

Economia solidária no currículo escolar: outras possibilidades para a Educação do Campo Amazônica

Solidary economy in school curriculum: other possibilities for Education in the Amazonian Countryside

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves*

*Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém - PA, 66075-110,
e-mail: jdneves@ufpa.br

João Plínio Ferreira de Quadros**

** Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém - PA, 66075-110,
e-mail: joaoambiental2017@gmail.com

Sebastião Rodrigues da Silva Junior***

*** Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém - PA, 66075-110,
e-mail: sebast@ufpa.br

Thayse Maria Alvão Correa****

**** Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém - PA, 66075-110,
e-mail: thaysealvao2000@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como foco refletir sobre a relação entre práticas educativas da Economia Solidária, Currículo e Educação. Diante do escopo, questionamos: como a relação entre currículo e economia solidária pode contribuir com a educação do campo? Assim, objetivou-se analisar a relação entre currículo e economia solidária para a educação do campo. Epistemologicamente, a pesquisa se situa no campo crítico do currículo à luz dos teóricos como Silva, Freire, Hage, Caldart, Arroyo. Metodologicamente buscou-se revisão literária, dividindo-se em três seções: num primeiro momento, os sentidos e significados sobre o currículo na educação do campo; na segunda seção historicizar a economia solidária e trazer à tona a singularidade e a socioeconomia na Amazônia; e, na última, explicar a importância e as possibilidades da relação entre currículo e economia solidária para as escolas do campo na Amazônia. O resultado direciona para correlação entre economia solidária e a constituição de um currículo contra-hegemônico.

Palavras Chaves: Amazônia. Economia Solidária. Educação do Campo.

Abstract: This work focuses on reflecting on the relationship between educational practices of Solidarity Economy, Curriculum and Education. Given the scope, we ask: how can the relationship between curriculum and solidary economy contribute to rural education? Thus, the objective was to analyze the relationship between curriculum and solidary economy for rural education. Epistemologically, research is located in the critical field of the curriculum in the light of theorists such as Silva, Freire, Hage, Caldart, Arroyo. Methodologically, a literary review was sought, divided into three

sections: first, the senses and meanings about the curriculum in rural education; in the second section, to historicize the solidarity economy and bring out the uniqueness and socioeconomy in the Amazon; and, in the last, explain the importance and possibilities of the relationship between curriculum and solidary economy for rural schools in the Amazon. The result points to the correlation between solidary economy and the constitution of a counter-hegemonic curriculum.

Keywords: Amazon. Solidarity economy. Rural Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta como objeto de reflexão a relação do currículo em escolas do campo na Amazônia Paraense e a Economia Solidária. Trata-se de um artigo que reflete sobre as possibilidades do projeto de educação do campo¹ aproximar a educação básica às realidades interculturais Amazônicas, em contraposição, a modelos de currículos universalistas homogeneizadores. Assim, considerando que: a) o currículo reflete múltiplas relações sociais e históricas que ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares (SAVIANI, 2000), e que b) a educação do campo é uma modalidade da educação que surge a partir das reivindicações dos movimentos sociais, por concepções, práticas e políticas de educação elaboradas pelos próprios povos do campo, emanada de suas necessidades, conhecimentos e experiências visando à superação do modelo de educação rural, situamos este ensaio, no campo do currículo crítico, ou seja, do currículo como movimento, espaço de reafirmar identidades simbólicas e culturais (ARROYO, 2015).

Corroborando com Arroyo (2015), os currículos em movimento possibilitam dar visibilidades às ações e transformações de resistências/re-existências territoriais, ou seja, permitem compreender o exercício espacial do poder/resistência e a identidade cultural territorial (os vínculos de pertencimento territorial) dos sujeitos do campo em suas diferentes dinâmicas sociais.

Assim, a convivência com a pluridiversidades dos sujeitos Amazônicos, em suas dinâmicas territoriais, seus saberes, culturas, tradições, histórias e modos de produção,

¹ Autores como Hage (2011) os movimentos sociais da educação do campo defendem a necessidade de currículos densos em conhecimentos, em cultura e valores numa relação direta aos processos matérias de produções de suas existências dos povos do campo trazendo à escola novas possibilidades sobre os conhecimentos produzidos.

assim como, as formas de organização dos sistemas de ensino e as suas práticas educativas são refletidas ao longo deste ensaio no sentido de responder: Que modelos de currículos, vão ao encontro das territorialidades educativas amazônicas? Como relacionar produção do conhecimento e as experiências de economia solidária às territorialidades amazônicas e aos processos de construção do currículo na educação básica nas escolas do campo?

A intensão deste ensaio é apresentar um olhar reflexivo, ainda que inicial, no sentido de provocar a esperança que move os professores da educação básica em direção à construção de uma educação pública democrática onde as interculturalidades, a autonomia e sustentabilidade configurem-se como referências para a construção de uma política curricular para as redes de ensino nas Amazônias Paraense.

A conjugação desta intencionalidade está dividida em três seções: num primeiro momento, argumenta-se sobre a educação do campo e o currículo como cenário de disputas e movimentos, articulando a análise sobre quais perspectivas curriculares, vão ao encontro das territorialidades educativas amazônicas; na segunda seção procurou-se historicizar as pluridiversidades nos modos de vida amazônicos e as perspectivas das economias solidárias; e, na última, explicar o porquê da relação entre o currículo e a economia solidária, bem como também apontar para importância e as possibilidades desta relação nas escolas do campo da Amazônia paraense.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: CENÁRIO DE DISPUTAS E MOVIMENTOS.

O objetivo desta seção é articular a concepção de currículo a partir do paradigma da educação do campo e de que forma esse modelo vai ao encontro das territorialidades amazônicas. Parte-se da compreensão que a escola do campo é um projeto de educação pensado por homens e mulheres do campo no próprio campo, respeitando sua cultura e saberes, procurando desenvolvê-los dentro de seus espaços, valorizando-os e, conseqüentemente, contrapondo-se ao modelo da educação rural (CALDART, 2011).

A Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), institui, em seu artigo 28, os seguintes direcionamentos para a escola do campo:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às

reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC, LDB, 9.394/96, art. 28).

Entretanto, é fundamental considerar que a garantia do direito à educação escolar básica que atenda às especificidades dos sujeitos do campo vem se consolidando, também, por meio do protagonismo de sindicatos e movimentos sociais do campo, como, por exemplo, o movimento social de luta pela reforma agrária e dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os Fóruns e Observatórios de Educação do Campo, entre outros.

Neste contexto brasileiro, foram os movimentos sociais que enfatizaram a importância do fortalecimento de uma proposta de educação no e do Campo. Isto significa segundo Caldart (2011, p. 149-150) que a compreensão de que “No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Essa luta implicou ao longo da última década do século XX e as duas primeiras do século XXI em inúmeros avanços, dentre as quais: a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estipulou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, e, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõem sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, mesmo sem definir ações específicas no que tange a educação do campo, preconiza estratégias, em determinadas metas, que direcionam orientações para o atendimento educacional à população do campo. Dentre elas, destacam-se: a) limitação à nucleação de escolas e ao deslocamento de crianças, garantindo consulta prévia e informada às comunidades; b) desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário; c) garantia de transporte gratuito para todos os estudantes, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento; d) garantia da participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições; e) oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, e atendimento em educação especial; f) desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas, incluindo os conteúdos culturais das comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos.

Ressalta-se que mesmo reconhecendo a existência da grande distância em assegurar a universalização da educação básica aos sujeitos do campo, diante de

Volume 21
 Número 51

realidades em que a permanência e aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo na realidade amazônica são precarizadas por políticas de nucleação, fechamento de escolas, há de se considerar que os documentos regulatórios, como os descritos acima, ao discutirem a educação do campo em sua especificidade, conduzem para o importante papel de construção da identidade da escola do campo (HAGE 2015), sobretudo, as contidas nas “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2008), uma vez que apresentam princípios pedagógicos basilares: emancipação, valorização dos saberes, diferentes espaços e tempos de formação, vinculada à realidade dos sujeitos do campo, vinculados a projetos de desenvolvimento popular e, que tenha autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, que articulados entre si, orientam a construção e identificação de uma escola no campo.

Desta forma o processo de caracterização da escola do campo requer:

a) Escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana – está articulada a ideia da formação humana, como todo processo educativo deva estar vinculada a compreensão do sujeito do campo como um ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, de ver e corrigir erros, de cooperar e de relacionar-se eticamente. À luz do pensamento de Arroyo, Caldart e Molina, “[...] a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado” (2011, p. 121).

b) Escola que Valorize os diferentes saberes no processo educativo pauta como descreve Fernandes (2004), o vínculo e compromisso da Escola com a cultura do povo do campo e com uma educação pela memória histórica.

c) Uma Escola que considere os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem, aguça a compreensão de que a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Compreenda os processos formativos que ocorrem em diferentes espaços, fruto de experiências coletivas vivenciadas em processos de organização das comunidades, assembleias dos movimentos sociais, dos sindicatos, nas caminhadas de luta por reivindicações de políticas públicas ou direitos negados, nas reuniões da igreja, nos espaços familiares, nas atividades produtivas, ou seja, envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados.

d) Escola vinculada à realidade dos sujeitos, está pautada na visão de que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória

coletiva que sinaliza futuros. Desse modo, a escola vinculada à realidade do sujeito deve se sustentar no enriquecimento das experiências de vida, na ética da valorização humana e do respeito à diferença.

e) Escola articulada a projetos sociais de desenvolvimento, incluindo os de desenvolvimento sustentável – este princípio esclarece que pensar o desenvolvimento a partir da educação é levar em conta aspectos da diversidade, da situação histórica de cada comunidade e se sustentar por paradigmas da sustentabilidade que supõe novas relações entre pessoas e natureza, seres humanos e os demais seres do ecossistema. Segundo Hage (2011, p. 17) “[...] nesse cenário, as políticas e práticas curriculares devem assumir como horizonte a efetivação de uma perspectiva de desenvolvimento territorial sustentável e solidária”.

f) Uma Escola que tenha autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Este princípio chama a atenção para a heterogeneidade do campo e para duas implicações ligadas a essa heterogeneidade: a primeira, que não se pode construir uma política pública de educação idêntica para todos os povos do campo; e a segunda, a política de educação, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais, e essas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território (BRASIL/MEC, 2008).

Destarte, que estes princípios basilares, auxiliam na orientação de uma escola e da educação do campo trazem em sua essência bases para a construção de um projeto educativo que visa formar sujeitos participativos e colaborativos com a comunidade.

Caldart (2000) defende que a Escola do Campo, precisa ser pensada de forma diferenciadas as escolas urbanas, para tanto, defende um currículo que contemple esses princípios, que traga a história, memória, problemas, lutas e questões do campo relativas aos aspectos econômicos, sociais, ambientais e culturais, e ao mesmo tempo. Nesta direção, no processo de constituição da escola do campo configura a disputa no território do currículo – principalmente na educação do campo “[...] não é apenas porque há temas para incluir nas disciplinas, mas, sobretudo porque experiências coletivas merecem ser reconhecidas como produtoras de conhecimentos legítimos e válidos” (Arroyo, 2013, p.139).

Assim, relacionar a Amazônia ao currículo que considere suas territorialidades, significa repensá-la para além da visão externa, homogeneizadora que a representa sobre o véu romântico da “natureza”, “floresta” e, ou ainda negativa, sobre o prisma econômico/capitalista do “lugar do atraso”, “não desenvolvido” ou da “matéria-prima”

que precisa ser explorada. As Amazônias são, acima de tudo, uma fonte de saberes, experiências e tecnologias produzidas pelas populações da região.

Nesta perspectiva, colocam-se em evidencia as contradições entre os princípios da escola do Campo e as políticas e práticas curriculares vigentes que são elaboradas e materializadas sem considerar as especificidades que constituem os modos de existir próprios da Amazônia. Tal constatação condiz que currículo deve ser pensado na perspectiva do movimento e não como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. “Quando os currículos são pobres em experiências sociais, seus conhecimentos tornam-se pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (ARROYO, 2013, p. 118). Isso significa dizer que o currículo pensado para a educação do campo nas Amazônias deve considerar a necessidade de se pensar outra lógica de desenvolvimento.

A heterogeneidade como uma de suas características fundamentais da região, que se expressa nos vários aspectos: socioculturais, ambientais, produtivos, as práticas curriculares devem ser “[...] afirmativas das identidades culturais diversas existentes na região e da formação integral e humana dos sujeitos, considerando a inserção da região no cenário nacional e mundial contemporâneo” (HAGE, 2011, p. 01).

Neste cenário, os coletivos representados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA), o Movimento das Mulheres do Campo (MMC), assim como, alguns pesquisadores das universidades públicas têm segundo Hage (2011) reivindicado por meio do Fórum Paraense de Educação do Campo por políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade socioambiental para os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo:

O Fórum Paraense de Educação do Campo aglutina entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, que compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas buscam implementar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade socioambiental para os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. (FPECDR, 2004).

Para Arroyo (2015), essa busca em ocupar o “latifúndio do saber”, ou seja, de rupturas com modelos nos quais apenas especialistas acadêmicos prescrevem currículos escolares, além de apresentar novos sujeitos ao processo de discutir o papel, função e objetivos da escola, dão ao currículo a ideia de movimento, da necessidade de está em constante transformação, visto que, para além dos conteúdos disciplinares, a escola reivindicada pelos movimentos sociais do campo é também espaço de fortalecimento de identidades, valorização das experiências, de desenvolvimento rural com qualidade socioambiental e do direito à educação do campo, inclusive ressaltando suas diversidades de sujeitos: agricultores familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores. Isto implica em dizer, uma escola Amazônica que reconheçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos, bem como, o saber de si como sujeitos produtores de conhecimentos, culturas, valores e história, e, que os coloquem em diálogos horizontais com o conhecimento produzido pela humanidade, pressupõe a construção de modelos de desenvolvimentos pensado na múltipla relação ser-humano/natureza/desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO E PLURIDIVERDADES NO MODO DE VIDA AMAZÔNICO: PERSPECTIVAS DE UMA ECONOMIA SOLIDÁRIA

A relação entre educação e desenvolvimento, é um princípio basilar no projeto da educação do campo, visto que parte-se da compreensão que os territórios são espaços geográficos, políticos e culturais, aonde os sujeitos sociais executam diferentes projetos para o desenvolvimento (FERNANDES, 2012).

Portanto, pensar o desenvolvimento das Amazônias, é pensar enquanto território de conflitos e a partir de diferentes projetos, considerando os interesses de classes e relações sociais, principalmente, quando se trata das ofensivas dos grandes projetos de desenvolvimento sobre este território, sob a égide do capital internacional em relação a própria natureza e aos grupos sociais que reivindicam o direito ao uso da terra nesse território. Como descreve Kholhepp:

Numerosos conflitos de interesse, a falta de respeito pelos limites das reservas indígenas, a insegurança com respeito a direitos legais e a continuada escalada da competição pelo uso da terra levaram a uma situação na qual a coexistência dos grupos sociais e seus objetivos econômicos ressaltaram a falha de objetivos comuns de

desenvolvimento para a região Amazônica. O preço alto do crescimento econômico, juntamente com os mega-projetos, foi pago com a destruição da floresta tropical e a degradação ecológica e social (1991, p.260).

Segundo conhecimentos adquiridos nas últimas três décadas, o planejamento regional para a Amazônia, em certos casos, era mais “pseudo-planejamento” (Ab’Saber, 1989). As florestas da Amazônia não devem mais servir de “campo de experiências” dos chamados “modelos de desenvolvimento”, como também não podem mais ser espaço de ação de conflitos de interesses postos à periferia da periferia. Somente com a criação de condições gerais de caráter político de alto nível será possível concentrar as atividades dos diferentes grupos sociais e suas reivindicações e direitos de uso de terra num desenvolvimento regional adaptado às características ecológicas e às necessidades socioeconômicas da população envolvida (2002, p.53).

Assim, na contramão dos grandes projetos, mediados pelo capital internacional, diferentemente de modelos de desenvolvimento econômico do sistema capitalista hegemônico, a economia solidária (ES) tem se constituído uma alternativa, defendida por muitos movimentos, como um modelo econômico voltado para o bem viver das populações tradicionais, onde a produção, venda, compra e troca não visa o lucro e não explora as populações tradicionais (SINGER, 2002).

Destaca-se que origem dos modelos econômicos solidários surge das experiências e necessidades dos trabalhadores europeus se organizarem para garantirem a manutenção de suas formas de trabalho e, posteriormente, de trabalhadores de outros países. No caso da Inglaterra, foi uma experiência, que teve origem no início do século XIX, logo após o capitalismo industrial, depois do empobrecimento e expulsões de artesãos dos espaços das fábricas causadas pela difusão das máquinas e da organização fabril de produção.

A exploração do trabalho nas fábricas não tinha limites legais e ameaçava a reprodução biológica do proletariado. As crianças começavam a trabalhar tão logo podiam ficar de pé, e as jornadas de trabalho eram tão longas, que o debilitamento físico dos trabalhadores e sua elevada morbidade e mortalidade impediam que a produtividade do trabalho pudesse se elevar (SINGER, 2002, p. 24).

Assim, imerso a um contexto de crise econômica e social em 1887, Robert Owen apresentou ao governo britânico uma proposta de que fundos de sustento fossem investidos em aldeias cooperativas com até 1.200 pessoas. Desta forma, aqueles outrora artesões, que haviam perdido sua fonte de sustento, foram reinseridos no trabalho (SINGER, 2002).

Na França, ainda no século XIX, Charles Fourier pensou a coletividade a partir do falanstério, uma grande comunidade autogestionada, cujos membros trabalhariam em funções que gostassem, de tal forma que a remuneração teria importância menor.

Experiências como estas, típicas da primeira metade do século XIX, serviram, de acordo com Singer (2002, p. 38), de inspiração fundamental para construção de novas formas de relações de organização coletiva e gestão de modos de vida, “[...] os praticantes da Economia Solidária foram abrindo seus próprios caminhos pelo único método disponível no laboratório da história: o da tentativa e do erro”. Na América, especificamente a Latina, o modelo da economia solidária se fortalece na segunda metade do século XX, particularmente a partir dos anos 80, principalmente com a criação da Associação Internacional de Educação Comunitária (ICEA) e com a criação do programa de economia popular chamado “fator C”, que visava e apoiava, por meio de projetos e ofertas de serviços vinculados as demandas e necessidades reais vividas pelas comunidades tradicionais, a construção de organizações populares comunitárias e com economia solidária, a partir dos princípios da Cooperação, Corresponsabilidade, Comunicação e da Comunidade, (GADOTTI, 2009).

Enfatiza-se ainda que neste contexto, pesquisadores populares latino-americanos passaram a defender que a produção associada, cooperada, gerava valores solidários, participação, autogestão e autonomia, em contraposição ao que preconiza o capital: rentabilidade e lucro (FRANÇA FILHO, 2002).

No Brasil, as experiências de economia solidária encontraram respaldo legal, no início do século XXI, a partir do governo Lula – mais precisamente com a criação da Lei Nº 10.683 de 28/05/2003, que suscitou a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SEMAS) vinculada ao Ministério do Trabalho.

A Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) criou, em 2005, o Projeto de Promoção do Desenvolvimento Local e Economia Solidária (PPDLES). O PPDLES desenvolve uma política de inclusão social, fomentando o desenvolvimento local solidário, com vistas à geração de trabalho e renda junto a populações e comunidades mais excluídas. Entre elas estão as comunidades quilombolas e indígenas, mulheres e jovens, catadores de resíduos sólidos e trabalhadores desempregados. O sucesso de um programa como esse depende, em grande parte, da formação de pessoal qualificado e comprometido com o paradigma da economia solidária, chamados, no PPDLES, de “agentes de desenvolvimento solidário” (GADOTTI, 2009, p.51).

A própria lógica da economia solidária no Brasil, neste período, assumiu a dimensão de Projeto de Promoção Desenvolvimento Local junto a comunidades e

populações mais excluídas. Autores como Gaiger e Laville (2009) avaliam que a difusão da economia solidária no Brasil, apresentou-se como alternativa para enfrentar a crise do Estado-Providência em resposta aos efeitos de uma abrupta abertura dos mercados internos, por meio da capacidade de iniciativa e engajamento solidário. Para tal, o próprio Estado, passou a assumir o ônus de alguns dos custos sociais, garantindo os padrões considerados por Tauile (2002) como socialmente necessários à produção.

Para Gadotti (2009) o incentivo a este modelo econômico, inclusive, em pesquisas sobre reestruturação produtiva, processo de trabalho e organização da produção, evidenciaram o surgimento de novas relações entre os atores sociais no país no que tange ao modelo de desenvolvimento local. É neste contexto, que a economia solidária foi apresentada e, ainda apresenta-se, como inovadora alternativa de geração de trabalho e renda, e uma resposta a favor da inclusão social, assumindo uma diversidade de práticas econômicas e sociais organizadas sob diferentes formas, entre as quais: cooperativas, associações, clubes de troca, empresas autogestionária, agricultura familiar, redes de cooperação, entre outras, que realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, comércio justo e consumo solidário (SINGER, 2002).

Deste modo, na Amazônia surge a necessidade de implementar modelos alternativos de desenvolvimento em contraposição aos grandes projetos, tornam-se muito mais evidente em função das mudanças no contexto econômico mundial e nacional e das preocupações com as questões ambientais. Assim, nas múltiplas Amazônias, dialeticamente onde as representações negativas sobre os modos de vida cuja economia é ditada pelo tempo da natureza, terminam hoje, passando por uma possibilidade de leitura, ou seja, as lentes que atribuem sentido ao homem/mulher amazônico passam agora, a valorar positivamente o “homo” pensado em sua múltipla relação com a natureza, consigo mesmo e com o outro, em um complexo e concreto processo de humanização (ARRUDA, 2003). Nos dizeres de Hage um processo relacional entre homem natureza, passam a serem considerados para pensar o modelo econômico das Populações Tradicionais da Amazônia:

As populações tradicionais amazônicas desenvolveram em suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com o meio ambiente, com a natureza, adequando seus modos de vida às peculiaridades regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando através de atividades extrativistas, da roça, da caça e da pesca, os recursos naturais de sua subsistência. As práticas de

cultivo desses grupos não impedem o funcionamento do sistema regenerativo da floresta e o impacto dos mesmos não ultrapassam os impactos provocados pelos distúrbios naturais de pequena escala em tamanho, duração e frequência (HAGE, 2011, p. 06).

Trata-se da representação propícia para apropriação e construção de experiências de modelos econômicos, pautados nos processos de bem viver e de solidariedade. Mais do que uma resposta aos problemas imediatos pautadas em modelos exploração e apropriação de riquezas com base no capital mundial, esse novo olhar, diz respeito a construção coletiva de projetos econômicos que visam “[...] contribuir para a edificação de um novo paradigma civilizatório” (ARRUDA, 2003, p. 19).

Esse novo paradigma civilizatório busca “o viver bem” ou “bem viver”, implica em buscar bem estar pessoal e do ambiente onde vivemos e trabalhamos, implica manter relações interpessoais com ênfase na ética, no respeito e no companheirismo.

O Bem Viver aceita e apoia maneiras distintas de viver, valorizando a diversidade cultural, a interculturalidade, a plurinacionalidade e o pluralismo político. Diversidade que não justifica nem tolera a destruição da natureza, tampouco a exploração dos seres humanos, sem a existência de grupos privilegiados às custas do trabalho e sacrifício dos outros (ACOSTA, 2016, p. 240).

Para Gadotti “o conceito de bem viver refere-se à busca de uma vida digna, dentro das condições de que dispomos hoje, sem adiar a vida plena para amanhã, quando conseguirmos todas as condições concretas de bem viver” (2009, p. 117). Nesse sentido, o bem viver é uma filosofia de vida. É a abertura para a construção de um projeto emancipador inspirado nas comunidades indígenas andinas e amazônicas. É o reconhecimento de algo que já existe e que foi capaz de assegurar a existência de pessoas que viveram à margem do modelo hegemônico ocidental (ACOSTA, 2016).

Nesta direção, a defesa de currículos vinculados à construção de um projeto de desenvolvimento, encontra ressonância nos modelos econômicos solidários para a transformação e fortalecimento das escolas nas territorialidades Amazônicas. Um currículo que se faça no movimento da realidade Amazônica, levanta outras bases de sustentação para elaboração de proposta de escola menos homogeneizadora e mais intercultural, e de um projeto de desenvolvimento territorial econômico menos capitalista e mais solidário. Ambos, a escola e o desenvolvimento buscando uma qualidade menos mercadológica e mais socialmente referenciada, ou seja, deve estar aliado a projetos que atendam às necessidades das populações amazônicas, de desenvolvimento territorial sustentável e solidário do bem viver e de relações entre homem e natureza.

Afirma-se que nesta conjuntura atual – de riscos e perdas de direitos conquistados, no qual o Decreto de 21.02.2020 de 10.252/2020 que altera a estrutura regimental do INCRA e extingue a coordenação geral da educação do campo e cidadania, responsável pelo Programa Nacional de Reforma Agrária-PRONERA; de uma Base Nacional Comum Curricular- BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para o Ensino Médio - instituídas pela Resolução Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 consecutivamente, que homogeneiza a educação básica e silencia à respeito das diversidades, a construção de escolas que atendas as necessidades e demandas dos modos de vida amazônicos e de projetos de desenvolvimento territorial que respeite as relações humanas e ambientais precisam ser fortalecidos a cada dia. É preciso afirmar que a Educação dos sujeitos amazônicos, precisa ser articulada a projetos de desenvolvimento econômico e social que se quer construir na Amazônia e com os sujeitos Amazônicos.

A educação para e na Amazônia, sob a perspectiva do agronegócio, dos grandes empreendimentos, realmente é uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para difundir ideologias capitalistas, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes, não serviu e nem servirá a projetos que atenda as diversidades de povos e sujeitos amazônicos ou a qualquer outro projeto de sociedade em que se busca superar as relações de exclusões.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO E A CONEXÃO COM ECONOMIA SOLIDÁRIA

Um currículo onde a economia solidária faz diálogo, inicia-se a possibilidade da construção de novas epistemologias, por “[...] exigir dos indivíduos que participam dela um comportamento social pautado pela solidariedade e não mais pela competição” (SINGER, 2005, p.15). Como nos diz Singer (2005, p.19) “[...] a economia solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a”.

Na perspectiva do desenvolvimento ecologicamente sustentável, socialmente justo e economicamente dinâmico, as experiências educativas da economia solidária contemplam princípios, como: a) Autogestão – na qual não se subordinam a um patrão e tomam suas próprias decisões; b) valorização da diversidade – relação de trabalhos onde

não há discriminação de crença, cor ou opção sexual; c) emancipação – ela emancipa, liberta; d) valorização do saber local – ao ser dado destaque à cultura e às tecnologias populares; e) valorização da aprendizagem – e da formação permanente; f) cuidado com o ambiente – ao ter responsabilidades com as gerações futuras (BRASIL MTE/SENAES 2007).

Interpreta-se que esses princípios e valores, podem consagrar atitudes concretas na reelaboração curricular para a educação escolar nos territórios Amazônicos, uma vez que preconiza a autonomia e emancipação dos sujeitos; valoriza o saber local, a diversidade; valoriza o aprender e os processos formativos de forma permanente; e estabelece uma relação de uso e preservação com o ambiente e a natureza. Trata-se de princípios que apontam para as experiências que contemplam atitudes educativas a partir da vivência cotidiana dos sujeitos envolvidos em atitudes relacionais com os outros seres e com a própria natureza.

Essa vivência cotidiana da autogestão torna o processo educativo contínuo, de movimento constate a partir da prática, favorecendo, no nível interno das experiências, a identidade coletiva, pois, contribui para o sentimento de pertencimento e a autoconfiança dos indivíduos envolvidos, que poderia ser sintetizado em três dimensões: a) Construir de um novo aprendizado (empoderamento dos sujeitos); b) Promover mudança Cultural (leitura da realidade estrutural e local); e c) mobilizar diferentes saberes (ambientais, técnicos científicos, relacionais, e de políticas públicas);

Nesse processo de construção do conhecimento por meio de um currículo em movimento, organizado a partir das experiências práticas, não implica apenas numa abordagem prática do conhecimento, ou das experiências vividas, como reflete Gadotti (2009) a autogestão como fundamento metodológico, não separa o trabalho manual e trabalho intelectual.

A metodologia autogestionária une e humaniza o que o capitalismo divide, e desumaniza em suas hierarquias valorativas A metodologia autogestionária é o caminho para uma nova sociedade. A metodologia deve valorizar o empoderamento dos atores sociais (BRASIL MTE/SENAES 2007, p. 6).

A autogestão não é apenas um jeito de administrar um empreendimento solidário. É a continuidade da história de luta dos trabalhadores na construção da liberdade, da democracia, da solidariedade. Nesta perspectiva ela implica em mudanças culturais, sociais nos seus integrantes, principalmente, na autonomia do indivíduo em relação ao

outro; Uma igualdade na diferença, na qual a desigualdade não é aceita como algo natural, pois passa a justificar a existência de diferentes papéis sociais em comunidades abrindo caminho para o preconceito, para que uns exerçam o mando sobre outros (GADOTTI, 2009).

Assim, na contramão de currículos hegemônicos, que não concebem autonomia e de resistência a modelos que naturalizam a diferença, o currículo em movimento, construído a partir dos princípios da economia solidária, através dos seus aspectos educativos, de cooperação, solidariedade, sustentabilidade, fazem com que os sujeitos reflitam suas próprias existências. Que no caso das realidades amazônicas, nos levaria a construção de currículos diversos em suas interculturalidades. Soma-se a isso, a ideia de que a economia solidária está estreitamente ligada à educação transformadora. Nos dizeres de Gadotti (2009, p. 23) a “[...] economia solidária e educação popular em seu caráter participativo, contestatório, alternativo e alterativo, conclui-se que a Economia Solidária é uma práxis pedagógica”.

Nesta direção, verifica-se a possibilidade de aplicar esses princípios no processo de reorganização curricular no chão das escolas do campo nos territórios amazônicos, sem a influência urbanocêntricas de organizações pedagógicas tecnocratas, homogeneizadoras, excludentes e classificatórias. Isto é, oportuniza o arrancar das amarras e mordças dos professores fragilizados pela falta de estruturas físicas e de formação continuada adequada para a escola do campo; dos alunos, os quais não têm o direito respeitado de estudar próximo à sua comunidade e com proposta curricular digna de seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este ensaio, as reflexões apontam para correlação da economia solidária e o currículo em movimento, assim como para a substancialidade de debates futuros.

O currículo em movimento considera a importância do saber local, onde o sujeito está inserido junto com a sua prática real, o que possibilita a construção de novos saberes dentro do ambiente escolar, principalmente, para a legitimidade da educação do campo, e a economia solidária, onde os praticantes são convidados a mudarem suas posturas através de uma reeducação contrária ao capitalismo e o espírito competitivo. É uma

formação no cotidiano, de luta dos oprimidos através da solidariedade, pela cooperação, pela autogestão, procurando valorizar a potencialidade de cada integrante que faz parte desta experiência.

Estas atitudes anunciam a economia solidária como uma práxis pedagógica que pode enriquecer a educação do campo através dos planejamentos curriculares, pois reconhece a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, de socializar-se, de aprender, de produzir e de relacionar-se com o conhecimento científico e as tecnologias sociais, com os valores e com a cultura além de disseminar princípios de potencializam novas relações entre os seres humanos e a natureza e o próprio desenvolvimento econômico. Para muitos, o resultado deste estudo poderá parecer apenas utopia. Entretanto, diante de uma realidade cada vez mais hegemônica que subjuga, inviabiliza e silencia, torna-se necessário buscar vozes que anunciam possibilidades e alternativas de resistência.

A relação em tela traz à tona a luta contra a exclusão, a desestruturação social, cultural, social e econômica na região Amazônica, provocadas pelas grandes empresas capitalistas e, o papel da escola nesse processo. Economia solidária e o currículo em movimento combatem a homogeneização dos saberes e elevam o protagonismo dos sujeitos do campo, professores, crianças, jovens e adultos ribeirinhos, pescadores, agricultores familiares, indígenas, quilombolas na luta por se reconhecerem como sujeitos de direito e pela valorização e construções de modelos de territórios sustentáveis e solidários.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Ed. Elefante, 2016.
- ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARRUDA, Marcos. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Fórum paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento da Amazônia - FPECDA. Carta de Belém. 2004.

- BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, Ministério do trabalho. *I Oficina Nacional de Formação/Educação em Economia Solidária: documento final*. – Brasília: MTE, Senaes, SPPE, DEQ, 2006.
- BRASIL. Cartilha da Campanha de Mobilização Social. *Economia Solidária: outra economia acontece*. Brasília: TEM, SENAES, FBES, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 0.252/2020* que altera a estrutura regimental do INCRA e extingue a coordenação geral da educação do campo e cidadania, responsável pelo Programa Nacional de Reforma Agrária-PRONERA
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96*. Ministério da Educação/MEC. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõem sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA
- BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Lei n.º. 13.005/2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Org.) *Projeto popular e escolas do campo*. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do Campo*. 5, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. Esclarecendo terminologias: as noções de terceiro setor, economia social, economia solidária e economia popular em perspectiva. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, Salvador, v. 4, n. 7, jan. 2002.
- FERNANDES. Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli. MOLINA, Mônica. Por uma educação do campo. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.2004.
- FERNANDES Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. Marcos Aurelio, SPOSITO Eliseu Savério (ORG.) *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. 1ª edição. Editora Expressão Popular São Paulo: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.
- GAIGER, Luiz. LAVILLE, Jean-Louis. Economia solidária. In. CATTANI, David et al. (orgs.), *Dicionário internacional da outra economia*, Coimbra, Almedina, pp. 162-168, 2009.
- GADOTTI, Moacir. *Economia Solidária como Práxis Pedagógica*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Seriiação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 129, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Brasília*, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

KOHLHEPP, Gerd. Impactos Regionais de ‘Grandes Projetos’ e as Possibilidades de Reorganização do Espaço na Periferia Amazônica em Aragon, L.E. (ed.) A desordem ecológica na Amazônia. *Série Cooperação Amazônica*. Belém: UNAMAZ, UFPAM, 1991.

KOHLHEPP, Gerd. Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 45, p.37-61, 2002.

SINGER, Paul. A economia solidária como ato pedagógico. In: Kruppa, Sonia M. Portella (org.). *Economia solidária e educação de jovens e de adultos*. Brasília: Inep/MEC, 2005.

SINGER, Paul. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

Data de recebimento: 29/04/2020
Data de aprovação: 08/12/2020