles que assumem o compromisso de orientar. Uma orientadora enxerga essa relação como sendo uma “orientação para a vida”:

para orientar esses meninos, para que eles tenham de fato, um conteúdo e voltem com uma “bagagem” e tenham essa “bagagem para si”, para a sua vida, a gente precisa também ter tempo para se preparar, para apoiá-lo em todo o sentido. Porque assim, não é só no sentido conteúdo, sabe? Mas no sentido pessoa, no sentido ética, é de todo esse aparato que eles precisam. E aí você tem que ter um tempo. Você tem que conhecer também a realidade do teu orientando. E para mim isso foi bem mais fácil com a minha orientanda, não tão fácil, mas eu me esforcei muito porque eu conhecia a família dela, eu sabia de onde ela estava vindo e porque ela tinha aquela postura (Amanda, 58 anos, entrevista realizada no dia 20 de junho de 2018).

A “orientação para a vida” é apresentada como sendo uma característica contundente daquilo que diferenciaria e caracterizaria o tipo de orientação no contexto do CVT-TSA. A estudante que teve esse tipo de orientação define como sendo uma espécie de “orientação continuada” em que, mesmo concluindo o curso, o seu contato com sua orientadora foi permanente, mesmo estando em sua comunidade, ela se dirigia a sua orientadora quando enfrentava problemas. Dessa maneira, a relação foi fixada em contextos além do tempo em que a instituição teria “por obrigação”.3.1 Egressos e a formação das identidades no contexto do CVT

Atualmente os egressos do CVT estão inseridos nos mais diversos espaços sociais, como é apresentado no diagrama a seguir:



**Figura 11**Diagrama – espaços sociais onde os egressos estão inseridos  
**Fonte: Elaboração própria**

A diversidade de lugares em que os estudantes estão inseridos está além do que foi pensado quando o CVT-TSA foi criado. Um dos objetivos que se pretendia, era fazer com que os estudantes voltassem para suas comunidades de origem, e desenvolvessem trabalhos nas associações. Alguns voltaram e estão desenvolvendo trabalhos, são lideranças jovens atuando nas associações. Mas também há aqueles que voltaram para as suas comunidades e que não estão exercendo nenhuma função dentro da estrutura das associações.

Há outros que continuaram sua vivência no ambiente urbano e estão empregados em empresas, outros puderam cursar uma universidade e estão trabalhando dentro de sua área de

formação universitária. Outros tornaram-se professores, técnicos, secretários, conselheiros fiscais de associações, gestora de unidade de conservação, administradores de empreendimentos comunitários, entre outros.

Aqueles que estão trabalhando como professores, estão nessa atividade pelas questões culturais da região pois no ambiente amazônico pelas condições sociais e geográficas, as comunidades que estão situadas distante do centro são atendidas por professores com formação apenas de ensino médio.

Nas comunidades rurais, o estado tem por obrigação fornecer ensino público gratuito, ficando o ensino na responsabilidade das prefeituras que oferece apenas o ensino fundamental. Em algumas localidades o ensino é tecnológico e assim os estudantes concluem o segundo grau.

Em alguns casos, os jovens que conseguem completar o segundo grau são aqueles que migram para os centros urbanos. Diante disso, os jovens que conseguem essa formação trabalham como professores nas comunidades. Diante dessa realidade, o egresso não vê que o CVT-TSA tenha contribuído diretamente com a formação desses atuais professores.

Já para aqueles que estão atuando como técnicos dentro das associações de base comunitária, trabalhando m assessorando as comunidades, fazendo viagens constantes a campo, em suma ajudam na organização comunitária. Estes, enxergam o instituto Mamirauá como a instituição que “abriu portas” para que eles pudessem exercer essa atividade atualmente.

Existem também aqueles estudantes que assumiram papéis dentro da estrutura das associações e organizações de produtores, como a Colônia de pescadores de Alvarães. Estes assumiram a função de secretário e conselheiro fiscal. Um deles é o jovem Manuel primeiro secretário da AMURMAM que fala sobre o seu processo de inserção dentro da associação. Seu depoimento conta como encontrou resistência por parte da diretoria da associação porque, segundo ele, não o *conheciam*. No entanto, o seu processo de escolha e legitimação, inicialmente não veio através da diretoria, mas através dos moradores reunidos em assembleia. Sobre esse processo o jovem relatou em entrevista que:

Lá na assembleia os moradores e presidentes das comunidades conversaram entre eles e decidiram que iriam me indicar como secretário [executivo], sem eu saber! Mas antes disso, eu já tinha um pensamento que um dia eu iria entrar, era o meu sonho por mais que demorasse. Ai quando foi no último dia

da assembleia, leram uma carta lá na frente e falaram que a assembleia queria eu como segundo secretário da AMURMAM. Aí só faltava a minha decisão, e, para mim já era um sonho, então eu subi lá e falei que era muito importante para mim, principalmente para eu ganhar conhecimento e poder ajudar as pessoas que precisam do conhecimento e poder representar bem as pessoas. Foi daí que eu entrei na AMURMAM. Mais tarde, quando o Xexeu [outro egresso do CVT] que era o primeiro secretário saiu, eu me tornei o primeiro secretário. (Manuel entrevista realizada em 05/08/2018).

Com relação à aceitação, o jovem relata:

Para algumas pessoas que não me conheciam (...) não me aceitaram. Eles falaram que tinham que fazer uma votação e era preciso ter um momento para que eu pudesse me apresentar, falar do que eu era capaz de fazer e tal. Aí eu senti que a diretoria que não me conhecia e não me queria. Quando eles falaram que não concordavam com a minha indicação, um dos presidentes de comunidade se levantou e disse: ‘o Carlos se formou pelo Mamirauá, sabe como funciona as coisas e o Mamirauá jamais vai formar um pessoa incapaz de lidar com as pessoas e com as diferenças dentro da reserva, então é ele que nós queremos, só ele pode nos ajudar com o conhecimento de ata, na receita federal e outros documentos. Ele também pode ser uma ponte com o Mamirauá’. Então, ali eu senti que eles estavam do meu lado. Eu falei que se entrasse na diretoria eu não iria decepcionar eles, como uma pessoa só para fazer volume. Aí foi a hora que todo mundo levantou o crachá e fui aprovado por unanimidade, aí deu certo. (Manuel, entrevista realizada em 05/08/ 2018).

O processo de “voltar” às suas comunidades e “exercer” uma função dentro das organizações comunitárias são atividades que devem ser enxergadas de forma diferente. Alguns egressos voltaram às suas comunidades, mas não estão assumindo uma função dentro da estrutura das associações. Isso não deve ser reduzido a um pensamento simplista de que o jovem não quer estar inserido, mas que o processo de inserção é complexo e tem que ser visto como tal.

No caso, do egresso Manuel, a não aceitação de alguns membros da diretoria foi percebida mas não foi determinante na decisão final, que pode ter sido influenciada por alguns fatores: antes do jovem entrar para a diretoria, ele estava exercendo uma função de técnico que tinha como trabalho visitas constantes as comunidades, além do envolvimento e do engajamento comunitário que foi desenvolvido através do seu projeto de intervenção que continuou após o término do curso do CVT-TSA.

A legitimidade também pode ter vindo da confiança que o Instituto Mamirauá gera em grande parte dos moradores das reservas (“Mamirauá jamais vai formar uma pessoa incapaz de lidar com as pessoas e com as diferenças dentro da reserva”). Ser formado pelo *Mamirauá*

parece que já empresta aos egressos certa legitimidade. Além disso, essa legitimação também adveio da relação que o jovem estabeleceu com os associados moradores da reserva.

Outra egressa, Cristina, logo que finalizou o curso assumiu, com outros egressos, a coordenação de juventude da RESEX Catuá Ipixuna, composta por doze grupos de jovens. Logo em seguida foi eleita a Presidente da Associação Agroextrativista Catuá Ipixuna. A jovem assumiu uma associação com grandes níveis de dificuldades. Em sua entrevista nos relatou que:

A gente pegou a associação numa situação meio triste, estava com dívida na receita federal e a gente teve que correr atrás de tudo isso, a associação não tinha recurso para fazer as atividades, a gente teve que dar um jeito e conseguir fazer, conseguimos realizar logo no primeiro ano de atividade, realizamos a Assembleia Geral Ordinária, conseguimos resgatar os sócios da associação, que voltaram a pagar a mensalidade, realizamos novamente a pesca do Mapará na reserva. Eu vejo como um grande avanço o trabalho que a gente teve, muito corrido, mas graças a Deus a gente conseguiu realizar (Cristina, 24 anos, entrevista realizada em 06/06/2018)

Quanto a sua aceitação, por parte das lideranças antigas, a estudante ressalta: “eu não identifiquei nenhuma desconfiança, foi normal, graças a Deus”. Sobre sua relação com os mais velhos, ela expôs:

Com os mais velhos eu busco sempre o que já passaram e [busco] não descartar opinião deles porque eles têm uma experiência de trabalho na prática, mais do que eu, que estou aprendendo a teoria, eles aprenderam na prática então a gente tentou juntar esses dois. Tanto é que outras vezes a gente se juntou para eleição para presidente (Cristina, 24 anos, entrevista realizada em 06/06/2018).

Estes estudantes ainda possuem vínculo, mesmo minimamente, com seus antigos orientadores e também com a equipe do Programa que os assessoraram durante o seu processo no CVT-TSA.

Um dos egressos está atualmente ocupando uma posição equivalente àquela demanda inicial ao CVT-TSA de formar gestores para as associações de produtores, pensando na transferência de gestão dos empreendimentos de base comunitária. O egresso, Reinaldo, da comunidade de Aiucá, que assumiu a administração de um empreendimento comunitário, uma empacotadora de farinha.

Entre os egressos que não finalizaram o curso, estão aqueles que foram desligados pelo colegiado. Os desligamentos ocorreram no segundo ano do curso, em 2015. Segundo as informações contidas nas atas e de alguns depoimentos, os desligamentos ocorreram por conta

de comportamentos vistos como desviantes e justificados pelo fato do não cumprimento das regras institucionais, como um número de faltas superior ao permitido (o regulamento exigia 80% de presença nas aulas), além de outras questões como a não entrega de relatórios.

Para Becker (2008), as relações moldam a identidade das pessoas, para ele a identidade é moldada e ajustada pela interação com os outros. Nesse sentido, reflete-se a seguinte questão: o que faz com o CVT-TSA forme gestores, técnicos de sucesso com legitimidade e respaldo comunitário, mas, por outro lado, afaste outros jovens dessa identidade. Nesse sentido se faz necessário refletir sobre as identidades que foram socialmente construídas dentro da instituição, a partir das relações. Para Ventura (2011):

identidade humana se constrói e se reconstrói ao longo da vida, como produto de socializações sucessivas a partir de dois processos: a) o processo biográfico, em que os indivíduos constroem suas atividades sociais e profissionais ao longo do tempo, em suas relações institucionais (família, escola, empresas, etc) (p.07).

Nessa lógica, todos os estudantes que concluíram o curso e que exercem ou não uma função dentro das associações são considerados indivíduos que aprenderam a lidar o sistema e aqueles que foram desligados, os que apresentaram comportamentos “desviantes”, não conseguiram lidar de forma satisfatória com o sistema.

Em seu estudo sobre os *Outsiders*, o sociólogo Becker (2008), analisa os diferentes tipos de desvios dos indivíduos na sociedade e como eles acontecem, para isso, o autor separa os tipos de comportamento desviante:

	Comportamento apropriado	Comportamento infrator
Percebidos como desviante	Falsamente acusado	Desviante puro
Não percebido como desviante	Apropriado	Desviante secreto

*Quadro 10: Tipos de comportamento desviante.*

*Fonte: Becker (2008 p.31).*

Dentro dos percebidos como desviantes estão os *falsamente acusados*, aqueles condenados injustamente, que não cometem nenhuma infração, porém são vistos pelos outros como tal, e podem ser punidos injustamente. Os *desviantes puros* nesse modelo teórico são os que realmente cometem uma infração e são vistos como tal. Dentro do quadro daqueles que não são percebidos como desviantes, estão aqueles que apresentam comportamento *apropriado*, ou seja, aqueles que obedecem as regras e o *desviante secreto*, aqueles que cometem um ato impróprio mas que ninguém os percebe ou reage ao comportamento

desviante com punição (BECKER, 2008). Partindo desse pressuposto, apresento algumas questões a serem analisadas a partir do contexto do CVT-TSA.

No caso estudado aqui existem estudantes que foram desligados do processo e que permaneceram na cidade, não voltaram às suas comunidades, outros saíram das suas comunidades e foram morar em outra comunidade. Observamos que alguns alunos que foram desligados tinham características semelhantes, tais como: senso de criticidade e eram questionadores, temperamentos fortes, já tinham se envolvido em desavenças e discussões com seus colegas e por várias vezes tinham sido chamados na sala da direção para serem advertidos verbalmente. Entre os desligamentos, a maioria aconteceu a partir do segundo ano do curso, outros foram desligados prestes a concluírem o curso, já tendo participado de quase todas as atividades até então exigidas. No entanto, isso não foi suficiente para mantê-los até o final do curso.

Nesse item há de se pensar nos possíveis motivos que levaram à decisão de optar pelos desligamentos dos alunos, todos os motivos estão aparentemente relacionados às práticas institucionais – sobre as posturas (como ‘ser’) e sobre as ações (como ‘fazer’) dentro da instituição: que se inclui a não entrega de relatórios, às faltas nas aulas, às faltas em eventos pré-estabelecidos pelo CVT. Em entrevista, um dos jovens que foi desligado relatou o motivo que lhe foi apresentado no ato do seu desligamento.

Em uma segunda feira quando cheguei para aula, fui impedido de entrar. Me pediram as coisas que o CVT tinha me dado e me pediram para eu assinar um papel. O motivo foi que nos finais de semana eu ia pra casa e não chegava todas as segundas-feiras na hora certa, às vezes por motivos de condições financeiras. Quando fui desligado, voltei para a comunidade e todo mundo da comunidade já estava sabendo [do desligamento] porque o CVT já tinha mandado o papel para o presidente e aí todo mundo ficou ciente. Como eu tinha um projeto em processo, o pessoal ficou um pouco chateado comigo, né? E também pelo CVT ter me desligado. Porque o motivo não era porque eu não queria, o meu motivo não era porque eu não queria participar da escola. (Ricardo, 29 anos, entrevista realizada em 21/07/2018).

Dentro desses possíveis motivos pode se perceber a inflexibilidade nas relações, tanto por parte do orientador que teve uma posição passiva na decisão quanto por parte daquele que de fato tem o poder de assinar o desligamento. Os desligamentos não são fatos isolados, acontecem porque houve algum consenso construído entre os pares da gestão do CVT-TSA e do seu colegiado.

Nesse sentido, o CVT-TSA se assemelha a algumas instituições formais de ensino escolar. No entanto, dentro do contexto escolar não acontece o desligamento total do aluno, acontecem as chamadas “transferências ou expulsões” de alunos. Visto por Stelko Pereira *et al.* (2008) como ação que infringe a Lei que garante a permanência do aluno na escola. Esse tipo de ação, cria uma ilusão de que o problema foi resolvido. Ilusão porque se resolve o problema excluindo os alunos. No ambiente escolar essa atitude extrema é tomada na maioria das vezes apenas quando o aluno tem comportamentos agressivos, para aqueles considerados “violentos”. As escolas agem dessa maneira, mas, oficialmente, os motivos dessa “transferência ou expulsão não são apresentados pois contrariam os pressupostos da educação inclusiva dispostos pelo Ministério da Educação (2001) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90.

Para os integrantes do colegiado, os desligamentos são vistos como necessários para se manter a ordem, ou seja, é uma ação disciplinar, pois em certos momentos enfatizou-se a necessidade de desligamentos para servir de exemplo para que os outros não venham a cometer os mesmos *erros* daqueles que ficaram nessa situação.

Em entrevistas, os orientadores preferiram não falar sobre o assunto. Salvo uma orientadora que falou espontaneamente que era contra essa postura de desligamentos, pois a questão da inclusão social ficaria em segundo plano e, nesse sentido, o mesmo reproduziria práticas excludentes. Além disso, outro fator de destaque que deu motivo para desligamento de alguns alunos, foi a percepção dos gestores que alguns estudantes tinham extremas dificuldades em acompanhar o processo educativo, dificuldades estas intransponíveis. Tais dificuldades foram categorizadas pela equipe como “problemas cognitivos” de alguns (poucos) alunos que acabaram por ser desligados.

Para a maioria dos alunos<sup>37</sup> os desligamentos daqueles que têm problemas denominados de “problemas cognitivos” são vistos como sendo “injustos” por parte do CVT-TSA. Para os alunos, o CVT-TSA deveria procurar meios para ajudar aquelas pessoas que apresentaram essas dificuldades. Além de um acompanhamento mais próximo, um orientador mais presente e um julgamento mais justo partindo da dificuldade de cada indivíduo.

---

37 Aqui me refiro especificamente à segunda turma, os dados apresentados a seguir foram apresentados na metodologia de grupo focal, onde o tema “desligamento” surgiu.

Nesse sentido, aqui se apresenta uma questão peculiar, aos olhos dos seus colegas, a suposta acusação é válida – o estudante não entregou o relatório – mas a decisão de desligamento é injusta porque não houve um acompanhamento mais afetivo do aluno desligado na orientação dele. Ou seja, espera-se certo comportamento do aluno e avalia-se necessariamente o aluno que não consegue realizar as tarefas, mas o contexto específico do aluno (suas maiores dificuldades, seu problema de orientação) não é levado em consideração.

Entre os egressos, aqueles que são considerados bem-sucedidos são aqueles que i) obedeceram às regras e normas da instituição; ii) geraram produtos finais condizentes com as expectativas da instituição; iii) estão ocupando espaços sociais relacionados às suas organizações coletivas. Estes foram vistos pela instituição como tendo um comportamento *apropriado* e que os outros percebem como tal e assim se produz egressos de “sucesso”. Alguns egressos, entretanto, obedeceram as regras e conseguiram um produto final, mas que não era condizente com as expectativas da instituição (ou seja, que não eram considerados relevantes) e, por isso, não eram vistos como egressos bem-sucedidos. Em relação àqueles egressos que não estão ocupando espaços considerados de relevância, embora alguns tenham inclusive retornado às suas comunidades de origem, os mesmos também não são vistos como egressos bem-sucedidos.

Outros egressos conseguiram completar todo o percurso e, durante o processo transgrediram algumas regras e normas, mas não foram desligados. Seu comportamento desviante não era exposto como tal. Aqui precisamos refletir por quê seus comportamentos e ações não eram caracterizados como desviantes. Estes transgrediram regras e normas que não foram trazidas à tona, expostas em um contexto maior (como no colegiado) e foram *minimizadas* pelo diálogo e pela “negociação” dos orientadores com a equipe do CVT-TSA.

Não acreditamos que as ações consideradas desviantes são resultados de tendências pessoais ou de falta de motivação e interesse suficiente por parte dos estudantes. Até porque vimos que essas ações podem ser cometidas por pessoas que são consideradas motivadas e interessadas no processo. Para Becker (2008), os agentes têm sua história prévia de adesão às regras e normas, e este histórico ligado à experiência que já teve no passado, permite que seus comportamentos desviantes futuros não sejam caracterizados como tal.

Além disso, aderir ou não às rotinas institucionais está ligado também a sensibilidade dos agentes para perceber que posturas e comportamentos são desejáveis nos diversos

contextos institucionais. De certo modo, as relações entre orientadores e orientandos, são as fontes para que os alunos adquiram essa sensibilidade. Assim como o histórico do aluno determina a percepção que os membros do colegiado têm do mesmo, o histórico e a posição de poder dos orientadores dentro da instituição também são elementos que determinam o percurso do aluno, resultando ou não, em seu desligamento.

Portanto, analisar a complexidade e a forma com os quais os indivíduos que ocupam o papel de orientador se relacionam no dia a dia com seus alunos não é uma tarefa fácil, requer observações constantes e vivência diária. Aqui foi possível observar as relações a partir de um viés que enxerga essa relação como um processo constante de “negociação”, como afirma Goffman (2015), em que os resultados não são dados e sim, construídos. O resultado do processo e o processo em si não são permanentes porque as relações sociais mudam conforme a conjuntura social, ou seja, um determinado resultado não garante que em outros contextos este se repetirá.

As diferentes visões dos sujeitos que orientam também são as mais diversas e estão pautadas no lugar de fala dos sujeitos, que trazem consigo suas experiências pessoais, mas que ao mesmo tempo encontram meios para refletir sobre suas práticas, isso no sentido individual e não coletivo.

Não existe um jeito certo de orientar mas existe um contexto em que a prática exige que se tenha uma postura considerando os aspectos propostos pelo projeto político pedagógico do CVT-TSA, em que se pensa em uma educação inovadora e inclusiva, onde a forma de lidar com estudantes, seja aqueles que apresentam mais dificuldades no processo ou não são pensadas da melhor maneira possível. Há que se pensar também que os estudantes trazem consigo suas expectativas encharcadas das expectativas das suas associações, familiares e comunidade. E quando não se tem um resultado de “sucesso”, o que acontece com as identidades desses jovens? Onde o mesmo é acolhido e aceito?

O Instituto Mamirauá em si, quando desenvolve um projeto novo, gera as mais diversas expectativas entre as comunidades locais, principalmente em relação à melhoria de suas condições de vida. Há sim que se destacar a importância da presença de egressos do CVT-TSA atuando com responsabilidade dentro das estruturas das suas associações. Mas também há que se refletir sobre aqueles que hoje ficaram à margem desses processos, seja por conta dos desligamentos compulsórios ou não. Qual seriam os efeitos disso nas suas

biografias e identidades? É preciso enxergar e refletir que o CVT-TSA, além de produzir “sucessos”, também tem efeitos adversos, que não têm características de inovação e inclusão, mas de reprodução de desigualdades.

## CONCLUSÃO

Percebe-se que o método de trabalho pedagógico do CVT-TSA está se configurando a partir da sua prática. Até o momento uma turma se formou (2014-2015) e existem duas em percurso (2017-2018/2018-2019). É possível identificar que os agentes envolvidos têm várias divergências de pensamentos quando se refere ao objetivo e aos métodos de trabalho do CVT-TSA. Outros agentes da instituição, que acompanham os trabalhos do CVT-TSA (ou que já acompanharam de uma forma mais efetiva), afirmaram desconhecer a linha pedagógica desenvolvida.

Nesse sentido um dos desafios para a instituição é propor momentos de reflexão das práticas que estão sendo exercidas diariamente. Só a partir dessas reflexões é que se pode ancorar o CVT-TSA dentro de uma proposta de uma educação diferenciada e inovadora, pois afinal, só quando se reflete sobre a prática e se toma consciência delas é que poderá existir mudanças.

Na prática houve grandes mudanças nos trabalhos pedagógicos da primeira, segunda e terceira turma. No entanto, o trabalho aqui apresentado analisou apenas as práticas pedagógicas da primeira turma. Essas atividades pedagógicas da primeira turma foram baseadas no entendimento da *aprendizagem situada* a partir do momento em que as atividades propostas e gerenciadas no contexto foram direcionadas a atividades de observação, prática e avaliação, que aconteceram simultaneamente com as demais atividades da grade curricular.

A metodologia de trabalho a partir da Pedagogia de Projetos em alguns casos estabeleceu conexões permanentes entre o egresso e o Instituto Mamirauá. Em outros casos, os projetos foram executados apenas quando o aluno estava inserido no curso. No entanto, em ambos os casos, o processo de criação e execução dos mesmos, gerou envolvimento e ação dos estudantes e das suas comunidades. Atualmente alguns tiveram a possibilidade de trabalhar dentro das associações e continuam desenvolvendo seus projetos, mesmo que de forma indireta, não mais com a obrigatoriedade. Outros escolheram permanecer na cidade, cursar uma faculdade ou trabalhar em empresas.

Logo que o CVT-TSA foi criado houve grandes expectativas comunitárias com relação aos jovens que ingressaram, principalmente em relação a transferência de gestão da Pousada Uacari. Desse setor ingressaram quatro estudantes logo na primeira turma, apenas um concluiu o curso, os outros foram desligados. No entanto, essas expectativas diminuiram ao

longo do processo. Como um membro do Instituto Mamirauá, cujo trabalho está ligado com a temática:

Na verdade, nas reuniões que eu participo eu não ouço [expectativas das comunidades sobre os egressos do CVT assumirem a Pousada Uacari]. Antes, nas reuniões do setor, tinha muito aquele papo assim, essas pessoas que vão assumir, e a gente tentava tirar um pouco as cargas deles, né? Porque não é isso também, né (...) Hoje em dia eu vejo menos, eu não estou vendo muito, aquela coisa, poh! O CVT e tal. Ao mesmo tempo, na eleição do setor, na chapa que perdeu, (...) tinha dois do CVT e essa chapa perdeu. O que eu estava pensando que foi uma pena, pois era uma oportunidade boa de botar pessoas que estão no CVT ou que se formaram no CVT para poder começar um ciclo novo e são pessoas que a própria comunidade deu um voto de confiança pra poder se capacitar, né? (Antônio, entrevista realizada em 06/07/2018).

O método de trabalho na primeira turma com os estágios de observação e prática e a Pedagogia de Projetos apresentou divergências entre os atores que gerenciam o CVT-TSA. Ao final das atividades da primeira turma, os agentes do CVT-TSA concluíram que o método de trabalho pedagógico empregado precisava ser modificado, pois em alguns casos, segundo um dos entrevistados, os projetos não geraram resultados satisfatórios, e, outros casos, os estudantes não permaneceram nas suas comunidades.

E por isso, a proposta pedagógica para a segunda turma foi modificada havendo a separação entre teoria e prática, ao invés dos estudantes desenvolverem um projeto optou-se por se trabalhar com o diagnóstico rural participativo e a partir desse parâmetro, desenvolverem um plano de trabalho, como afirma um dos entrevistados.

Os dados obtidos através da observação participante apontam que, os agentes optaram por mudanças também com relação ao público-alvo: enquanto o público da primeira turma eram jovens de 18 a 26 anos, a segunda e terceira turma abarcou pessoas com idade superior a 26 anos. A maioria delas, já atuavam como lideranças há muito tempo dentro das suas associações, essas pessoas afirmam que o interesse em participar do CVT-TSA como estudantes foi devido ao falta de habilidades técnicas que sentiam para se trabalhar em algumas questões práticas das associações.

A participação para a “tomada de decisão” no CVT-TSA abriu a possibilidade de os estudantes atuarem como protagonistas da sua própria aprendizagem, incluindo assumir as responsabilidades sobre essas decisões, especialmente nas reuniões do colegiado. Dessa é possível correlacionar a dinâmica das atividades pedagógicas da primeira turma no campo da autogestão pedagógica (VIANA, 2008, 2015). Em vez de matriz curricular houve o desenvolvimento de um percurso pedagógico percorrido por cada um, com base nas demandas

individuais e coletivas (das associações que indicaram os alunos). Houve uma tensão entre demandas individuais e coletivas (das organizações e do Instituto Mamirauá) durante todo esse percurso, pois em alguns casos, os interesses dos indivíduos e suas coletividades eram divergentes.

As expectativas dos estudantes são muitas vezes divergentes das expectativas do Instituto Mamirauá. Exemplo claro disso é o fato do CVT-TSA não ter se movimentado para que seu curso fosse reconhecido pelo MEC, uma demanda dos estudantes da primeira turma. Isso mostra como as necessidades e desejos dos jovens são secundárias em relação aos objetivos da instituição.

A participação nas reuniões de colegiado, lugar onde os alunos podiam exigir e questionar e apresentar suas próprias demandas de ensino foi se esvaziando a partir do segundo ano de atividades. Não havia mais tanta participação dos agentes institucionais assim como não houve participação de grande parte dos pesquisadores na cerimônia de encerramento do curso. Parece-nos que isso demonstra que o diálogo do CVT-TSA com os demais agentes da instituição aparentemente estava enfraquecido, em contrapartida houve bastante participação dos familiares dos estudantes nessas cerimônias.

A proposta pedagógica vista por alguns agentes como inovadora e que contrapõe uma educação convencional, não se sustenta em alguns aspectos: as regras são vistas por alguns alunos como sendo mais severas do que a das escolas públicas, os desligamentos dos estudantes contrariam a proposta de uma educação inovadora e transformadora. Alguns dos agentes envolvidos ainda enxergam o processo de aprendizagem a partir do entendimento simplista de que o processo é individual e cognitivo. Assim na prática, existe uma visão do ensino como transmissão unilateral de informações, por isso a preferência por métodos de avaliação tradicionais e matriz curricular pré-definida, tanto por parte de alguns professores, coordenadores, técnicos, como de alunos.

Nas relações entre o orientador e orientando. Os orientadores dispõem de pouco tempo para se dedicar aos orientandos, e isso foi exposto pela maioria dos orientadores e visto como algo negativo por parte tanto dos orientadores como dos alunos, especialmente os alunos da segunda turma.

As oficinas pedagógicas ministradas por uma antropóloga da educação foram fundamentais para a construção de uma nova estratégia pedagógica. Mas, as tentativas de se

pensar um PPP construído coletivamente e a partir da *práxis* não funcionou na prática. As práticas foram modificadas a partir da inserção das turmas, mas o PPP não sofreu nenhuma alteração até o momento. Houve a criação do regimento interno, que foi escrito sem a participação dos estudantes rompendo com uma decisão tomada e documentada em ata.

Uma das dificuldades encontradas no processo de pesquisa foi a falta de documentos sobre os percursos dos estudantes da primeira turma. Os relatórios e avaliações escritas tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes não foram encontrados. Em entrevista fui informada que o único registro disponível é o relatório final que os estudantes escreveram dos projetos de intervenção. Os momentos das oficinas pedagógicas não foram registrados em atas. E o percurso dos estudantes não foram documentados. Com isso, a pesquisa documental foi limitada.

Percebe-se que construir bases pedagógicas diferenciadas gera grandes conflitos que demandam tempo e um grande esforço coletivo. Onde todos os agentes precisam estar aptos e dispostos a dialogarem através de uma linha pedagógica que une e agregue todos nas mesmas ações. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se constroem e reconstroem a cada turma. A experiência da primeira turma promoveu práticas inovadoras— auto-gestão pedagógica. Promover e desenvolver práticas inovadoras no campo da educação é um desafio permanente, e, para que isso aconteça:

é preciso sempre fazer uma “auto-análise” de nossa prática para ver até onde ela está em concordância com o nosso discurso. Também é necessário, percebendo os limites e as dificuldades de uma autogestão pedagógica, não simplesmente desistir e deixar o campo livre para a pedagogia burocrática, mas avançar e fazer dela um projeto, uma busca constante, teórica e prática (VIANA, 2008, p. 12).

Partindo desse entendimento as experiências de atividades pedagógicas que buscam romper com o modelo educacional convencional, pode ser considerada um meio para a transformação social. Há que se destacar que o trabalho pedagógico do CVT-TSA atualmente passou por várias modificações, e não se compara mais com o trabalho que foi realizado na primeira turma. Especialmente quando se refere a “tomada de decisão”, a participação dos alunos da segunda turma nas reuniões de colegiado teve uma posição secundária.

Descrever as práticas pedagógicas do CVT-TSA é importante pela própria dinâmica do Instituto Mamirauá, onde os atores institucionais estão sempre se modificando, principalmente com relação aos técnicos que estão encarregados de orientar os estudantes.

Descrever significa dar acesso a informações em contexto histórico e não em eventos pontuais.

Em termos de impacto que o CVT-TSA pode ter nas biografias e identidades, identificamos que o Instituto Mamirauá impregna parte da sua identidade institucional àquela do aluno: “o Mamirauá jamais vai formar uma pessoa incapaz de lidar com as pessoas e com as diferenças dentro da reserva”. A explicação para isso parece ser semelhante ao que propôs Goffman (2015), quando afirmou que: “uma organização pode ser vista como um local para criar suposições a respeito da identidade”. (GOFFMAN,2015.p.158).

Qualquer estabelecimento social pode se considerar um lugar onde sistematicamente surgem suposições a respeito do eu. É um local onde tais suposições são sistematicamente enfrentadas pelos participantes. Adiantar-se nas atividades prescritas é afastar-se do eu oficial e do mundo oficial disponível para ele. Prescrever uma atividade é prescrever o mundo; eludir uma prescrição pode ser eludir uma identidade. Portanto, toda organização inclui uma disciplina de atividade (...) em algum nível toda organização inclui também uma disciplina de ser. (GOFFMAN, 2015.p.159)

Isso é perceptível na forma como um dos egressos ingressou na diretoria de uma associação: no seu processo de seleção foi dispensada a carta de apresentação, pois o estudante tinha sido formado pelo Mamirauá. O mesmo efeito pode ser identificado e outra situação, quando lideranças antigas, com mais de vinte anos de atividades, desejam ingressar no CVT-TSA, possivelmente suas intenções sejam também impregnarem-se dessa mesma identidade institucional, valorizada socialmente.

Em algum nível, isso pode explicar em parte o por quê a instituição se esforce tanto em se desvencilhar de sujeitos cujos comportamentos e posturas não são desejáveis ou prescritos pelas disciplinas de ser e fazer organizacionais (GOFFMAN, 2015). Talvez por isso também alguns alunos eludam dessa disciplina de atividade, dessa disciplina do ser organizacional. Pode ser também uma forma de se desvencilhar desse percurso, de resistir ao trajeto biográfico esperado dele por suas organizações e pelo próprio Instituto Mamirauá.

Em conclusão, podemos dizer que o CVT-TSA acima de tudo, promove a potencialidade da mudança. Ao ingressar os jovens vislumbram novos horizontes para suas biografias e identidades (conforme analisado no capítulo 3) a meu ver este é o resultado mais importante de todo o processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Zahar, 2008.
- BERGE, P. L.; LUCKMANN, Thomas. *The social construction of reality*. **New York: Anchor**, 1967.
- BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986, p.36-44, 69-70, 52-56.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. Algumas ideias de vocação freiriana e alguns princípios para pensar uma educação destinada a formar pessoas para a vida social ao invés de apenas instrumentalizar indivíduos para o mercado. In: **Educação Popular em debate** 1.ed. PACO: São Paulo, 2017.300p
- BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues et al. A relação Professor/Aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010.
- BRASIL. Ministério de Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI) **Avaliação do programa de apoio à implantação e modernização de centros vocacionais tecnológicos (CVT)**. Série 2 – Brasília: MCTI/ Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. In: *O trabalho do antropólogo*. 2.ed. São Paulo: UNESP/Paralelo 2000.
- CASTRO, Paula. Almeida; MATTOS, Carmen. Lúcia Guimarães. de. Sentido de escola: fazeres, deveres e saberes. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, p. 17-32, 2011.
- CLIFFORD, Geertz. *A interpretação das culturas*. **Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora**, 1989.
- COSTA E SILVA, Ana Maria. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. **Educar em Revista**, n. 29, 2007.
- ERICKSON, Frederick. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. Occasional Paper No. 81. 1985.
- EXPÓSITO VERDEJO, Miguel. **Diagnóstico rural participativo: una guía práctica**. 2003.
- FARIA, AA da C. **Ferramentas de diálogo: qualificando o uso das técnicas de DRP-Diagnóstico Rural Participativo**. MMA: IEB, 2006.

FANCK, Clenir. **Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/ Paraná** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; MACIEL, Ana Lúcia Suárez (org). **Tecnologias Sociais: experiências e contribuições para o desenvolvimento social e sustentável**. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. São Paulo: paz e terra**, v. 2006, 1996.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, 2008.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. In: **Manicômios, prisões e conventos**. 2015.

IDSM. **Ata da XII Assembleia de Mamirauá..** Local Setor Mamirauá – Comunidade Vila Alencar. Março, 2005.

IDSM. **Projeto Político Pedagógico: Centro Vocacional Tecnológico – Tecnologias Sociais da Várzea Amazônica**, Tefé AM: IDSM, 2013.

IDSM. **Relatório de Gestão 2013**. Tefé AM: IDSM, 2013.

IDSM. **Relatório de Gestão 2015**. Tefé AM: IDSM, 2015.

INGOLD, Tim. **Da Transmissão de representação à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

LAVE, Jean, WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: Harry Daniels (org). **Uma introdução a Vigotsky**, São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2002. p.165-173.

LAVE, Jean. **Teaching, as Learning**, in Practice.Mind, Culture, and Activity.Berkeley, v. 3. n. 3, p. 149-164. 1996.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PERALTA, Nelissa Bezerra. **Toda Ação de Conservação precisa ser aceita pela sociedade: Manejo Participativo em reserva de desenvolvimento sustentável.** 325 f. (Tese de Doutorado) -Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. **BRASIL. Ministério da Educação. Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias. MEC: Brasília,** p. 1-14, 2003.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira. A utilização de metodologias de diagnóstico e planejamento participativo em assentamentos rurais: o diagnóstico rural/rápido participativo (DRP). **Em Extensão,** v. 8, n. 1, 2009.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina-UFSCar; PADOVANI, Ricardo da Costa-UFSCar. Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. In: **VIII Congresso Nacional em Educação-EDUCERE-III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas-CIAVE: Formação de Professores.** 2008.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; ALVES TRINDADE, Glademir. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa,** v. 34, n. 2, 2008.

URIARTE, URPI Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP,** n. 11, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes,** 2003.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia,** v. 7, n. 1, 2011.

VERA, García; OFFIR, Nylza. La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. 2012.

VIANA, Nildo. Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária?. **Marxismo e Autogestão,** v. 2, n. 3, p. 16-30, 2015.

VIANA, Nildo Silva. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. **Revista Urutáguá,** v. 16, n. 16, p. 37-46, 2008.

## ANEXOS

1) Regimento Interno do CVT

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: Centro Vocacional Tecnológico “Tecnologias Sociais da Amazônia”

Mantenedora: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

Localização: Estrada do Bexiga, 2584 – Bairro Fonte Boa – Tefé, AM – CEP: 69470-000

Portal: [www.mamiraua.org.br](http://www.mamiraua.org.br)

### SUMÁRIO

ÍNDICE	PÁGINA
IDENTIFICAÇÃO	01
Sumário	01
Título I - DA NATUREZA DO ESTABELECIMENTO	02
Título II - DOS OBJETIVOS DO CVT	02
Título III - DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	02
Capítulo I - DA EQUIPE TÉCNICA	02
Seção I - Do(a) Orientador(a) Geral	03
Seção II - Do(a) Gestor(a)	03
Seção III - Do(a) Técnico(a) administrativo	04
Seção IV - Da Orientação Pedagógica	05
Capítulo II - DO ÓRGÃO COLEGIADO E SUAS ATRIBUIÇÕES	05
Capítulo III - DOS ENTES CONSULTIVOS	05
Título IV - DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	06
Capítulo I - DO CALENDÁRIO ESCOLAR	06
Capítulo II - DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	06
Seção I - Das Considerações Gerais	06
Capítulo III - DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	06
Seção I - Das Considerações Gerais	06
Seção II - Do Plano de Ensino	07
Seção III - Da Organização e Composição das Turmas	07
Seção IV - Do Acompanhamento e da Avaliação do Desenvolvimento	07
Seção V - Da Avaliação na Educação Profissional	08
Seção V - Da Recuperação de Aprendizagem	08
Seção VI - Da Frequência	09
Título V - DOS PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS	09
Capítulo I - DAS MATRÍCULAS	09
Sessão I - Matrícula	09
Sessão II - Do Cancelamento da Matrícula	09
Título VI - DA COMUNIDADE ESCOLAR E DE SUA ORGANIZAÇÃO	10
CAPÍTULO I - DAS DIREITOS E DEVERES DA COMUNIDADES ESCOLAR	10
Seção I - Do(a) Estudante	10
Seção II - Das Instituições de origem dos estudantes	10
Seção III - Do Professor	10
Título VII - DOS PROCEDIMENTOS GERAIS	11
Seção I - Da Bolsa auxílio	11

Seção II - Da Avaliação Institucional	11
Título VII - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS	11

## Título I

### DA NATUREZA DO ESTABELECIMENTO

**Art. 1º.** O Centro Vocacional Tecnológico "Tecnologias Sociais da Amazônia", doravante denominado CVT, é um estabelecimento de vivência que oferece ferramentas metodológicas que contribuem para formação de potenciais gestores de tecnologias sociais voltadas à gestão de áreas protegidas e à implementação de projetos de manejo dos recursos naturais.

**§1º.** As ações deste centro são fomentadas pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM).

**§2º.** O CVT iniciou suas atividades no dia 10 de fevereiro de 2014.

## Título II

### DOS OBJETIVOS DO CVT

**Art. 2º.** O objetivo geral do CVT é capacitar potenciais gestores proporcionando uma educação pautada em conhecimentos e vivências, viabilizando a formação de um ser humano autônomo, crítico, criativo, responsável e solidário.

**§1º.** Outros objetivos são:

**I-** identificar pessoas com aptidões políticas, administrativas e ambientais construídas de forma articulada com a experiência social, oriundos de unidades de conservação e/ou organizações envolvidas em projetos coletivos;

**II-** contribuir para a formação e desenvolvimento profissional;

**III-** capacitar nas áreas de tecnologias sociais, facilitando a promoção da inclusão social e o desenvolvimento local;

**IV-** promover a articulação entre pesquisa aplicada, extensão e educação tecnológica e profissional voltadas ao desenvolvimento das vocações econômicas da região amazônica;

**V-** desenvolver conhecimentos, técnicas e tecnologias sociais com foco no aprimoramento e fortalecimento dos sistemas produtivos locais/regionais e da qualidade de vida destas populações;

**VI-** apoiar ações de democratização das informações e a popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação neste contexto socioambiental.

**VII.** oferecer conteúdos educacionais e experiências inerentes ao cotidiano de interações junto as comunidades que trabalham com manejo/gestão de recursos naturais;

## Título III

### DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

**Art. 3º.** As unidades administrativas que constituem a estrutura básica e complementar do CVT são as seguintes:

**I.** Equipe Técnica;

**II.** Colegiado;

### III. Entes Consultivos.

#### Capítulo

#### DA EQUIPE TÉCNICA

**Art. 4º.** O CVT é dirigido por uma equipe técnica formada por um(a) orientador(a) geral, um(a) gestor(a), um(a) secretário(a) administrativo e um (a) orientador(a) pedagógico nomeados pela Diretoria Geral do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM) com cooperação dos extensionistas e pesquisadores do próprio instituto e professores contratados.

**Art. 5º.** São elementos essenciais do perfil e das atribuições gerais da Equipe Técnica do CVT:

- I. atuar na vida profissional de forma responsável, respeitosa, transparente e democrática;
- II. ser um elemento de influência positiva na formação de adolescentes e jovens;
- III. trabalhar bem em equipe, sempre de forma respeitosa, harmônica e responsável;
- IV. acompanhar com atenção e assegurar a segurança dos discentes, sempre visando seu bem-estar e sua formação como futuros agentes de transformação em suas organizações de origem;
- V. zelar pela integridade do patrimônio do CVT.
- VI. conduzir esforços para o atendimento das necessidades do CVT na obtenção dos registros oficiais necessários junto aos órgãos de credenciamento educacional, e em consonância com as prioridades do IDSM;

#### Seção I

##### Do(a) Orientador(a) Geral

**Art. 6º.** O(A) orientador(a) geral é uma figura estratégica para o funcionamento do CVT, e está principalmente ligado à construção e manutenção das ligações e interações deste com as instituições (apoiadores e colaboradores, organizações de origem do corpo discente, instituições de ensino locais, regionais e nacionais, etc.).

**Art. 7º.** Quanto ao perfil o(a) Orientador(a) Geral do CVT deve:

- I. deter de um ótimo conhecimento do IDSM, sua missão, seu histórico e trajetória, sua forma de atuação e seus componentes;
- II. possuir clara afinidade com a proposta do CTV e apresentar capacidade de inserir estrategicamente o CVT na estratégia e na missão institucionais;
- III. ser capaz de conduzir suas atribuições e liderar estes processos executados pela equipe de gestão de forma aberta, democrática e transparente.

**Art. 8º.** São atribuições do(a) Orientador(a) Geral:

- I. integrar, juntamente com o(a) gestor(a) do CVT, um núcleo da equipe de gestão capaz de tomar decisões emergenciais que não dependam da aprovação de esferas superiores e que não tenham sido previstas pelo Colegiado do CVT;
- II. acompanhar os processos administrativos e educacionais desenvolvidos no CVT, assegurando que os mesmos estão em consonância com as diretrizes, normas e instruções

emitidas pela diretoria do IDSM, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico e de acordo com as decisões tomadas pelo Colegiado;

**III.** participar do Colegiado do CVT, acompanhando suas reuniões, e interagir com os demais membros na busca do aperfeiçoamento da atividade desenvolvida pelo centro;

**IV.** participar dos esforços, juntamente com o(a) gestor(a) e demais membros do Colegiado, da construção do Projeto Político-Pedagógico;

**V.** manter uma contínua comunicação com a diretoria do IDSM para reportar quaisquer temáticas relevantes sobre o CVT.

**Art. 9º.** O(A) Orientador(a) Geral deve se reportar ao Conselho Diretor do IDSM. A princípio por intermédio da Diretoria Adjunta de Manejo e Desenvolvimento (DMD), que é a diretoria responsável pela atividade. Mas, sempre que necessário, diretamente ao Conselho Diretor, formado pelos quatro diretores do IDSM.

## Seção II

### Do(a) Gestor(a)

**Art. 10º.** O(A) gestor(a) é o(a) responsável direto pelo funcionamento cotidiano das atividades do CVT, e com a construção e manutenção das ligações deste com os apoiadores internos (docentes, o eventual orientador pedagógico, monitores e orientadores dos discentes).

**Art. 11º.** Quanto ao perfil o(a) Gestor(a) do CVT deve:

**I.** preferencialmente ser um graduado, mas não necessariamente na área de educação, mas detentor de conhecimento técnico e de experiência na área de educação;

**II.** ser bom conhecedor do IDSM, sua missão, seu histórico e trajetória, sua forma de atuação e seus componentes;

**III.** possuir clara afinidade com a proposta do CTV e apresentar capacidade de inserir estrategicamente o CVT na estratégia e na missão institucionais;

**IV.** ser capaz de se comunicar bem com o corpo discente, especialmente;

**V.** ser capaz de conduzir suas atribuições e liderar os processos de gestão de forma aberta, democrática, responsável, respeitosa e transparente.

**Art. 12º.** São atribuições do(a) Gestor(a):

**I.** integrar, juntamente com o(a) orientador(a) geral do CVT, um núcleo da equipe de gestão capaz de tomar decisões emergenciais que não dependam da aprovação de esferas superiores e que não tenham sido previstas pelo Colegiado do CVT;

**II.** conduzir e garantir a execução dos processos administrativos e educacionais desenvolvidos no CVT, assegurando que os mesmos estão em consonância com as diretrizes, normas e instruções emitidas pela diretoria do IDSM, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico e de acordo com as decisões tomadas pelo Colegiado;

**III.** elaborar relatórios periódicos sobre os processos administrativos (uso de recursos financeiros, uso e necessidade de infraestrutura, de equipamentos e de materiais, alcance das metas do CVT, entre outros) e sobre os processos educacionais (realização das aulas e atividades, frequência dos discentes e docentes, atividades em conjunto com monitores e orientadores, aderência ao Projeto Político-Pedagógico);

**IV.** compor e dirigir/presidir o Colegiado do CVT, convocando e conduzindo as suas reuniões e interagindo com os demais membros na busca do aperfeiçoamento da atividade desenvolvida pelo centro;

**V.** construir, em conjunto com o Colegiado, o planejamento educacional do ano (ou semestre), calendário de aulas e outras atividades;

**VI.** participar dos esforços, juntamente com o(a) orientador(a) geral e demais membros do colegiado, da construção do Projeto Político-Pedagógico;

**VII.** representar o CVT junto às organizações de origem dos discentes (comunitárias ou não, rurais ou urbanas), especialmente nas comunicações necessárias com estas organizações, no planejamento de atividades do CVT que venham a ser desenvolvidas em conjunto com estas organizações;

**VIII.** construir e garantir a manutenção de um clima de confiança, de abertura democrática, de responsabilidades compartilhadas, de valorização das habilidades e competências individuais, e de solidariedade continuada que seja abrangente e englobe de forma integrada e respeitosa todos os membros do corpo educacional do CVT;

**IX.** manter uma contínua comunicação e um fluxo de informações para o(a) orientador(a) geral.

**Art. 13º.** O(A) gestor(a) do CVT reporta-se diretamente à Diretoria Adjunta de Manejo e Desenvolvimento.

### Seção III

Do(a) técnico administrativo(a)

**Art. 14º.** Ele(a)acompanha o dia-a-dia do centro e transfere as informações necessárias para as esferas de tomada de decisões. Em suma, é quem secretaria o centro.

**Art. 15º.** Do perfil:

**I.** Ensino Médio/Técnico, com conhecimento em processos administrativos;

**II.** ser organizado e rigoroso na elaboração, registro e disposição de documentos;

**III.** ser cooperativo, proativo, prestativo, comunicativo e pontual;

**IV.** ser capaz de conduzir suas atribuições de gestão de forma aberta, democrática, responsável, respeitosa e transparente.

**Art. 16º.** Das atribuições:

**I.** receber, registrar, organizar e arquivar documentos;

**II.** encaminhar e expedir correspondências, elaborar declarações e outros documentos a serem assinados pelo gestor;

**III.** acompanhar e registrar a presença e frequência dos discentes e dos docentes, gerando informações para alimentar os relatórios administrativos e educacionais elaborados pelo gestor;

**IV.** atender e dar informações ao público interno (discentes, docentes, tutores, monitores, etc.) e ao público externo;

**V.** receber, registrar, guardar e distribuir material necessário às atividades educacionais, gerando informações sobre uso e necessidade de recursos, que serão usados em relatórios técnicos do gestor;

**VI.** auxiliar no levantamento de dados referentes a assuntos administrativos, identificar necessidades e realizar solicitações de materiais e de pagamentos sempre que necessário, e auxiliar no planejamento orçamentário desenvolvido pelo gestor;

**VII.** secretariar as reuniões do Colegiado e prestar informações sempre que solicitado sendo responsável em redigir as atas das reuniões;

**VIII.** manter uma estreita relação e um bom fluxo de informação com o gestor do CVT, visando que todas as suas necessidades sejam atendidas de modo apropriado;

**IX.** participar de treinamento na área de atuação, quando solicitado.

**Art. 17º.** O(A) técnico(a) administrativo deve se reportar diretamente à equipe técnica.

#### Seção IV

##### Do(a) Orientação Pedagógica

**Art. 18º.** Caberá ao(à) orientador(a) pedagógico(a) contribuir para a condução da construção e aperfeiçoamento do processo pedagógico.

**§1º.** Quando possível este(a) orientador(a) deverá ser encontrado dentre os membros das instituições de ensino locais, colaboradoras do IDSM na atividade.

**§2º.** Este profissional deve ter formação específica em pedagogia, e com entendimento das peculiaridades dos processos de educação não formal e de educação popular.

#### Capítulo II

##### DO COLEGIADO E SUAS ATRIBUIÇÕES

**Art. 19º.** O Órgão Colegiado dá suporte pedagógico e administrativo, de caráter consultivo, à Direção e aos demais setores, podendo, também, desempenhar função deliberativa, de acordo com o previsto neste Regimento.

**§1º.** São atribuições do Colegiado do CVT:

**I.** expressar o seu parecer sobre os assuntos de natureza pedagógica que lhe forem apresentados pela Direção;

**II.** acompanhar a elaboração e a execução do Projeto Político-Pedagógico do CVT, do Regimento Escolar e das Diretrizes Curriculares, bem como avaliar seu desenvolvimento e cumprimento ao final de cada ano letivo;

**III.** analisar e sugerir medidas que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem;

**IV.** empreender a avaliação do trabalho desenvolvido pelo corpo docente do CVT;

**V.** propor desligamento ou substituição de membros do corpo docente quando necessário;

**VI.** avaliar os recursos e métodos pedagógicos empregados no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem;

**VII.** apoiar os orientadores na metodologia de acompanhamento e avaliação dos orientandos;

§2º. São membros do Colegiado com direito a voz e voto:

- I. Os membros da equipe técnica, salvo o(a) secretário(a) que não tem direito a voto e voz, mas atua como secretário do órgão;
- II. Diretor(a) de Manejo e Desenvolvimento (DMD) e suplente;
- III. um (01) representante do Programa de Gestão Comunitária e suplente;
- IV. um (01) representante do Programa de Qualidade de Vida e suplente;
- V. um (01) representante do Programa de Manejo de Agroecossistemas e suplente;
- VI. um (01) representante do Programa de Manejo de Pesca e suplente;
- VII. um (01) representante do Programa de Manejo Florestal Comunitário e suplente;
- VIII. um (01) representante do Programa de Turismo de Base Comunitária e suplente;
- IX. um (01) representante dos Grupos de Pesquisa e suplentes;
- X. dois (02) representantes do corpo discente.

### Capítulo III

#### DO ENTES CONSULTIVOS

**Art. 20º.** São organizações de caráter consultivo do CVT cuja maior atribuição é fornecer informações e ser consultadas acerca de estudantes e candidatos do centro;

**Art. 21º.** São elas:

- I. associações comunitárias e de manejo que candidataram jovens para o processo seletivo do CVT ou cujos candidatos já foram selecionados e/ou são matriculados no centro;
- II. associações das unidades de conservação ou diretorias de associações de manejadores ou de classe (colônias entre outros).

### Título IV

#### DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

##### Capítulo I

#### DO CALENDÁRIO ESCOLAR

**Art. 22º.** O Calendário Escolar, respeitadas as normas legais, é elaborado mensalmente, discutido pelo Órgão Colegiado, fixado pela Direção e disponibilizado à comunidade escolar.

**Parágrafo único** O Calendário Escolar obedece à carga horária anual mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar ou atividades pedagógicas em sala de aula ou ambientes equivalentes.

**Art. 23º.** A critério da equipe técnica, ouvidos, conforme o caso, Colegiado, poderão, por motivo de força maior, ser acrescentadas, suprimidas ou alteradas datas às atividades previstas no Calendário Escolar.

**Art. 24º.** O Calendário Escolar deverá conter:

- I. início e término dos períodos letivos, incluindo recessos escolares;

- II.** reuniões pedagógico-administrativas;
- III.** feriados e das datas comemorativas, religiosas e festivas;
- IV.** outros eventos necessários ao adequado andamento das atividades educacionais.

## Capítulo II

### DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

#### Seção I

##### Das Considerações Gerais

**Art. 25º.** A Educação Escolar Básica, oferecida pelo CVT, é composta somente pela Educação Profissional, (pós-médio).

**Art. 26º.** O Ensino está organizado em turmas bianuais respeitando os requisitos estabelecidos no edital de convocação de candidatos, levando em conta:

- I.** a origem do(a) candidato(a), priorizando comunidades em unidades de conservação e entorno e organizações com atuação na área de manejo e/ou gestão de recursos naturais;
- II.** idade superior a 18 anos;
- III.** representatividade geográfica e de interesse sociopolítico regional;
- IV.** indicação e corresponsabilidade da organização de origem do candidato, manifestada através de ata da reunião de escolha dos candidatos assinada pelos participantes e concordância prévia do representante legal da mesma;
- V.** ter concluído o Ensino Médio em qualquer modalidade;

**§1º.** O ano letivo está organizado em semestres.

**§2º.** As atividades didático-pedagógicas extraclasse previstas no Plano de Ensino e/ou no Calendário Escolar serão computadas como horas de trabalho letivo.

**Art. 27º.** A Educação Profissional do CVT não é concomitante, sendo somente subsequente ao Ensino Médio.

## Capítulo III

### DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

#### Seção I

##### Das Considerações Gerais

**Art. 28º.** A prática pedagógica é articulada e estruturada para possibilitar ao estudante:

- I.** aprender e conhecer com autonomia intelectual;
- II.** desenvolver habilidades para fazer e agir sobre a realidade com competência;
- III.** aprender a conviver enquanto desenvolve a participação e a solidariedade em atividades sociais;
- IV.** desenvolver identidade própria, agindo com alteridade e resiliência.

**Art. 29º.** O currículo e os conceitos selecionados devem ser desenvolvidos de modo a viabilizar processos pedagógicos diversificados, tais como: **I.** problematização e investigação, a partir de situações desafiadoras, como processos fundamentais na produção do conhecimento;

**II.** debates e discussões, como formas de desenvolver a capacidade de argumentar, ouvir e refletir sobre o ponto de vista do outro e explicitar o próprio raciocínio;

**III.** sistematização e socialização dos conhecimentos, por meio de apresentações com recursos variados;

**IV.** vivências culturais variadas, de forma a favorecer, além do desenvolvimento de conceitos, a aprendizagem de atitudes, procedimentos e interações coletivas.

**Art. 30º.** A prática pedagógica é operacionalizada a partir deste Regimento e pautada:

**I.** no Corpo Discente e no Corpo Docente;

**II.** na Organização Pedagógica e na Organização Administrativa;

**III.** no Projeto Político-Pedagógico;

**IV.** no Plano de Ensino.

**Art. 31º.** Os docentes deverão seguir os procedimentos estabelecidos para os registros e documentação inerentes à vida diária e escolar dos estudantes, cumprindo os prazos de entrega de relatórios e pareceres para a equipe técnica do CVT.

## Seção II

### Do Plano de Ensino

**Art. 32º.** A elaboração do Plano de Ensino (aulas e oficinas) é de responsabilidade do ministrante e deverá estar em consonância com a Proposta Política-pedagógica e as Diretrizes Curriculares do CVT, levando em conta a pedagogia de projetos e abordagem da prática.

**Parágrafo único** Os planos de aula deverão ser entregues para o(a) gestor(a) do CVT para fins de documentação.

## Seção III

### Da Organização e Composição das Turmas

**Art. 33º.** A turma é organizada de modo a ter uma relação adequada entre o número de estudantes e orientadores, com ajuste às condições físicas de cada sala ou ambiente e aos aspectos pedagógicos a serem desenvolvidos.

**§1º.** O número de estudantes por turma ou mesmo o número de turmas é definido pela Direção do IDSM em consonância com a equipe técnica e o Colegiado, considerando:

**I.** as demandas para novas matrículas;

**II.** os espaços físicos disponíveis;

**III.** as necessidades pedagógicas de cada etapa de ensino.

**§2º.** Cada turma será composta tendo como referência o número de estudantes especificado no Edital de Matrículas, desde que permita atender aos requisitos de qualidade ensino-aprendizagem estabelecidos nas Diretrizes Curriculares do CVT.

## Seção IV

### Do Acompanhamento e da Avaliação do Desenvolvimento

**Art. 34º.** A avaliação do desenvolvimento educacional é realizada de forma conjunta entre a equipe técnica, os professores e os orientadores de cada estudante, como parte integrante do currículo e deve ter caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- I.** identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem;
- II.** detectar problemas de ensino e de aprendizagem;
- III.** subsidiar a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades em cada etapa de ensino;
- IV.** avaliar a conquista de competências e habilidade dos estudantes dentro da área escolhida pelo mesmo ou por sua instituição de origem;
- V.** intervir de maneira a minimizar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- VI.** manter a instituição de origem informada sobre o desenvolvimento e desempenho dos estudantes.

**Art. 35º.** Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados pela equipe de avaliação, através das matrizes de avaliação propostas pelos programas do IDSM, pela avaliação continuada dos professores e verificação das atividades propostas para os estudantes, sempre aprovadas pelo Colegiado, de acordo com os objetivos do CVT.

**§1º.** Serão utilizados instrumentos e procedimentos variados, tais como a observação, o registro descritivo, os trabalhos individuais e coletivos, os projetos e exercícios, avaliações, entre outros, levando em conta a sua adequação às características de desenvolvimento do estudante, fazendo valer os aspectos qualitativos da aprendizagem do estudante sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período.

**§2º.** Em caso de plágio de trabalho escolar, as penalidades são:

- I.** o trabalho será desconsiderado;
- II.** o estudante deverá refazer o trabalho proposto e será advertido verbalmente, sendo que essa advertência deverá constar em seu arquivo pessoal;
- III.** em caso de reincidência, será desligado do centro.

**Art. 36º.** Prover períodos de recuperação, de preferência paralelos aos períodos letivos, e possibilitar o nivelamento de conhecimentos, mediante verificação da aprendizagem.

**Art. 37º.** O estudante poderá requerer segunda chamada de Avaliação Final (Prova Substitutiva) por motivo de:

- I.** doença;
- II.** luto;
- III.** casamento;
- IV.** convocação para atividades civis e jurídicas.

**Parágrafo único.** O Requerimento deverá ser entregue na Secretaria, acompanhado da devida comprovação documental (atestado médico, certidão ou declaração correspondente), obedecendo às datas fixadas no Calendário Escolar.

**Art. 38º.** As normas de verificação do rendimento escolar compreendem a avaliação do aproveitamento e a apuração da frequência, observando a legislação vigente e o estabelecido nesse documento, para cada etapa de ensino.

**Parágrafo único.** O estudante que usar de meio fraudulento na realização das avaliações ou não comparecer, receberá nota zero.

**Art. 39º.** A equipe técnica, mediante opinião de especialistas pedagógicos ou do Conselho de Classe, poderá, em até 48 horas, anular, desconsiderar ou substituir, no todo ou em parte, avaliação que apresentar irregularidade, erro, defeito de formulação ou correção.

#### Seção V

##### Da Avaliação na Educação Profissional

**Art. 40º.** As avaliações serão elaboradas pelos professores e responsáveis pelas oficinas didáticas, considerando aspectos conceituais e práticos, necessários para avaliar as aptidões dos estudantes no exercício de atividades necessárias ao fortalecimento de sua ação junto à sua organização ou grupo de origem. As avaliações serão planejadas e realizadas sob três eixos: conhecimento, habilidades e competências.

**Art. 41º.** A avaliação dos critérios atitudinais é de natureza qualitativa e subjetiva, mas nada impede o professor de transformá-la em dados quantitativos. Nesse caso o conceito deverá ser convertido em uma nota e registrada, desde que seja pré-determinada pelo professor da disciplina e/ou área, junto à equipe técnica e explicitada ao estudante.

**Parágrafo único.** Os critérios de avaliação deverão constar no plano de aula.

#### Seção VI

##### Da Recuperação de Aprendizagem

**Art. 42º.** Nas disciplinas do núcleo básico, ministradas por professores externos:

**Parágrafo único:** Todo estudante que obtiver média inferior a 7,0 realizará recuperação, sendo oferecida:

**I.** aos estudantes que apresentarem dificuldades e/ou demonstrarem necessidade de atenção especial, conforme diagnóstico realizado ao longo do mês, por recomendação do professor ou da equipe técnica participarão, obrigatoriamente, de recuperação;

**II.** as atividades de recuperação serão disponibilizadas no contraturno para os estudantes convocados ou em horários específicos, conforme o calendário disponibilizado pelo Colegiado e equipe técnica;

**III.** O professor construirá plano de aula específico para os estudantes em recuperação, com metodologia que facilite o aproveitamento destes.

**Art 43º.** Nas oficinas:

**Parágrafo único:** Em caso de não aproveitamento nas oficinas, os ministrantes oferecerão trabalhos extras para obtenção de aprovação, ficando a critério destes a forma de avaliação.

## Seção VII

### Da Frequência

**Art. 44º.** Será permitida ausência da sala de aula somente:

- I.** por motivo de doença/acidente, desde que apresentado atestado médico;
- II.** por óbito familiar direto;
- III.** por motivos de nascimento de filhos;
- IV.** outros motivos de força maior deferidos pela equipe técnica.

**Parágrafo único** Em caso de falta sem justificativa:

- I.** na primeira vez, o estudante será advertido verbalmente;
- II.** em caso de reincidência assinará advertência e terá desconto referente ao dia ausente;
- III.** caso o estudante se ausente em 20% da carga horária no período letivo ele será desligado do CVT.

## Título V

### DOS PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS

#### Capítulo I

#### DAS MATRÍCULAS

##### Sessão I

##### Matrícula

**Art. 45º.** As matrículas ocorrerão por meio dos processos nominados de Ingresso para os candidatos selecionados por meio de entrevista realizada pelo Instituto Mamirauá nos critérios que constam no edital de seleção.

**§1º.** A matrícula vincula o estudante à comunidade escolar, implicando sua adesão ao Projeto Político-Pedagógico, à proposta pedagógica, ao Regimento Escolar, Termo de compromisso do Instituto Mamirauá.

**§2º.** O CVT se reserva o direito de indeferir a matrícula de qualquer estudante caso for comprovada alguma omissão, inverdade ou descumprimento de cláusulas de contrato, termos de adesão e/ou de compromissos firmados pelo estudante ou representante da instituição de origem no momento da seleção.

**§3º.** Em caso de desistência de matrícula, não serão devolvidas as cópias dos documentos entregues, afim de comprovar para efeitos de auditoria do edital de convocação e escolha de candidatos.

**§4º.** A matrícula será deferida somente após a apresentação dos documentos solicitados e do cumprimento de todas as condições exigidas.

##### Seção II

##### Do Cancelamento da Matrícula

**Art. 46º.** A matrícula poderá ser cancelada em qualquer época do período letivo, por iniciativa do CVT ou da organização responsável pelo estudante, resguardados os direitos das partes.

**Art. 47º.** São condições para o cancelamento da matrícula:

- I.** descumprimento das obrigações previstas neste Regimento, no Termo de Compromisso do IDSM e na legislação civil brasileira;
- II.** falta de renovação nos prazos fixados pela equipe técnica;
- III.** requerimento do estudante ou da instituição de origem do estudante mediante apresentação de argumentos da maioria dos sócios/participantes da mesma;
- IV.** entregar documentos falsificados;

Título V

DA COMUNIDADE ESCOLAR E SUA ORGANIZAÇÃO

Capítulo I

Direitos e deveres da comunidade escolar

Seção I

Do Estudante

**Art. 48º.** São direitos do estudante:

- I.** ser respeitado na sua condição de ser humano, usufruindo de igualdade de atendimento, sem sofrer qualquer tipo de discriminação;
- II.** participar das aulas e de demais atividades promovidas pelo CVT, como também solicitar orientação aos órgãos do centro, sempre que julgar necessário;
- III.** utilizar-se das demais instalações e dos recursos materiais da CVT e IDSM, mediante prévia autorização de quem de direito;
- IV.** requerer, em até 48h após divulgação, conforme Calendário Escolar, revisão de resultados finais por meio de requerimento disponível na Secretaria do CVT.

**Art. 49º.** São deveres do estudante:

- I.** ser assíduo e pontual;
- II.** apresentar tarefas, trabalhos, documentos e outros nos prazos determinados;
- III.** participar, positivamente, das atividades das aulas, do CVT e também do IDSM, quando for solicitado;
- IV.** ressarcir danos ou prejuízos causados ao CVT ou a outrem;

Seção II

Das instituições de origem dos estudantes

**Art. 50º.** São direitos das organizações de origem dos estudantes:

- I.** conhecer o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica, o Calendário Escolar e os termos de acesso ao CVT firmados no edital e por ocasião da matrícula;
- II.** ter acesso às informações referentes à vida escolar do estudante;

- III. organizar e participar das Instituições de Apoio à Escola;
- IV. ser comunicado de ocorrências referentes à vida escolar do estudante.

**Art. 51º.** São deveres das organizações de origem dos estudantes:

- I. firmar o requerimento de matrícula;
- II. responsabilizar-se, juntamente com o CVT pelo processo educativo do estudante;
- III. avisar à Direção sobre irregularidades referentes à comunidade escolar;
- IV. estimular a assiduidade e pontualidade do estudante às aulas em atividades educacionais;
- V. acompanhar o desempenho do estudante no processo ensino-aprendizagem;
- VI. atender às convocações feitas pelo CVT;
- VII. apoiar o estudante no tempo que estiver no CVT, se preciso financeiramente

### Seção III

#### Do Professor

**Art. 52º.** O corpo docente do CVT é formado por professores prestadores de serviços, que ministram as disciplinas regulares e por técnicos e pesquisadores do IDSM que ministram oficinas sobre tecnologias sociais;

**Art. 53º.** São direitos do corpo docente:

- I. manifestar opinião pessoal em qualquer perspectiva, desde que de forma contextualizada aos temas em estudo e desde que aceite posições contrárias às suas, respeitando-as e valorizando-as no debate democrático, seja nas reuniões de professores, oficinas de capacitação ou nos órgãos de colegiado;
- II. organizar os instrumentos e os critérios de avaliação do rendimento dos estudantes em sua etapa de ensino;
- III. participar de formação continuada ofertada pelo centro;
- IV. requisitar material didático necessário às suas aulas, de acordo com a possibilidade do CVT;
- V. utilizar as dependências e as instalações do centro necessárias ao exercício de suas funções;
- VI. opinar e debater sobre currículo, técnicas e métodos utilizados, adoção de material didático e o Projeto Político-Pedagógico;
- VII. sugerir à Direção medidas que aprimorem os métodos de ensino, de avaliação, de administração e de disciplina;
- VIII. solicitar apoio diante dos problemas de aprendizagem e disciplina dos estudantes;
- IX. solicitar orientação aos colegas professores, Direção e Colegiado, sempre que julgar necessário.

**Art. 54º.** São deveres do professor:

- I. cumprir os horários de trabalho e Calendário Escolar;

- II. ser assíduo e pontual;
- III. manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala e nas dependências do CVT;
- IV. executar as Diretrizes Curriculares, os programas e projetos de sua responsabilidade, bem como cumprir o número de dias letivos fixados pelo CVT e pela legislação;
- V. comparecer às Reuniões Pedagógicas e a todas as convocações extraordinárias, justificando as possíveis e necessárias ausências;
- VI. escrever relatório mensal sobre a disciplina e sobre os estudantes facilitando o processo de avaliação;
- VII. zelar pelo bom nome do CVT, dentro e fora dele;
- VIII. acompanhar o processo ensino-aprendizagem, diagnosticando as causas do aproveitamento inadequado e encaminhar a ação docente para a superação das dificuldades;
- IX. cumprir o Plano de Ensino aprovado pela Direção e Colegiado de cada etapa de ensino e as Diretrizes Curriculares do CVT;
- X. velar pelo cumprimento do Projeto Político Pedagógico e deste Documento;

**Art. 55°.** É vedado ao professor e ao funcionário fazer qualquer tipo de proselitismo e campanha político-partidária no ambiente escolar;

## Título VI

### DOS PROCEDIMENTOS GERAIS

#### Seção I

##### Da Bolsa auxílio

**Art. 56°.** A Bolsa auxílio ao estudante é concessão facultativa do CVT e de seu Mantenedor, cujo objetivo é contribuir na formação de estudantes que apresentem mérito escolar, dificuldades financeiras temporárias, parcerias e a participação de estudantes em projetos especiais do centro. É regulamentada através de política institucional.

**Art. 57°.** O valor da bolsa é definido pela Diretoria do IDSM.

**Art. 58°.** Compete ao Colegiado:

- I. avaliar os benefícios concedidos (manutenção e/ou cancelamento);
- II. propor medidas para melhoria do processo de concessão de Bolsa.

**Parágrafo único** A perda do benefício dar-se-á a partir do mês seguinte ao evento de cancelamento da matrícula.

#### Seção II

##### Da Avaliação Institucional

**Art. 59°.** A qualidade da educação do CVT se verifica no processo permanente de diagnóstico, tanto pedagógico quanto administrativo.

**Parágrafo único** Os dados coletados por esse conjunto de avaliações serão utilizados como base para o desenvolvimento das propostas educativas do centro e para a implementação de novas possibilidades avaliativas.

## Título VII

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

**Art. 60º.** Os casos omissos deste regimento serão analisados e encaminhados pela Direção e Colegiado em concordância com a instituição mantenedora e instituição de origem do estudante.

**Art. 61º.** Este Regimento foi elaborado e aprovado pelo Colegiado, representado pelos diferentes atores e homologado pelo mesmo em \_\_\_\_\_ de 2017.

#### 2) Termo de convivência - CVT

##### I - Do Bullying e do Respeito às Diferenças

**Art. 1º.** É dever de todos(as) do CVT observar a existência de situações que caracterize *bullying* e/ou preconceito de qualquer natureza e comunicar imediatamente à equipe técnica.

**Art. 2º.** O CVT deve realizar o combate e a prevenção do *bullying* e preconceitos por meio das seguintes ações:

- I.** formação continuada para docentes e equipe pedagógica;
- II.** intervenção da equipe técnica com o objetivo de identificar, orientar e acompanhar estudantes e instituições de origem;
- III.** realização de campanhas educativas, palestras, debates e reflexões com estudantes;
- IV.** aplicação de medidas disciplinares cabíveis.

##### II - Das posturas

**Art. 3º.** Posturas de assédio moral e sexual não serão toleradas e medidas disciplinares serão aplicadas pela equipe técnica do CVT;

**Art. 4º.** Violências físicas e verbais serão cabíveis de expulsão do estudante e passíveis de medidas legais.

**Art. 5º.** Vestimentas adequadas ao ambiente escolar e/ou de acordo com a atividade pedagógica proposta são obrigatórias.

##### III - Do Intervalo, dos Acessos e das Saídas

**Art. 6º.** Os horários dos intervalos dos turnos e entre turnos serão definidos pela Direção e somente haverá mudanças mediante comunicação à equipe técnica e negociação entre as partes interessadas (professores, estudantes e equipe técnica);

**§1º.** Toda e qualquer saída do CVT pelo estudante deverá ser comunicada a algum membro da equipe técnica.

**§2º.** Os horários de entrada e saída das aulas do CVT serão:

**I. Período matutino:**

a) Entrada: Oito horas - 8h00min.

d) Saída do turno: doze horas - 12h00min.

**II. Período Vespertino:**

a) Entrada: Catorze horas - 14h00min.

d) Saída do turno: Dezoito horas - 18h00min.

Intervalos no meio dos períodos serão de 15min.

§3º. Os horários acima estabelecidos dizem respeito aos dias letivos nos dias feriais - segunda a sexta-feira;

§4º. Aos sábados, a vinda dos estudantes para uso das dependências do CVT ocorrerá somente mediante necessidade para reposição e recuperação, assentida pela equipe técnica;

**Art. 7º.** A permanência dos estudantes do CVT após o horário de expediente do IDSM, às dezoito horas - 18h00min, deverá ocorrer somente com autorização de um membro da equipe técnica, e o limite máximo dessa permanência deve ser às dezenove horas - 19h;

**Art. 8º.** Cumprir os horários determinados no cronograma de atividades;

**IV - Da Comunidade Escolar e de Sua Organização**

**Art. 8º.** O CVT adota medidas pedagógicas e disciplinares para mediar relacionamentos e conflitos.

§1º. As faltas disciplinares cometidas pelos estudantes são examinadas pelo(a) professor(a), pela equipe técnica e pelo Colegiado respectivamente, conforme grau de necessidade.

§2º. Diante da gravidade e das circunstâncias, são tomadas medidas para a correção de procedimentos considerados inadequados e que perturbem o funcionamento do centro, sendo o diálogo e a responsabilização as primeiras atitudes a serem tomadas.

§3º. Quando o diálogo não resultar em sucesso, a equipe técnica e o Colegiado convocará a organização de origem do estudante para os devidos encaminhamentos.

**Art. 9º.** A ocorrência disciplinar será notificada com registro na agenda escolar e no sistema acadêmico. De acordo com a ocorrência e/ou ato indisciplinar, o estudante receberá, na ordem que segue:

**I-** termo de advertência verbal;

**II-** termo de advertência por escrito;

**III-** cancelamento da matrícula.

**Parágrafo único:** Essas medidas são aplicadas gradativamente.

**Art. 10º.** Para atos indisciplinares graves, listados no Termo de Compromisso do IDSM, ocorrerá o cancelamento imediato da matrícula de acordo com a avaliação da equipe técnica e/ou Colegiado.

**Art. 11º.** É vedado ao(à) estudante:

- I. fazer-se acompanhar de pessoas estranhas ao centro, sem a autorização da Direção;
- II. usar o telefone celular dentro do recinto escolar, atrapalhando as atividades de ensino-aprendizagem;
- III. utilizar o computador durante atividades didáticas, sem prévia autorização do professor da disciplina;
- IV. perturbar o ambiente escolar de qualquer forma, atrapalhando o aprendizado dos(as) colegas;
- V. deixar de participar das atividades didáticas seja na sala de aula, seja em outros ambientes (SAF, laboratórios, reservas).

**Art. 12º.** A ocorrência em qualquer uma das ações proibidas nas dois últimos incisos colocará o estudante em risco de sofrer as penalidades.

**Art. 13º.** O bom uso dos equipamentos e instalações do CVT e demais dependências do IDSM são essenciais, qualquer atitude contrária ao uso correto será comunicado e penalizado, são alguns casos:

**§1º.** Os equipamentos eletrônicos, após o uso, deverão ser desligados corretamente.

I. em caso de incorrência nesse parágrafo, o estudante será comunicado para o bom uso e se reincidir ele será penalizado com a suspensão do uso de equipamento similar;

II. Em caso de destruição parcial ou total do equipamento, não intencional, o estudante deverá ressarcir a instituição, sendo a equipe técnica responsável para definir como será esse pagamento;

III. Em caso de destruição parcial ou total do equipamento, intencional, o estudante, além de sofrer as penalidades escritas no artigo 9º, deverá ressarcir a instituição, sendo a equipe técnica responsável para definir como será esse pagamento.

**§2º.** Demais equipamentos e utensílios do CVT (livros, material didático, material de escritório) deverão, após o uso ser guardados.

**Parágrafo único.** No caso de destruição dos mesmos o estudante deverá ressarcir a instituição, sendo a equipe técnica responsável para definir como será esse pagamento.

**§3º.** No caso dos móveis do IDSM, o bom uso é obrigatório, sendo o(a) estudante responsável por ressarcir o instituto se houver destruição do bem;

**§4º.** O uso das dependências da copa do prédio da CIL, assim como dos banheiros deve ser com responsabilidade, mantendo a higiene, a limpeza, o silêncio e a responsabilidade com os(as) demais usuários(as) e respeito aos demais colegas que utilizam e cuidam desses espaços.

**Art. 14º.** Os casos omissos deste termo serão analisados e encaminhados pela Direção e Colegiado em concordância com a instituição mantenedora e instituição de origem do estudante.

**Parágrafo único.** Qualquer inserção de nova regra será apresentada à comunidade escolar para conhecimento e posterior responsabilização.

**Art. 15º.** Este Termo de convivência foi elaborado e aprovado pelo Colegiado, representado pelos diferentes atores e homologado pelo mesmo em \_\_\_\_\_ de 2017.