

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ-PA: CAMINHOS PARA A GESTÃO SOCIAL

PEDAGOGY OF ALTERNATION IN THE RURAL FAMILY HOUSE OF CAMETÁ-PA: PATHS TO SOCIAL MANAGEMENT

PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA EN LA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ-PA: CAMINOS HACIA LA GESTIÓN SOCIAL

Sandro Luis Gaia Pamplona[i]

Ana Maria de Albuquerque Vasconcellos[ii]

Luciana Rodrigues Ferreira[iii]

RESUMO

O estudo objetiva discutir a Pedagogia da Alternância como um caminho teórico e prático capaz de desenvolver a educação do campo, com foco da Casa Familiar Rural (CFR) de Cametá, estado do Pará, sob a ótica de princípios basilares da gestão social, como participação e dialogicidade. Apresenta-se com abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisadas as legislações e normativas relativas à educação do campo, além de documentos da CFR de Cametá, como projetos políticos pedagógicos, estatuto, regimento e atas. Observou-se que a pedagogia da alternância em consonância com os princípios da educação do campo e da Casa traçam um caminho a uma gestão social entre os atores da sociedade, estado e mercado envolvidos. Os documentos institucionais, de forma geral, mostraram estimular a participação, o diálogo e os processos decisórios baseados no debate que prioriza o interesse comum e da inclusão social.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Gestão Social. Educação do Campo. Casa Familiar Rural de Cametá.

ABSTRACT

The study aims to discuss the Pedagogy of Alternation as a theoretical and practical path capable of developing Rural Education, focusing on the Rural Family House (RFH) of Cametá, State of Pará, from the perspective of basic principles of social management, such as participation and dialogicity. Qualitative, descriptive and exploratory research is presented with a methodological approach, through bibliographic and documentary research. The laws and regulations related to rural education were analyzed, as well as documents from the RFH of Cametá, such as pedagogical political projects, statutes, regulations and atas. It was observed that the pedagogy of alternation is in line with the principles of education in the countryside and in the House traces a path to social management among the actors of society, state and market involved. The Institutional documents, in general, have shown stimulation on participation, dialogue and decision-making processes based on the debate that prioritizes common interest and social inclusion.

Keywords: Alternation Pedagogy. Social Management. Rural Education. Cametá Rural Family House.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo discutir la Pedagogía de la Alternancia como un camino teórico y práctico capaz de desarrollar la Educación Rural, centrándose en la Casa de Familia Rural (CFR) de Cametá, Estado de Pará, desde la perspectiva de principios básicos de gestión social, como la participación y dialogismo. La investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria se presenta con enfoque metodológico, a través de la investigación bibliográfica y documental. Se analizaron las leyes y reglamentos relacionados con la educación rural, así como documentos del CFR de Cametá, como proyectos políticos pedagógicos, estatutos, reglamentos y actas. Se observó que la pedagogía de la alternancia en línea con los principios de la educación en el campo y en la Casa traza un camino hacia la gestión social entre los actores de la sociedad, el estado y el mercado involucrados. Los documentos institucionales, en general, han intentado estimular la participación, el diálogo y los procesos de toma de decisiones a partir del debate que prioriza el interés común y la inclusión social.

Palabras-clave: Pedagogía de la alternancia. Gestión social. Educación Rural. Casa Familiar Rural Cametá.

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa se insere no cenário da Pedagogia da Alternância e como se torna um caminho ideológico e prático capaz de desenvolver a educação do campo, tendo como foco o Projeto da Casa Familiar Rural (CFR) de Cametá no Pará, sob a perspectiva e princípios da gestão social. O projeto CFR possui uma proposta de organização metodológica referenciada na Pedagogia da Alternância que apresenta dentre seus pilares a participação da comunidade na gestão como uma forma de se obter maior articulação no conjunto família-escola-comunidade.

Essa interação pode ser direta ou indireta na condução da Casa e de suas dinâmicas (reuniões, organização curricular, decisões administrativas etc.) por meio de processos dialógicos. Mesmo não tendo a denominação de escola, as ações da CFR são características da educação do campo e como tal, mesmo não possuindo vinculação administrativa e/ou financeira com o Estado, está sujeita às normatizações legais, devendo, portanto, seguir os regulamentos e princípios preconizados nas legislações brasileiras que tratam sobre o tema da educação.

A educação do campo no Brasil e na Amazônia se constitui no contexto de movimentos sociais de atores do campo em busca de melhores condições de vida e educação. Sendo que uma das reivindicações dos movimentos sociais do campo se vincula à adequação dos processos de ensino-aprendizagem e pedagógico-metodológicos das escolas de acordo com a realidade das comunidades rurais.

A Pedagogia da Alternância possibilita aos alunos alternar entre períodos na escola e nas comunidades, estabelecendo uma vinculação entre o meio familiar-comunitário e o escolar, evitando, assim, prejuízo ou inviabilização da produção rural (RIBEIRO, 2003).

A CFR de Cametá atua com a educação do campo, contudo, sem vinculação administrativa com o Estado. Trata-se de uma associação formada a partir de iniciativas de movimentos sociais cametaenses

que reivindicavam melhores condições de vida na área rural, dentre as quais a educação. Da mesma forma como em outras escolas, nas quais a comunidade escolar é um ator importante para a boa execução das ações escolares, a gestão da CFR envolve a participação de pais, alunos, egressos, monitores, docentes e membros da comunidade, conforme seu Projeto Político Pedagógico. Adicionalmente, envolve representantes de movimentos sociais, empresas, Estado e de organizações do terceiro setor, como ONGs, associações e cooperativas.

A gestão social acontece como processo gerencial dialógico, no qual existe compartilhamento da autoridade decisória entre os atores envolvidos em qualquer sistema social, a partir de princípios de participação e dialogicidade (TENÓRIO, 2005), portanto uma alternativa à criação e condução administrativa das CFRs, assim, a questão que emerge é: De que forma a Pedagogia da Alternância se constrói como um caminho ideológico e prático capaz de desenvolver a Educação do Campo, foco do Projeto Casa Familiar Rural de Cametá no Pará, sob a perspectiva e princípios da gestão social?

Com o objetivo de discutir a Pedagogia da Alternância como um caminho teórico e prático capaz de desenvolver a Educação do Campo, a pesquisa se constituiu na abordagem qualitativa, com objetivo descritivo e exploratória, construída com base em pesquisa bibliográfica por meio de artigos e publicações sobre a temática do estudo; e documental, provenientes dos dados fornecidos pela CFR de Cametá, como atas de reuniões, regimentos, Projeto Político Pedagógico e estatuto.

As análises foram realizadas por meio de protocolo de análise documental com os descritores vinculados à gestão social de participação e à dialogicidade que mediram a frequência sobre das expressões postas nos documentos e a forma de abordagem desses descritores no processo decisório, bem como no compartilhamento de informações capazes de fornecer.

O artigo está organizado em cinco

seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda seção trata da macroestrutura sobre a política de educação do campo no Brasil. A terceira seção aborda o conceito e o histórico da Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância. A quarta apresenta os resultados observados na CFR de Cametá. Termina-se, na quinta seção, com as inferências sobre o trabalho.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os movimentos sociais rurais se constituem a partir da busca por direitos e valorização por parte dos governos às populações que vivem no campo que, historicamente, lutam por reforma agrária, políticas de inclusão e expansão dos direitos humanos, de forma a possibilitar transformação e desenvolvimento do espaço em que vivem (MARCOCCIA et al., 2012).

Alguns destes movimentos sociais são frutos de questionamentos existentes sobre a forma como os governos vinham e vêm formulando e implementando algumas políticas públicas, inclusive as de educação, posto que, no campo, se reproduziam modelos de ensino tais como apresentados nos centros urbanos, sem valorização da identidade, cultura e valores locais (PARANÁ, 2006).

Na busca por contornar esta perspectiva, políticas de educação do campo surgiram com o intuito de adequar as metodologias de ensino aplicadas nas escolas localizadas em zonas rurais de forma a abarcar suas peculiaridades, considerando sua realidade, interesses, e valorizando seus diferentes grupos/povos (MARCOCCIA et al., 2012).

Até certo período, a educação do campo era considerada desnecessária por muitos atores, principalmente os vinculados ao Estado, conforme Martins (2011). Contudo, esta modalidade de educação tem conquistado lugar entre as políticas públicas, principalmente devido à pressão dos movimentos sociais e de algumas demandas da sociedade civil organizada.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, em documento panorâmico que trata das diretrizes

curriculares da educação do campo, informa que a evolução desta temática passou por 4 períodos distintos. Contudo, analisa-se a divisão do 4º período em 2, formando um 5º período de maior efetividade dessas políticas.

O primeiro período abarca da colonização até o início do século XX, em que aos trabalhadores do campo não eram direcionadas ações ou medidas que lhes favorecessem, somente aos proprietários de terras e seus filhos (PARANÁ, 2006), tanto que as primeiras constituições nada tratavam sobre a educação do campo.

Somente com a intensificação das migrações, no início do século XX, é que foi dada atenção à necessidade de se ter uma educação voltada para um público oriundo do setor rural, embora inicialmente, sob uma ótica assistencialista e sem atenção às peculiaridades das populações, o que marcou o segundo período com a implementação de campanhas, comissões e outras entidades com o intuito de fixar o homem no campo (PARANÁ, 2006).

O terceiro período foi marcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 5.692, de 1971, que trouxe os primeiros passos para a construção de uma estruturação participativa e dialógica para a educação do campo, pois criava possibilidades de adequação ao plantio e à colheita no campo (BRASIL, 1971).

Neste período, contribuições de Paulo Freire (1987), dentre outros autores, atribuíram aos estudos uma perspectiva de educação com caráter dialógico e crítico, com foco na emancipação, o que seria possível a partir da participação dos atores interessados, afetados e envolvidos neste processo, favorecendo a valorização de sujeitos críticos e participativos (FREIRE, 1987).

A aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) marcou o início do quarto período, com a estruturação de uma educação do campo, pois incluiu, efetivamente, os trabalhadores rurais no contexto das políticas públicas de educação, pois, conforme seu artigo 205, a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, s/p).

Este princípio de educação como direito de todos é complementado pela LDB 9.394/96, com reconhecimento da diversidade do campo e necessidade de adaptação as suas particularidades (BRASIL, 1996). Para que haja esta adaptação é necessária participação social. Aspecto notório em diversos momentos do texto final da lei, conforme artigos 12, 14 e 23 em que é descrito que o sistema de ensino deve ser articulado com as famílias e comunidades, integrando escola e sociedade, além de possibilidade de participação desta na gestão da escola, inclusive na elaboração do calendário escolar que deve ser adequado às peculiaridades locais (BRASIL, 1996).

O artigo 28 desta Lei trata especificamente sobre a questão rural, expressando que 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” (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, conforme Paraná (2006), mesmo de forma precária, as bases criadas pela CF/88 e pela LDB 9.394/96 possibilitaram o reconhecimento dos problemas no campo e da necessidade de oferta de uma educação adequada às peculiaridades destas localidades, o que suscitou espaços de debate sobre a educação para o campo, nos quais existia a participação de diversas frentes como o Movimento dos Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (PARANÁ, 2006).

A articulação entre estas frentes de discussão, por meio de parcerias entre sociedade, Estado e mercado, encaminha o que se entende, a partir deste estudo, como o quinto período de análise da educação do campo, o que traz a promoção, formulação e implementação de políticas públicas específicas. Isto encaminha os interesses de diversos atores em prol do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a localidade/região, além de que a compreensão desta política está ligada à participação de fato das

pessoas que vivem nestas localidades.

Além das legislações citadas, surgiram programas governamentais que trouxeram como base os conteúdos da educação do campo, como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Projovem Campo e Procampo. O primeiro relacionado à educação do campo voltado para as áreas de reforma agrária; o segundo voltado para jovens de idade entre 18 e 29 anos que vivem em áreas rurais; e o terceiro trata sobre a implementação e oferta de cursos voltados para formação em nível superior na área de educação do campo, conforme Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a educação do campo em nível básico e superior.

A implementação destes programas denota um avanço no que se refere à educação do campo, pois o caráter unicamente normativo presente anteriormente dá espaço a uma mobilização pela aplicação efetiva da política, por meio de ações características do período governamental de 2003 a 2011 no qual foram implantados.

Das legislações em vigor que giram em torno da educação do campo, que inclui as casas familiares rurais, têm-se, além dos documentos legais citados, os Planos Nacionais Educação (PNE), de 2001 e 2014, e resoluções específicas, que trazem os princípios utilizados neste estudo vinculados à gestão social, que são a participação e a dialogicidade; a busca por emancipação (TENÓRIO, 2005), numa esfera pública local via da articulação entre os atores envolvidos atingidos pela Educação do Campo, incluindo Estado, mercado e sociedade

O PNE 2001, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), abrange a questão rural na perspectiva da educação do campo, em que informa que a escola rural requer um tratamento diferenciado, devendo ser consideradas as peculiaridades locais, além de se orientar pelo princípio democrático da participação, com a proposta de gestão da educação e do controle social sobre os resultados, metas e objetivos, a partir do envolvimento da comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação

Além das normativas citadas, relaciona-se à gestão social, para este estudo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que trata das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, e Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes complementares ao desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Resolução nº 01/2002, em seu parágrafo único do artigo 2º, informa que a própria identidade da escola do campo se vincula à sua realidade. Isto sinaliza para a necessidade de inclusão de vários atores sociais nos processos deliberativos quanto aos rumos que serão dados à condução das escolas vinculadas à educação do campo.

A Resolução nº 02/2008, reitera que os conteúdos ministrados aos alunos, deverão estar em sintonia com as demandas e solicitações da comunidade, a partir de um processo participativo e dialógico, pressupostos fundamentais do campo de gestão em construção que é a gestão social.

Outras legislações, como as de educação profissional, tratam também da inclusão e articulação com as comunidades locais, como é o caso do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), que institui o Programa Brasil Profissionalizado o qual, dentre seus objetivos, visa à adequação da oferta de cursos ao contexto dos Arranjos Produtivos Locais (APL) e das vocações locais e regionais, para possibilitar a oportunidade de desenvolvimento para as pessoas e para a região, com a geração de trabalho, emprego e renda.

No ano de 2014, a criação da Lei nº 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014), instituiu o PNE para o período de 2014 a 2024. Assim, como as legislações citadas, esta também está alicerçada em princípios de gestão democrática do ensino público, participação e diálogo com a sociedade. Este plano propõe o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que visam a combinação articulada na organização escolar de atividades didáticas entre a escola e a

comunidade, o que inclui o ambiente familiar, além da flexibilização do trabalho pedagógico possibilitando a adequação do calendário escolar, inclusive com educação de tempo integral, de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região (BRASIL, 2014).

O PNE 2014 prevê, ainda, introdução de processos contínuos de autoavaliação escolar, visando a melhoria contínua da educação e aprimoramento da gestão democrática, conforme preconiza a CF/88 e a LDB 9.394/96, que necessita da articulação da escola com a comunidade local, com os movimentos sociais, com os órgãos de governo e com os demais setores da sociedade, promovendo a consolidação da autonomia e fortalecimento dos conselhos escolares, além da adoção de uma abordagem mais participativa e solidária dos problemas do campo.

A CASA FAMILIAR RURAL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Casa Familiar Rural (CFR) se constitui em um tipo específico utilizado nesta pesquisa inserida no movimento de educação do campo, em que, por via dos movimentos sociais, visa a implantação de escolas que incorporem em suas atividades práticas e experiências dos alunos perspectivas de garantir acesso às políticas públicas que considerem as peculiaridades das comunidades rurais e das populações que lá vivem (SILVA, 2008).

Na CFR, conforme Estevam (2001), as alternâncias são períodos que os alunos estão nas escolas e lhes são repassados fundamentos e conhecimentos que incluem “conteúdos de vivências associativas e comunitárias”, além de ser dado ênfase na participação dos pais dos alunos nos processos pedagógicos e na gestão escolar, com foco, a partir da associação escola-família-comunidade, no desenvolvimento local de toda a comunidade envolvida.

Este modelo pedagógico gerou a necessidade de criação de associações para responder juridicamente por estas casas. Assim, surge a figura da Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ARCAFAR) nas regiões sul, nordeste e norte do Brasil. Cada associação cria sua denominação jurídica utilizando os termos Associação da Casa Familiar Rural seguido do nome do município no qual for implantada.

No estado do Pará existe a ARCAFAR/PA, em Medicilândia, na Transamazônica, o primeiro município paraense a implantar um ensino baseado na metodologia da Pedagogia da Alternância. Oliveira (2013) afirma que esta metodologia vem se mostrando viável para a condução da educação do campo no oeste paraense, abrangendo um total de 12 municípios, além de outros espalhados por outras regiões do Pará. Algumas fecham por falta de estrutura e recursos, outras ficam paradas na espera por soluções, mas diversas outras estão se reerguendo na luta por melhores condições de vida para as populações do campo.

Prazeres (2008) esclarece que o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância para a educação tinha como fundamental princípio a participação de todos os sujeitos relacionados à escola, aos pais, aos alunos e à comunidade, de modo que o ensino possuísse atrativos aos jovens alunos, mas, também, útil para sua vida em comunidade. Segundo esta autora, a intenção não era modificar o sistema educacional francês, mas sim a proposição de uma nova metodologia com “princípios, diretrizes, conceitos e perspectivas para a educação do meio rural” (PRAZERES, 2008, p. 63).

Oliveira (2013) afirma que a Pedagogia da Alternância facilita e melhora a qualidade da produção dos atores vinculados à escola, pois um de seus princípios é a adequação dos conteúdos curriculares ofertados nas escolas do campo a partir da realidade dos alunos, o que, de certa forma, contribui para evitar prejuízos ou inviabilização na produção que é realizada no meio familiar.

Prazeres (2008) assevera que, numa proposta de educação pautada na Pedagogia da Alternância, a relação com a comunidade é basilar, pois a existência de uma interação com as famílias e comunidades contribui na formação dos jovens, para atuação em suas propriedades, em suas comunidades e na sociedade, tornando-se sujeitos capazes contribuir com o processo de

desenvolvimento local na figura de agentes participativos.

A participação de vários atores, principalmente, de pais e comunidade, se faz necessária visto que são fundamentais no processo de formação da juventude (PRAZERES, 2008).

As Casas Familiares Rurais assumem, neste sentido, de forma a integrar e possibilitar a participação de diversos atores interessados no processo de formação da juventude, normalmente, a figura jurídica de associação, por ser, conforme Calvó (1999), uma organização cujo princípio basilar é a participação, na qual famílias, comunidade, e outros atores, se organizam a fim de atingir um objetivo comum, compartilhando a responsabilidade pela gestão.

Segundo Nosella (2012), a denominação Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) é genérica de forma a incluir diversas organizações que atuam com a Pedagogia da Alternância no Brasil, as quais são as Escolas Famílias Agrícolas, as Casas Familiares Rurais e as Escolas Comunitárias Rurais, dentre outras, que atuam em nível nacional.

Ressalta-se que, conforme Oliveira (2013), nos CEFFAs, a Pedagogia da Alternância não é uma simples interrupção das aulas para os alunos irem para suas casas e voltarem em outros momentos para as CFRs, trata-se de um complemento ao processo de ensino-aprendizagem, no qual o aprendizado é posto em prática, saindo do campo unicamente teórico.

O Ministério da Educação, no ano de 2013, divulgou um relatório (MEC, 2013) que, dentre diversos assuntos relacionados aos CEFFAs, trata sobre perspectivas a elas relacionadas, tais como vinculação, localização e financiamento destas organizações. Neste documento, é informado que os CEFFAs possuem como princípios básicos ou os quatro pilares: a) Base associativa ou gestão comunitária, b) Pedagogia da Alternância, c) Formação integral e d) Desenvolvimento sustentável e solidário.

E, considerando o relacionamento para busca de criação de normativas que incluam os CEFFAs,

de fato, em financiamentos, a maioria ou não possui legislação que trate sobre o tema, ou está em processo de discussão. Poucos são os estados que possuem legislação que ampare ou possibilite formas de financiamento público dos CEFFAs.

Neste relatório (MEC, 2013), observa-se que para resolver as dificuldades e os desafios enfrentados pelos CEFFAs foram levados em consideração os aspectos da gestão associativa, da infraestrutura, do suporte aos serviços educacionais em geral, da aplicação da Pedagogia da Alternância e de gestão financeira que supra suas necessidades, o que inclui a prestação de contas, recaindo sobre os membros, principalmente o diretor.

Elementos dificultadores no processo de construção da educação do campo, que se estrutura timidamente no Brasil, mesmo com longa história de luta e implementação de normativas, planos, programas e ações, fundamentadas em políticas públicas específicas para o setor. Por envolver a mobilização de diversos atores, com seus diversos interesses e limitações, essa modalidade de educação precisa e está alicerçada nos princípios da participação e dialogicidade, sob uma perspectiva de relacionamento entre a própria sociedade civil, o Estado e o mercado.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E GESTÃO SOCIAL NA CFR DE CAMETÁ

O locus utilizado neste estudo é a CFR de Cametá que está localizada no Município de Cametá, na Região de Integração do Baixo Tocantins, além dos municípios de Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia, pertencente ao estado do Pará e, conseqüentemente, à Amazônia.

Na cidade de Cametá foi constituído, em 2004, o Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina (FECAF), por meio de ações organizadas ao redor de políticas públicas, com mobilização social de professores, sindicatos e associações dos municípios daquela região, o que inclui a CFR de Cametá, que adota como política

pedagógica a Pedagogia da Alternância, foco deste estudo.

Com relação às casas familiares rurais, além de terem como base teórica e principiológica todas as normativas citadas, a Resolução n. 001, de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Pará – CEE/Pa, incrementa, em nível estadual, quando, em seu artigo 6º, trata da possibilidade de organização dos períodos letivos das escolas em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, dentre outros, sempre que for melhor para o processo ensino-aprendizagem (PARÁ, 2010). A CFR, portanto, é uma escola que, ao optar pela pedagogia da alternância como metodologia pedagógica, tende a utilizá-la por motivação pedagógica de acordo com as peculiaridades da localidade.

Estas CFRs, ainda, instituem parcerias com empresas, além da própria atuação com a comunidade e com o Estado, tudo em prol de buscar meios para uma melhor organização escolar, além de fontes de financiamento e convênios para estágios curriculares. Segundo relato de atores da Casa, existiram financiamentos, nas décadas de 80 e 90, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para o cultivo de maracujá e pimenta do reino etc. Por falta de conhecimento e técnica, além da má assistência técnica por parte do Incra, houve o fracasso destes projetos, acarretando um alto grau de endividamento, por não terem conseguido arcar com as amortizações.

Somado a isto, conforme Prazeres (2008), confirmado pelos entrevistados membros da associação, surgiu uma inquietação e formação de movimentos sociais devido a forma como a educação era oferecida, principalmente aos jovens, com uma perspectiva pedagógica voltada para as cidades, o que impelia muitos deles a saírem de suas propriedades e irem viver nos centros urbanos em busca de trabalho, prejudicando as rotinas nas famílias, agravando ainda mais a realidade das comunidades. Estas movimentações e articulações sociais concluíram pela adoção, na região, do programa CFR e por sua metodologia específica que se adaptava à realidade local.

Assim, a Associação da CFR de Cametá foi fundada no ano de 2000 com colaboração do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) de Cametá, da Cooperativa Agroextrativista Resistência Cametá (CART) e da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Pará (FETAGRI), da Association de Solidarité Internationale (ESSOR) e da Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC). Naquela ocasião foi eleita a 1ª Diretoria da associação da CFR de Cametá, com a participação de 35 pessoas, que se tornaram associados, distribuídos entre agricultores e pescadores.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Casa, a mantenedora do espaço é a própria Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará – ARCAFAR, cuja sede fica em Altamira, outro município do estado do Pará.

A ata de fundação da casa expressa que o objetivo desta é, em sua constituição, “promover o desenvolvimento econômico e social de seus associados e conseqüentemente do município de Cametá, por via da educação e qualificação profissional da população” (ACFRC, 2000), aplicável aos jovens que viviam nas comunidades do entorno.

Segundo o Estatuto Social da Associação da CFR de Cametá, firmado em 2006, esta associação adota os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e possui caráter familiar, apartidário, sem fins econômicos. Seu caráter familiar é devido ao princípio da organização das famílias dos associados da defesa da qualidade de vida no campo, garantindo sua sustentabilidade. Foi definido neste estatuto que, como método de alcance do objetivo desta associação, a organização dos pais e a associação seriam os responsáveis pela condução do espaço, contudo inclui, também, os jovens maiores de idade, devido a própria não participação de muitos membros e maior presença dos alunos.

A estrutura administrativa, conforme o Estatuto Social da Associação da CFR de Cametá, está organizada em

Assembleia Geral que, ordinariamente, ocorre a partir de um processo deliberativo em que o direito a voto é dado aos associados, podendo outros membros participarem somente com direito à manifestação oral; Diretoria Administrativa e Conselho Fiscal que são compostos por membros associados à casa; e o Conselho de Entidades que possui um caráter consultivo e propositivo, formado por quaisquer organizações públicas ou privadas que possuam interesse em contribuir com a associação, sendo que neste conselho deveriam estar presentes muitos parceiros que a casa possui, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), o Instituto Federal do Pará (IFPA), a APACC, dentre outros, o que não ocorre.

Pedagogicamente, a CFR de Cametá, conforme seu PPP e Regimento interno, possui como missão institucional a promoção do desenvolvimento sustentável, através de cidadania, na busca por qualidade de vida no campo (ARCAFAR, 2016).

Uma atuação a partir de princípios voltados para a igualdade de condições, pluralismo de ideias, respeito à liberdade, gestão democrática e participativa, valorização da experiência nas escolas comunitárias e na propriedade rural, dentre outros. Sempre com foco no desenvolvimento amparado pela participação e diálogo com as comunidades entorno da casa.

Neste sentido, a Associação da CFR de Cametá, em termos pedagógicos, possui parceria com a UFPA Campus Cametá, cujo projeto surgiu a partir da movimentação inicial de pessoas que haviam atuado com a CFR de Cametá e desejavam a continuidade desta.

A estrutura de relacionamento entre atores da CFR de Cametá/PA, segundo o Projeto Político Pedagógico da CFR de Cametá, estaria composta por atores envolvidos na casa, que são: alunos, monitoria, assessoria técnica pedagógica, secretaria escolar, apoio, direção da ACRC, membros da associação e parceiros.

Os alunos presentes na CFR de Cametá são trabalhadores e trabalhadoras do campo das

comunidades do entorno da casa, podendo ser o próprio agricultor ou filhos e filhas de agricultores, provenientes de diversas localidades como Cametá, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajurú, Oeiras do Pará etc. A monitoria conta com a participação de um engenheiro agrônomo e um engenheiro de pesca que, atuando em múltiplas funções, inclusive como professores. Estes monitores contribuem, também, com assessoria técnica pedagógica, cujas profissionais são provenientes de Cametá e possuíam participação ativa na CFR de Cametá em períodos anteriores. O serviço de apoio é formado por um caseiro (único funcionário contratado da Casa), uma governanta e voluntários alunos e pais.

A CFR de Cametá, desde sua fundação, assume parcerias com diversas organizações a fim de contribuir com a Casa, seja fornecendo professores, alimentos, transporte, dentre outros. Sendo as organizações o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) do Município de Cametá, juntamente com a Cooperativa Agroextrativista Resistência Cametá (CART), e a Casa vinculada pelo fato dos membros de uma instituição, compõem também o corpo diretivo das outras, contribuiu para que o relacionamento entre elas seja constante, mesmo que de forma polarizada na gestão de poucas pessoas.

Segundo informado, a prefeitura de Cametá tem sido uma parceira importante. Esta organização se torna colaborativa da Casa por via das Secretarias de Educação e de Agricultura do Município, pois através delas a escola recebe recursos para alimentação, higiene e transporte para os alunos para chegarem à CFR e para realizarem visitas técnicas, com fornecimento de um técnico em agropecuária para acompanhá-los.

Ainda a partir do relacionamento com a CART, criou-se a possibilidade de parceria com o Instituto da empresa N, pois este possuía um recurso para fomento a ser utilizado na Amazônia. A CART então criou este relacionamento entre o Instituto N com a CFR de Cametá. O Instituto N disponibilizou recurso para reforma da escola e adaptação dela às

exigências do Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado do Pará, para que seja possível a liberação para certificação dos alunos, o que vem sendo intermediado pela ARCAFAR/PA.

Assim, a vinculação do Instituto N com a Casa possibilita a continuidade desta, além da oferta de novas turmas e finalização das já existentes. Com isso, mais alunos são formados, sendo estimulados, conforme o objetivo da casa e da Pedagogia da Alternância, a permanecer em suas propriedades com melhoramento de suas técnicas de plantio, colheita, pesca, extrativismo etc., aumento da produção e possível comercialização, uma relação de estímulo ao empreendedorismo.

A partir desse incremento nas técnicas, é possível verificar uma melhora na produção que, por meio da CART, poderá ser comercializada, inclusive para a própria Empresa N, de produtos em maior quantidade e qualidade.

A UFPA surge na perspectiva de possibilitar projetos a serem executados, de forma prática, na CFR de Cametá, projetos de estágio, projetos acadêmicos, projetos pedagógicos como o citado, o qual possibilita a existência de liberação de técnicos para a coordenação pedagógica da Casa, além dos monitores que colaboraram com as vivências, teorias e práticas diretamente vinculadas à formação profissional do aluno, dentre outros projetos que possibilitam a cessão de professores à casa, estagiários etc.

O IFPA, assim como a UFPA, vem na figura de parceiro para contribuir com a formação dos alunos, por via da oferta de cursos que contribuam com a formação dos alunos e cursos que são ofertados nas próprias dependências do Instituto.

Além destes parceiros, a comunidade em geral, vem a ser o mais importante parceiro da CFR de Cametá, pois ela é voltada para as populações que vivem no campo, na perspectiva de formar e ofertar o ensino médio integrado aos agricultores ou filho de agricultores, pescadores, ribeirinhos, extrativistas etc. Além do fato de a própria associação necessitar, segundo o

Regimento Interno das Casas Familiares Rurais do estado do Pará, ser formada por pais de alunos e, atualmente, por alunos, conforme o estatuto social da associação (ARCAFAR, 2016).

Ao final, observou-se que a comunidade é quem disponibiliza os espaços para as visitas técnicas, pois é nela que vivem as famílias dos alunos em suas propriedades, nas quais eles têm que aplicar o que compartilham na Casa, quando não está em alternância. Nas comunidades os alunos, em sua atividade profissional, atuam de forma a incrementar suas técnicas agrícolas, de pesca etc. e, com isso podem melhorar sua produção e empreender.

CONCLUSÃO

A CFR de Cametá adota a Pedagogia da Alternância, como metodologia inserida na educação do campo. Neste estudo, realizou-se uma descrição da constituição deste modelo educacional, a educação do campo e as políticas de Estado que por duas décadas apresentaram implementações legais que viabilizaram a existência e necessidade no cenário de educação, por meio de políticas e ações específicas voltadas para o público que vive no campo.

Observou-se que a própria constituição da educação do campo no Brasil esteve alicerçada nos princípios de participação e dialogicidade, iniciadas, principalmente, a partir de movimentos sociais que lutavam por melhores condições de vida, o que incluía uma educação adequada e de qualidade, hoje paralisadas com a falta de financiamento para continuidade dessas políticas, embora ainda legalmente vigentes.

Em relação ao caso estudado, a CFR de Cametá, identificou-se concepções e bases formativas da política de educação do campo, baseados em estímulos à participação social e dialogicidade entre atores envolvidos, não somente pelo seu contexto histórico, mas pelo comprometimento da população local, que fez da Casa um ambiente participativo, pelos seus atores em associação, que tendeu a adotar os princípios de participação e diálogo entre os.

membros nos seus processos decisórios e de gestão.

Os documentos que regulam e guiam as ações da Casa, o Regimento Interno, o Estatuto Social e o Projeto Político Pedagógico, de forma geral, mostraram estimular a participação, o diálogo e os processos decisórios baseados na discussão em busca do interesse comum e da inclusão social, contudo, alguns trazem obrigações que, inclusive, normatizam possibilidades de cancelamento de vínculo pela não participação efetiva na Casa, o que, de certo modo, acaba por criar formas impostas de participação, contrárias ao que é preconizado pela gestão social.

Na Casa, existem possibilidade de abertura para participação, inclusive de associação, aos alunos, por exemplo, e parceiros e integração com demais atores sociais, o Estado e organizações empresariais e outras sem fins lucrativos. O que demonstra que a Casa está em articulação com atores da sociedade civil (sendo ela mesma parte), órgão do Estado e empresas (mercado) conforme preconizado pela gestão social.

Portanto, considera-se que a CFR de Cametá, pela sua própria constituição e ação, por permitir, a participação e o diálogo entre seus atores, no nível em que se encontra, mostrou-se caminhando para o que é preconizado pela gestão social, em sua constituição.

Este estudo não pretende sanar ou concluir o conhecimento sobre a gestão da CFR de Cametá, ou demais assuntos que tenha tratado, pelo contrário, espera-se que, a partir dele, surjam mais inquietações e questionamentos para pesquisa futuras.

REFERÊNCIAS

- ACFRC, ASSOCIAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ. **Ata de fundação, aprovação do estatuto e escolha da 1ª diretoria da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá, Pará, 2000.
- ARCAFAR, ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO PARÁ. **Regimento Interno das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará.** Altamira, Pará, 2016.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CALVÓ, Pedro P. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador/BA: UNEFAB, 1999.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: A formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de P.; FONTANA, Maria Iolanda; SOUZA, Maria Antônia de; PIANOVSKI, Regina Bonat. Políticas Públicas da Educação do Campo: desafios à formação continuada de professores. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3, 2012, Zaragoza. **Anais [...]**. Zaragoza (Espanha): ANPAE, 2012.

MARTINS, Egidio. **Trabalho, educação e movimentos sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no município de Cametá-PA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Para, Belém, 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAs**. Brasília, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Agnaldo Patrocínio de. CASA FAMILIAR RURAL E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Uma metodologia viável para a educação no campo. In: Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, 2, 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: 2013.

PARÁ, Governo do Estado do. Resolução 001/2010. **Conselho Estadual de Educação**. Pará, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação do campo e participação social: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

RIBEIRO, Beatriz Maria Figueiredo. **Viver, Produzir e Preservar**. Construindo projeto Casa familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002). 2003. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

FSILVA, Marcia Cristina Lopes e. **Da casa da família à casa da escola: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no Município de Cametá-Pará**. 2008. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Programa de Pós-Graduação Agriculturas Amazônicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Re) visitando o conceito de gestão social. **Desenvolvimento em questão**, v. 3, n. 5, 2005.

Artigo recebido em: 30 out. 2020. | Artigo aprovado em: 10 dez. 2020.

[i] Administrador e Pedagogo. Doutorando e mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão Social e do Desenvolvimento Local – GESDEL (UNAMA/CNPq). Professor na Universidade da Amazônia (UNAMA).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5546-1806>
E-mail: sandrogaia@hotmail.com

[ii] PhD em Development Studies pela University of Wales Swansea. Doutorado convalidado pelo Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPA). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UNAMA. Membro da Rede de Gestão Social (RGS). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7594-3578>

E-mail: anamaria.vasconcellos@unama.br

[iii] Pós-Doutora em Política Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental - Mestrado Profissional (PPGC) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD) da Universidade da Amazônia (UNAMA).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7043-0765>
E-mail: luciana.ferreira@unama.br