



A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO CAMINHO À GESTÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ – PARÁ.

Sandro Luis Gaia Pamplona¹

Mario Vasconcellos Sobrinho²

Ana Maria de Albuquerque Vasconcellos³

Eixo Temático 3: Relações Sociedade, Estado e Mercado para o Desenvolvimento

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi discutir a Pedagogia da Alternância como um caminho ideológico e prático capaz de desenvolver a Educação do Campo, com foco da Casa Familiar Rural (CFR) de Cametá, localizada no estado do Pará, sob a ótica de princípios basilares da gestão social, que são participação e dialogicidade. Esta organização, adota a Pedagogia da Alternância com metodologia pedagógica, em que os alunos alternam entre períodos de permanência na casa e com suas famílias. Esta metodologia vem sendo adotada por este tipo de organização em todo o território brasileiro, ainda de forma insipiente, mas aumentando com os anos, criando possibilidade de desenvolvimento local, principalmente pela não evasão do campo de jovens em rumo aos centros urbanos em busca por melhores condições de educação e vida. Foram analisadas as legislações e normativas relativas à educação do campo e aos conceitos de pedagogia da alternância, além de documentos provenientes da CFR de Cametá, tais como projetos políticos pedagógicos, regimentos, atas etc. Observou-se que a pedagogia da alternância em consonâncias com os princípios da educação do campo e da Casa tracejam um caminho a uma gestão social entre os atores da sociedade, estado e mercado envolvidos.

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

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é discutir a Pedagogia da Alternância 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.

O projeto Casa Familiar Rural, A 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, eventos, palestras, organização curricular, decisões administrativas e/ou financeiras etc.) por meio de processos dialógicos.

¹Administrador, Pedagogo, Especialista em Gestão de Finanças, Auditoria e Controladoria, Especialista em Gestão Pública, Mestre em Administração pela UNAMA. E-mail: sandrogaia@hotmail.com

²Economista, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento, PhD em Estudos do Desenvolvimento, Pós-doutor em Gestão Pública e Governo. E-mail: mario.vasconcellos@unama.br

³Cientista Social, Especialista em Docência do Terceiro Grau, Mestre em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, PhD em Development Studies. E-mail: anamaria.vasconcellos@unama.br



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 Amazônia surge em 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 vincula-se 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, portanto, é um espaço onde o diálogo é fundamental para conciliar as necessidades de implementação (adaptação) de política educacional de acordo com as características e peculiaridades de cada localidade rural. Há, portanto, um contexto que demanda, por excelência, do desenvolvimento de princípios de gestão participativo e dialógico que são base da gestão social.

Tendo em vista a gestão social como uma alternativa à criação e condução administrativa das casas familiares rurais, a questão que emerge para pesquisa 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?

A Casa Familiar Rural 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.

2. GESTÃO SOCIAL: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Segundo Tenório (2008a), gestão social é um processo gerencial dialógico, no qual existe compartilhamento da autoridade decisória entre os atores envolvidos em qualquer sistema social, em que o substantivo GESTÃO é qualificado pelo adjetivo SOCIAL, levando ao entendimento da existência de um “espaço privilegiado de relações sociais no qual todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação” (TENÓRIO, 2008a, p. 158), que pode ser tanto no âmbito político como nas organizações em geral.

A gestão social surge como forma de gestão pela sociedade democrática contemporânea, sendo esta a sua forma de administrar, pois ela, dentre as diversas formas existentes, é o “resultado de um processo histórico de rupturas de poder”, inicialmente centralizado no Estado, passando pelo Mercado e chegando, hoje, à Sociedade (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013, p. 85), quando emancipada, é uma sociedade política, na qual a democracia



deliberativa é o que representa sua auto-organização, constituindo um conjunto de esferas públicas autônomas (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013, p. 98).

A Gestão Social, conforme Cançado, Pereira e Tenório (2013), está situada na intersecção entre o Estado, o Mercado e a Sociedade, relação capaz de causar uma conversão dos fluxos comunicacionais das esferas públicas em ações e decisões políticas, além de objetivar a sistematização dos saberes alternativos, estruturação de avaliações técnicas especializadas voltadas ao bem comum e ao fortalecimento da esfera pública por meio do municíamento desta por informações (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013). Sendo esta relação intermediada por uma democracia deliberativa com o protagonismo da sociedade civil (TENÓRIO, 2005).

Tenório (2008a) afirma que cidadania deliberativa, em geral, trata sobre a legitimidade das decisões via processos, cujas orientações sejam por princípios de inclusão, pluralismo, igualdade participativa, autonomia e bem comum, alicerçado no procedimento de prática da participação.

Como processo, a Gestão Social se fundamenta em três grandes categorias teóricas articuladas na forma de uma ascensão sequencial, quais sejam o interesse público; a esfera pública; e a emancipação social. No interior destas três grandes categorias estão contidas outras, tais como: Democracia deliberativa, dialogicidade, emancipação, interesse bem compreendido, comunidades de prática, interorganizações, intersubjetividade, racionalidade, esfera pública, solidariedade e sustentabilidade, sendo a participação, ativa dos atores, nos processos decisórios, e a dialogicidade entre eles, princípios fundamentais desta gestão social (CANÇADO, PEREIRA, TENÓRIO, 2013).

A dialogicidade parte do pressuposto que o próprio processo de tomada de decisão deve ocorrer sem coerção, ou inibição de argumentação, o diálogo em sentido amplo, no qual “todos falam, ouvem e consideram o que os outros dizem [...], a decisão é coletiva efetivamente, a coerção é estranha ao processo e o entendimento (e não a negociação) deve ser seu caminho” (CANÇADO, 2011; CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013, p. 131 e 161).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste estudo foi a discussão da Pedagogia da Alternância, seus princípios fundantes e normativos como um caminho ideológico e prático, capaz de criar possibilidade de desenvolvimento à Educação do Campo, sob a perspectiva e princípios da gestão social. Desta forma, este estudo é caracterizado como qualitativo descritivo, baseado em pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa documental foi alicerçada em documentos provenientes da CFR de Cametá, como atas de reuniões, regimentos, Projeto Político Pedagógico etc. Além da análise das normativas e leis que regem à educação do campo vinculada à pedagogia da alternância, capazes de fornecer informações sobre a pedagogia da alternância da casa e seus princípios balizadores.

Como técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo, através dos conteúdos escritos das normativas, leis e documentos diversos provenientes da CFR de Cametá. A busca no conteúdo ocorreu de forma a identificar a presença de trechos que demonstrassem pertinência aos princípios da gestão social, principalmente, participação e dialogicidade.

4. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALICERCES NORMATIVOS E PRINCÍPIOLÓGICOS À PARTICIPAÇÃO E DIALOGICIDADE

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

Todas as Constituições brasileiras trouxeram, em seu conteúdo, artigos que versavam sobre a educação. Todavia, mesmo possuindo uma extensa área territorial utilizada para produção agrária, a questão rural somente foi reconhecida a partir das mazelas advindas do processo migratório do campo para as cidades no início do século XX (LEITE, 1999), obtendo tratamento sistemático a partir das décadas de 50 e 60 (DAMASCENO; BESERRA, 2004), em função do pleito pela reforma agrária, principalmente.

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 1º período abarca da colonização até o início do século XX. Neste período, 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. Esta recebeu pouquíssima atenção durante a maior parte da história deste país.

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 2º período com o surgimento de campanhas, comissões e outras entidades com o intuito de fixar o homem no campo (PARANÁ, 2006).

Quanto à educação voltada para as áreas rurais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 4.024, de 1961, é o primeiro instrumento que trata, normativamente, da educação do campo. Esta LDB coloca a educação rural a cargo dos municípios (PARANÁ, 2006; BRASIL, 1961).

O 3º foi um período no qual a educação do campo inicia uma estruturação para o que aconteceria posteriormente, quanto aos princípios utilizados neste estudo. Neste momento, foi

a LDB n.º 5.692, de 1971, que trouxe, mesmo que de forma incipiente, 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 colheita no campo, conforme o parágrafo 2º de seu artigo 11, na zona rural, “o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971, p. 05).

Além disso, neste período, contribuições de Paulo Freire, 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. Segundo este autor, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho”, pois os homens se libertam em comunhão, fundamentados no diálogo, como ferramenta que lhes possibilita ter o poder de fazer, criar e transformar para, assim, libertarem-se daqueles que os querem dominar e dividir para manter a opressão (FREIRE, 1987, p.54).

A aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) marcou o início do 4º período, com a estruturação de uma educação do campo, pois incluiu efetivamente os trabalhadores rurais no contexto das políticas públicas de educação, como se verifica em seu artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Àqueles que vivem no campo também é garantido o direito à educação. A própria CF/88 é considerada, por muitos estudiosos, uma constituição social ou cidadã, pois com ela a participação social foi expandida, o que inclui as regiões rurais, pois, conforme o referido artigo, a promoção e o incentivo à educação ocorrerão com a colaboração da sociedade.

O princípio de educação como direito de todos e, 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 artigo 12, inciso vi que informa que o sistema de ensino deve “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”; e artigo 14 que trata, dentre outros temas, sobre a necessária participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares para a condução da gestão escolar. Até então o reconhecimento da educação no campo se dá unicamente sob a perspectiva normativa.

O Artigo 23 da LDB 9.394/1996 expressa a necessidade da adequação do calendário escolar às peculiaridades da localidade na qual está a escola (BRASIL, 1996) e trata, também, da organização escolar, que poderia ser em

[...] séries anuais períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (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 a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996).

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. Estas bases legais



suscitaram em 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).

As discussões promovidas nestes espaços decorrem de processos participativos e dialógicos que, segundo a perspectiva de Paulo Freire, encaminham o sujeito crítico à emancipação. Neste sentido, eventos como I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, em 1997 e, em 1998, I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foram os primeiros sobre a temática de educação do campo, nos quais existiu articulação com participação da sociedade.

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 5º 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, portanto, este espaço deve “problematizar a prática dos sujeitos do campo nas propostas das escolas públicas do campo (MARCOCCIA *et al.*, 2012, p. 3) pois o

[...] diálogo e a vontade políticas são essenciais para que as políticas públicas não sejam uma via de mão única, mas um caminho trilhado em meio a tensões e conflitos, estes, necessários à construção de relações democráticas na sociedade. (PARANÁ, 2006).

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, 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, numa esfera pública local via da articulação entre os atores envolvidos atingidos pela Educação do Campo, incluindo Estado, Mercado e Sociedade.

O Plano Nacional de Educação de 2001, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que teria duração de 10 anos abrange a questão rural na perspectiva da educação do campo. Este plano informa, como diretriz, que a escola rural requer um tratamento diferenciado, devendo ser consideradas as peculiaridades locais, além de orientar-se pelo princípio democrático da participação, com a proposta de gestão da educação e controle social sobre os resultados, metas e objetivos, a partir do envolvimento da comunidade, alunos, pais, professores e demais

trabalhadores da educação, previa, ainda, a flexibilização da organização escolar para as escolas do campo, de acordo com as especificidades locais exigências do meio.

Os princípios de participação e dialogicidade incutidos na construção da educação, principalmente a partir da CF/88, estão presentes neste PNE de 2001, para todas as modalidades de ensino, o que inclui a educação do campo, pois é prevista a democratização da gestão do ensino público, implantação de conselhos escolares, controle social, exercício da cidadania e diálogo, sempre com a perspectiva de inclusão da sociedade nos processos relativos à condução e gestão da educação em nível local.

Além da CF/88, LDB 9.394/96 e PNE 2001, mas a elas vinculadas, existem outras normativas que possibilitam relacioná-las com a temática que estuda a Gestão Social. A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 01, de 03 de abril de 2002, que trata das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, e Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares ao desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A Resolução nº 01, em seu parágrafo único do artigo 2º, informa 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, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

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. E, além disso, nos artigos 4º e 8º da referida resolução nº 01, é tratado sobre as escolas do campo como a “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores”, se constituindo como um “espaço público de investigação e articulação de experiências”, com foco no “desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002).

Nesta Resolução n.º 01, com relação às parcerias estabelecidas, vinculadas às escolas, estas deverão observar o controle social mediante a efetiva participação das populações e comunidades do entorno, além de que a própria estruturação dos conteúdos ministrados pode ocorrer de acordo com as demandas dos movimentos sociais locais (BRASIL, 2002), devendo considerar o processo de diálogo com as comunidades, conforme Resolução nº 02/2008. A própria condução sobre o que será ministrado aos alunos, portanto, deverá 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, 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 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, instituiu o Plano Nacional de Educação 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), sendo necessária

[...] a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo [...] desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais. (BRASIL, 2014).

O PNE 2014 prevê, ainda, introdução de processos contínuos de auto avaliação escolar, visando a melhoria contínua da educação e aprimoramento da gestão democrática.

O projeto institucional das escolas do campo deverá garantir a gestão democrática da educação, conforme preconiza a CF/88 e a LDB 9.394/96, pois, precisa estabelecer mecanismos que contribuam para a articulação da escola com a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos de governo e demais setores da sociedade, promovendo uma consolidação da autonomia das escolas e fortalecimento dos conselhos, além da adoção de uma abordagem mais participativa e solidária dos problemas do campo, a partir de uma auto gestão (BRASIL, 2002).

Segundo o Portal Educampoparaense, que socializa informações sobre a educação do campo no estado do Pará, a modalidade de educação do campo ganha destaque quando da consecução dos encontros e movimentos que englobam sociedade civil organizada, movimentos sociais, instituições de ensino e pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional, formando o Movimento Paraense por uma Educação do Campo, via Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC).

A FPEC, ainda segundo o Portal Educampoparaense, é de um fórum estadual composto por diversos outros fóruns em nível regional, os quais são os das regiões do Sul e Sudeste do Pará; Tocantins; Altamira e Xingu; Marajó; Baixo Tocantins; Caeté; e Guamá.

Com relação à Cidade de Cametá, onde está localizada a CFR foco deste estudo, na Região de Integração do Tocantins, 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.

Dentre as organizações que fazem parte deste fórum regional está incluída a CFR de Cametá, que adota como política pedagógica a Pedagogia da Alternância, uma metodologia que visa aliar a vida na escola com a vida no campo dos estudantes desta casa. Para Ribeiro (2003), a pedagoga da alternância é uma concepção metodológica na qual os alunos que nela estão inseridos alternam entre períodos na escola e na comunidade com suas famílias, possibilitando a vinculação entre familiar-comunidade-escola. Estes períodos de alternância são denominados tempo-escola e tempo-comunidade, possibilitando integração teórico-prática dos conteúdos ministrados (RIBEIRO, 2003; SILVA; MOTA, 2010; OLIVEIRA, 2013).

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. Some-se a isto o fato de as CFRs instituírem 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.

4.1- Pedagogia da alternância

A temática da Pedagogia da Alternância é uma metodologia recorrente em diversos estudos que versam sobre a Educação do Campo com a finalidade de adequação do ensino às peculiaridades do campo. Estudos de Texeira, Bernartt e Trindade (2008); Prazeres (2008); Nosella (2012); e Oliveira (2013).

Nosella (2012) traz uma contextualização histórico-teórica sobre a pedagogia da alternância, que ressalta seu surgimento e a vinda e instalação no Brasil; Texeira, Bernartt e Trindade (2008), em seu estudo, propõem uma revisão de teses e dissertações sobre o tema no Brasil até o ano de 2008; Oliveira (2013) trata sobre a viabilidade desta metodologia para o Brasil; e Prazeres (2008), discorre sobre a pedagogia da alternância sob a perspectiva das casas familiares rurais quanto à participação dos atores envolvidos. O fato é que todos estes estudos enfatizam a necessidade da construção de uma educação a partir das necessidades e realidade locais do campo.

Segundo Oliveira (2013), a pedagogia da alternância surgiu por volta de 1935 na França, da necessidade de organização de agricultores locais instigados a criar um modelo alternativo de educação voltado aos interesses da população rural, motivados pela crise econômica, política e social, frutos de conflitos decorrentes da 1ª guerra mundial e ausência de políticas para o meio rural após o final dos conflitos. Isto, além da alegação destes agricultores de que as escolas não respondiam aos anseios dos jovens camponeses que lá viviam, gerando uma baixa demanda e permanência deste público a estas escolas.

Oliveira (2013) informa que, por iniciativa dos agricultores em contornar esta situação de baixa demanda dos alunos, aliaram-se ao pároco da comunidade em que viviam. A proposta de ensino, que surge desta aliança, possibilitou aos jovens a permanência na paróquia por uma semana obtendo conhecimentos teóricos e duas semanas nas propriedades com suas famílias aplicando o que fora aprendido. Os resultados provenientes desta metodologia foram proveitosos o que o difundiu entre outras famílias locais (OLIVEIRA, 2013).

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, os pais, alunos e comunidade, de modo que o que fosse ensinado 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).

No Brasil, na década de 60, segundo Oliveira (2013) e Nosella (2012), após seu surgimento na França, a pedagogia da alternância veio da Itália, com as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. O primeiro estado a adotar foi o Espírito Santo, também por intermédio da Igreja. E, seguindo a mesma metodologia, têm-se as Casas Familiares Rurais na década de 70, que adotam a mesma metodologia pedagógica de ensino. Estas serão detalhadas em seção posterior deste estudo.

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 Calvo (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), nas 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 que, dentre diversos assuntos relacionados aos CEFFAs-, trata sobre perspectivas a elas relacionadas, tais como vinculação, localização e financiamento destas organizações.

Em relação ao quantitativo de CEFFAs no Brasil, segundo pesquisa sobre seu funcionamento, são duas as redes que articulam, coordenam e representam as CEFFAs, a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Cada uma destas redes é formada por outras organizações. A primeira é composta por três Associações regionais a ARCAFAR SUL (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), ARCAFAR NE-NO (Maranhão) e ARCAFAR PARÁ, num total de 117 CFRs unidades educativas, presentes em 5 estados; e a segunda composta por 12 associações regionais, num total de 147 unidades educativas (EFAs e ECORs), presentes em 17 estados.

Neste documento, é informado que as 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.

As CEFFAs, conforme o referido relatório do MEC, são, em maioria, associações provenientes, geralmente, da agricultura familiar em processo de consolidação, cuja maior concentração está na região sul do país, no estado do Espírito Santo. No restante do país, ainda segundo o relatório, a maioria destas organizações é proveniente de uma agricultura familiar de subsistência e empobrecida.

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

Neste relatório, observa-se que para resolver as dificuldades e os desafios enfrentados pelos CEFFAs foram levados em consideração os aspectos da gestão associativa, da infraestrutura e suporte aos serviços educacionais em geral e da aplicação da Pedagogia da Alternância. Verifica-se, no referido relatório, que, dentre os aspectos citados, um dos maiores destaques centrou-se na gestão associativa, pois foi identificado que o nível de participação dos membros é muito baixo, poucos se envolvem efetivamente, mesmo nas CEFFAs que estão em funcionamento (BRASIL, 2013).

Ressalta o relatório que a maioria dos CEFFAs carece de uma gestão financeira que supra suas necessidades, o que inclui a prestação de contas, recaindo sobre os membros, principalmente o diretor.

A educação do campo, dessa forma, vem se estruturando no Brasil timidamente até o momento em que são formuladas e implementadas 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.

4.2- Casa Familiar Rural – CFR

Um tipo específico utilizado nesta pesquisa é a CFR que está 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, na perspectiva de garantir acesso a políticas públicas que considerem as peculiaridades das comunidades rurais e das populações que lá vivem (SILVA, 2008).

A metodologia utilizada nas CFRs é a mesma utilizada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA), que aliam o conhecimento teórico às práticas executadas pelos alunos em suas propriedades, em um processo de formação com a combinação entre o que é praticado nas comunidades, teorizado na escola e, voltando à propriedade, incrementando os processos produtivos com novas técnicas ou aperfeiçoamento das existentes.

Estevam (2001) afirma que nas alternâncias, períodos em que os alunos estão nas escolas, 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.

Mesmo utilizando a pedagogia da alternância como suas metodologias pedagógicas, Oliveira (2013) afirma que o que diferencia as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais é a organização do tempo-escola e tempo-família. Segundo este autor, nas CFRs os alunos permanecem uma semana na escola e duas nas suas propriedades com suas famílias, nas EFAs, eles permanecem quinze dias na escola e outros quinze em suas propriedades.

Segundo Oliveira (2013), o próprio processo histórico de implantação das CFRs no Brasil ocorreu por volta da década de 1970, pois, discussões para esta implantação iniciaram após visitas do Ministério da Educação à França onde conheceu as experiências das CFRs na realidade francesa. O estado de Alagoas o primeiro a receber uma CFR, no nordeste brasileiro



na cidade de Arapiraca na década de 80. Contudo, por problemas políticos, esta casa não durou muito tempo, mas abriu prerrogativa para a instalação de Casas Familiares Rurais em diversas outras regiões pelo Brasil, com a orientação direta da União Nacional das MFR da França (UNMFREO) (NOSELLA, 2012).

Estas novas implementações importaram 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. Assim, 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.

3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E GESTÃO SOCIAL NA CFR DE CAMETÁ

Existiram financiamentos, nas décadas de 80 e 90, por meio do 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 (PRAZERES, 2008).

Somado a isto, conforme Prazeres (2008), surgiu uma inquietação pela 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. Ressalta-se que, na agricultura familiar, para a produção e cultivo, ou outras atividades na vida em comunidade e familiar, existe a necessidade da atuação de todos os componentes da família.

O contexto de formação da CFR de Cametá se deu a partir dos movimentos sociais que existiam naquela região, de agricultores, pescadores, ribeirinhos etc., incentivados pela Igreja Católica, principalmente na década de 1970 (MARTINS, 2011). Oliveira e Ribeiro (2005) afirmam ainda que o que fortaleceu a organização desses movimentos sociais, em diversas localidades, incluindo Cametá, foi a promulgação da constituição Federal de 1988, pois foi ela quem legitimou direitos sociais a todos, o que lhes incluía.

As movimentações e articulações sociais concluíram pela adoção, na região, do programa CFR e por sua metodologia específica que se adaptava à realidade local. 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 ESSOR e da 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, era “promover o desenvolvimento econômico e social de seus associados e consequentemente do município de Cametá, por via da educação e qualificação profissional da população” (ACFRC, 2000a), aplicável aos jovens que viviam nas comunidades 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 o 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, Conselho Fiscal, que são compostos por membros associados à casa; e o Conselho de Entidades, que possui um caráter consultivo e propositivo, formada por quaisquer organizações públicas ou privadas que possuam interesse em contribuir com a associação, sendo neste conselho que deveriam estar presentes muitos parceiros que a casa possui, como UFPa, IFPa, APACC, dentre outros, o que não ocorre.

Pedagogicamente, a CFR de Cametá, conforme seu PPP, possui como missão institucional

Promover a formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável solidário, atendendo, prioritariamente, filhos e filhas de agricultores familiares, integrando os eixos transversais de cidadania, gênero, cultura e ecologia, tendo como perspectiva a qualidade e a dignidade de vida no campo, propiciando à família do estudante e da comunidade condições de fixar-se ao seu meio. (PPP, 2015).

Esta missão fora construída em conformidade com os princípios presentes no regimento interno das Casas Familiares Rurais do estado do Pará, disponibilizado pela própria ARCAFAR, organização responsável em colaborar com as casas no estado, contribuindo para a estruturação pedagógica em conformidade com as diretrizes da pedagogia da alternância (ARCAFAR, 2016).

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.

Portanto, entende-se que, por ser considerada um CEFFA, segundo o próprio PPP, a casa “deve valorizar a participação da família no processo formativo e a inclusão do mesmo no meio sócio profissional de sua região”, seja na agricultura, na pesca, na floresta ou no agro extrativismo, apoiados nos princípios descritos, com foco na participação e dialogicidade.

Neste sentido, a Associação da CFR de Cametá, em termos pedagógicos, atualmente, conta com um Projeto em Parceria com a Universidade Federal do Pará – Campus Cametá, de número 015/2014 CNPQ/MDA/INCRA, coordenado pela professora doutora Cláudia Cassol, denominado “Qualificação da Juventude Rural em nível médio integrado com curso profissionalizante de Agropecuária no município de Cametá/PA”, submetido ao Edital nº 019/2014 MCTI/MDA/INCRA. Este projeto surgiu a partir da movimentação inicial de pessoas que haviam atuado com a CFR de Cametá e, para que a casa voltasse a funcionar, era necessário um projeto que viabilizasse isto.



O projeto expressa em seu conteúdo que o Edital 019/2014, proposto pela UFPA, surge com a parceria entre movimentos sociais e poderes públicos locais, numa intenção de potencializar o desenvolvimento do meio rural e fortalecimento da agricultura familiar, além da valorização do saber popular, dentre outras, sendo possível pelo atrelamento ao objetivo deste projeto que, além da abertura de turmas na CFR de Cametá, objetiva a participação direta da sociedade civil organizada, componente essencial neste processo de desenvolvimento e valorização.

A estrutura de relacionamento entre atores da CFR de Cametá-Pará, segundo o Projeto Político Pedagógico da CFR de Cametá, dos anos de 2015 e 2016, 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 ao 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, contribuem 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 que contribuam com a casa, seja fornecendo professores, alimentos, transporte, dentre outros. Sendo as organizações o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais 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 torna-se parceira da casa por via das Secretarias de Educação e de Agricultura do Município de Cametá, pois através delas a escola recebe, recursos para alimentação, materiais de higiene, transporte para os alunos para chegarem à CFR de Cametá e para realizarem visitas técnicas, com fornecimento de um técnico em agropecuária para acompanhar estes alunos.

Ainda a partir do relacionamento com a CART, esta criou 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 que iniciaram em 2017 e finalização das 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 Universidade Federal do Pará – 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 Instituto Federal do Pará (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, cursos que são ofertados nas próprias dependências do IFPA.

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 a 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).

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, vendendo seus produtos, em quantidade e qualidade, para compradores potenciais, sendo a CART um deles, junto com a Empresa N.

4 CONCLUSÃO

A CFR de Cametá adota, como metodologia pedagógica, a pedagogia da alternância, inserida na educação do campo. Por isso, realizou-se uma descrição da constituição deste modelo educacional, a educação do campo, desde sua não valorização pelo Estado até o momento atual, no qual está sua existência e necessidade no cenário de educação, por meio de políticas e ações específicas voltadas para o público que vive no campo, principalmente devido à valorização por parte de governos favoráveis à solução de questões sociais.

Depois disso foi realizada uma descrição do processo de contribuição a partir de seus princípios fundamentais, segundo a lógica aplicável aos conselhos escolares e ao relacionamento de diversos atores que formam a comunidade escolar, com processos decisórios e gestão focados na coletividade a partir da conversão de interesses. Desta análise, concluiu-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.

Verificou-se que o contexto de surgimento das CFRs foi a mobilização social de agricultores, na França, que estavam descontentes com a forma que a educação era repassada aos seus filhos, o que lhes impulsionou, junto com a igreja, a implementação de uma escola adequada à



realidade do campo, que fora trazida para o Brasil, e adotado pela CFR de Cametá, a pedagogia da alternância.

Com isso, compreendeu-se que a forma de constituição da CFR de Cametá, não somente pelo seu contexto histórico, mas, também, pelas concepções e as bases formativas da política de educação do campo, baseados em estímulos à participação social e dialogicidade entre atores envolvidos.

Com esta compreensão, portanto, e pela forma como a CFR de Cametá se originou, aliada à sua atividade fim que é a oferta de educação para as populações do campo, verificou-se que a Casa, pelos seus atores em associação, 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.

Além disso, considera-se que, a Casa, por atuar com foco na educação do campo e, por mobilizar órgãos do Estado e organizações privadas em prol da coletividade da comunidade de Cametá e do desenvolvimento local, pode ser caracterizada como uma esfera pública em formação, onde são desenvolvidos diálogos e ações a partir do relacionamento e participação de diversos atores e organizações.

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.

Portanto, sugere-se que seja ampliado a pesquisa em outras Casas Familiares Rurais de outras regiões, ou organizações cuja formação e estruturação sejam semelhantes às da CFR de Cametá, a partir de movimentos sociais, afim de verificar e comparar os resultados quanto à participação e dialogicidade entre os membros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ - ACFRC. **Ata da assembleia geral extraordinária de aprovação da reforma do estatuto e eleição e posse da nova diretoria e conselho fiscal da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá, Pará, 2006.



_____. **Ata da Assembleia extraordinária para examinar, discutir e votar as alterações e adequação do estatuto da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá, Pará, 2015.

_____. **Ata da assembleia ordinária de eleição e posse da nova diretoria e do conselho fiscal da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá, Pará, 2016a.

_____. **Ata da assembleia ordinária de eleição e posse da nova diretoria e do conselho fiscal da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá, Pará, 2016b.

_____. **Ata da eleição da primeira diretoria da Associação “Casa Familiar Rural de Cametá”.** Cametá, Pará, 2000c.

_____. **Ata da reunião da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá com os alunos e equipe pedagógica.** Cametá, Pará, 2016c.

_____. **Ata de fundação, aprovação do estatuto e escolha da 1ª diretoria da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá.** Cametá, Pará, 2000a.

_____. **Ata de fundação da Associação “Casa Familiar Rural de Cametá”.** Cametá, Pará, 2000b.

_____. **Projeto Político Pedagógico – anos 2015 e 2016.** Cametá, Pará, 2015.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO PARÁ - ARCAFAR. **Regimento Interno das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará.** Altamira, Pará, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **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 dez. 2015.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2015.



_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2015.

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

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB 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 mar. de 2016.

_____. 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 mar. de 2016.

CANÇADO, Airton Cardoso. **Fundamentos teóricos da gestão social**. 2011.

CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão social: epistemologia de um paradigma**. Curitiba: CRV, 2013.

CANÇADO, Airton Cardoso; TENÓRIO, Fernando Guilherme; PEREIRA, José Roberto. **Gestão social: reflexões teóricas e conceituais**. Cad. EBAPE. BR, v. 9, n. 3, p. 681-703, 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: A formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado), Santa Catarina – PR, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HABERMAS, Jürgen. The theory of communicative action. **Reason and the rationalization of society**, v. 11. Boston, Beacon Press. 1984.

_____. Three normative models of democracy. **Constellations**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 1994.

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**. Anpae, 2012.

MARTINS, Egídio. **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**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPA, Belém, 2011.

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



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

PARÁ. **Decreto Estadual nº 1.066**, de 19 de junho de 2008. Dispõe sobre a regionalização do estado do Pará. Disponível em: <www.alepa.pa.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Coordenadoria de Educação Profissional. Apresentação COEP**: Brasil Profissionalizado. Belém, PA, 2015.

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

PEREIRA, J. R.; RIGATTO, S. H. Gestão social de políticas públicas no contexto das relações entre Estado e sociedade moderna. **Gestão social de políticas públicas**. Lavras: UFLA, p. 17-34, 2011.

PINHEIRO, Lauro Santos, CANÇADO, Airton Cardoso. Gestão Social e Emancipação: Avançando na Discussão. **Cadernos Gestão Social**, v. 4, n. 1, p. 71-84, 2013.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação do campo e participação social**: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. 2008.

RIBEIRO, Beatriz Maria Figueiredo. **Viver, Produzir e Preservar**. Construindo projeto Casa familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002). Dissertação de Mestrado. NAEA/ UFPA, 2003.

SILVA, 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.

SILVA, Marcia Cristina Lopes e; MOTA, Dalva Maria da. Dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá-Pará. **Cadernos de Educação**, n. 37, 2010.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Re)Visitando o Conceito de Gestão Social. **Desenvolvimento em questão**, v. 3, n. 5, p. 101-124, 2005.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Tem razão a administração?** 3. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008a.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado**. 3. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2008b.