



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA
COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE BELTERRA**

POLIANA FERNANDES SENA E SOUSA

Santarém-PA
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA
COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE BELTERRA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Santarém/PA
2015

POLIANA FERNANDES SENA E SOUSA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

**A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA
COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE BELTERRA**

Aprovada em 18/12/2015

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Orientadora/ Universidade Federal do Oeste do Pará

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário (Examinadora Externo)
Universidade Federal do Pará- UFPA

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (Examinadora Interno)
Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares (Examinadora Suplente)
Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força concedida no amanhecer de todos os dias.

Aos meus pais, Izanira e Leonardo que foram e são incansáveis na luta do dia a dia e não mediram esforços para que pudesse estudar.

Ao meu amado esposo, Wildson Sousa, que fez do meu sonho o seu sonho, foi amigo, parceiro e principalmente compreensivo nos momentos cruciais desta jornada. Sempre companheiro durante a pesquisa de campo. A pequena semente que se encontra em meu ventre

A minha orientadora, Profa. Dra. Solange Ximenes, que carrega consigo humanidade, ajudou-me incansavelmente nesta caminhada, aqui também destaco apoio dado nos componentes curriculares. Referência de profissional, mulher, e agora mãe compartilhando sempre o saber acadêmico e o saber da vida.

As colegas (Elmara, Sheila, Aparecida, Ana Cláudia e Aline) do grupo de pesquisa **FORMAZON**, onde importantes discussões foram feitas acerca da educação no campo, contribuindo significativamente para as reflexões desta pesquisa.

A Ângela, Juliana, Alípio, Eliane Gracy, Rosana e Elmara amigos de turmas, onde foram divididos conhecimentos, felicidades, angustias e aflições durante a caminhada que certamente não se encerra aqui.

A Sra. Irlanda Almeida, presidente da Associação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra pelas importantes contribuições feitas para esta pesquisa.

Aos monitores pelos momentos de diálogos, registro a incansável ajuda do Monitor Werlisson Silva, durante a pesquisa de campo. Deixando sua família e seu trabalho para me acompanhar na propriedade dos pais, alternantes e egressos. Além dos ricos diálogos durante as idas e vindas da pesquisa de campo. Aqui deixo o meu imenso agradecimento.

A Profa. Dra. Fátima Lima, que na condição de minha chefe imediata, Pró- Reitora de Ensino foi compreensiva nos momentos de ausência no desenvolvimento de minhas atividades, se mostrando sensível a minha formação em serviço. Pessoa que não mediu esforços para a conclusão desta pesquisa, sempre abrindo espaço para o diálogo.

As colegas de trabalho Jéssica, Neliane, Joannes, Madma, Francineide e Rosana por durante está trajetória ouvir minhas felicidades, dores e aflições, sempre trouxeram palavras de conforto.

Às professoras, Maria do Rosário, Fátima Matos e Lília Colares que gentilmente aceitaram fazer parte da banca avaliadora desta dissertação de mestrado.

RESUMO

Busca-se analisar a experiência da Pedagogia da Alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra na perspectiva de perceber como se deu a implantação, a construção da proposta pedagógica, efetivação dos instrumentos pedagógicos, assim como verificar como a experiência contribuiu para o fortalecimento das unidades produtivas da região. Este trabalho adotou como opção teórico-metodológica a abordagem qualitativa dando ênfase aos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: alternantes, monitores, pais dos alternantes e presidente da AECCFRB. Para análise do referencial teórico, são tomados como base os estudos de Gimonet (1999); Nosella (1987); Santos (2006); Silva (2012) e Prazeres (2008) entre outros. Como resultados foi possível constatar a gestão democrática que se materializa em espaços de assembleias e oitivas e deliberação coletiva; os alternantes manifestam interesse em estudar e voltar para o campo; celebração de importantes parcerias entre a ECCFRB e sindicatos, governos municipais e universidades; fortalecimento das unidades produtivas através da formação técnica e de acesso as política públicas para agricultura familiar. A pesquisa também contribuiu para visualizar os desafios encontrados na experiência, problemas com transporte que dificultam o deslocamento do alternante, o que é também apontado como um elemento que fragiliza a participação dos pais, falta de recursos didáticos, fragilidade na formação inicial e ausência de formação continuada, fragilidades na gestão da Associação, que compromete o processo em alternância, também foi apontada a necessidade da ARCAFAR estar mais presente nas ECCFR do oeste do Pará. Em que pese os problemas apontados, a experiência da ECCFRB responde aos anseios das comunidades em especial no que se refere à superação das carências educacionais do município de Belterra, ao enfrentamento à expansão do agronegócio e a monocultura da soja. Desponta ainda como uma relevante alternativa de acesso dos jovens do campo à educação formal.

PALAVRAS CHAVES: Pedagogia da Alternância; Casa Familiar Rural; Formação Técnica; Agricultura Familiar.

ABSTRACT

This way it is intended to analyze the Pedagogy of Alternation experience at the communitarian School Rural Family House from Belterra in perspective of perceiving how the implantation , the methodological proposition elaboration , the pedagogical tools effectuation happened , as well as verifying how the experience contributed to the strength of the productive units of the region. This paper adopted as theoretical – methodological option the qualitative approach emphasizing the following procedures: bibliographic research, documentary research, and semi-structured interviews. The subjects involved in the research were students, monitors, students' parents and the AECCFRB president. For the theoretical reference analysis, it was focused on Gimonete (1999) Nosella (1987); Santos (2006); Silva (2012) and Prazeres (2008) among others. Consequently it was possible to determine the democratic management which is materialized in spaces like assemblies, hearings and collective deliberations, the students show interest to study and return to the country; celebration of important partnerships among the AECCFRB and syndicates, municipal governments and universities; strength of the productive units through technical training and access to public policies concerning the familiar agriculture. The research also contribute to visualize the challenges found in the experience , problems with transportation that make the students' displacement difficult , which is also pointed out as an element that make the parents' participation weak, lack of didactic resources , weakness regarding the initial education and lack of teachers' continued education , weaknesses concerning the association , which compromise the process in alternating, it has also pointed out the presence of the ARCAFAR at the ECCFR of the west of Pará. Despite the mentioned problems, the ECCFR experience pleases the community desires concerning the overcoming of educational scarceness of Belterra town, the coping to the expansion of soya agrobusiness and monoculture. It also emerges as a relevant alternative to the youngsters' access from the country to formal education.

Key words: Pedagogical of Alternating; Rural Family House; Technical training; Familiar Agriculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização da Comunidade do Prata e do Açaizal do Prata	18
Figura 2 -	Localização do Município de Belterra	46
Figura 3 -	Vista frontal da ECCFRB	63
Figura 4 -	Alojamentos masculino e feminino	64
Figura 5 -	Casa de apoio aos monitores	65
Figura 6 -	Casa de apoio aos monitores	66
Figura 7 -	Plantação de Banana	66
Figura 8 -	Mudas de plantas	67
Figura 9 -	Plantação de Hortaliças	67
Figura 10 -	Aula prática: parto de suíno	72
Figura 11 -	Dinâmica em grupos	73
Figura 12 -	Plano de Formação da ECCFRB	81
Figura 13 -	Administração Rural como tema gerador para o Plano de Estudo	82
Figura 14 -	Síntese do Plano de Estudo de Administração Rural.	84
Figura 15 -	Viagens de estudos ao tanque de piscicultura no km 87 da BR-163	86
Figura 16 -	Serão: Cinema na ECCFRB	88
Figura 17 -	Apresentação do PPVJ com o tema: criação de Cromossoma Macropaum em Barragem	89
Figura 18 -	Avaliação da 5ª alternância no ano de 2015	90
Figura 19 -	Manifestação dos alternantes pelo direito à educação em ocasião a semana da pátria em Belterra	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Panorama demográfico do município de Belterra	46
Tabela 2-	Vínculo Empregatício por setor de atividade em 2013	47
Tabela 3-	Distribuição de alunos matriculados no município de Belterra em 2015	49
Tabela 4-	Panorama de taxas educacionais do Município de Belterra	49
Tabela 5-	Demonstrativo dos índices de Aprovação, Reprovação e Abandono escolar de Belterra 2014	50
Tabela 6-	Representação docente por qualificação e regime de trabalho ano: 2015	52
Tabela 7-	Distribuição de alunos ingressantes e concluintes, sexo e turma da ECCFRB	62
Tabela 8-	Distribuição do número de alternantes matriculados, desistentes, nº de turmas e sexo da ECCFRB	68
Tabela 9-	Calendário das alternâncias no ano de 2015	68
Tabela 10-	Quadro funcional de monitores da ECCFRB	70
Tabela 11-	Organização das atividades semanais na ECCFRB no período da manhã durante o período da alternância	70
Tabela 12-	Organização das atividades semanais na ECCFRB no período da tarde e noite durante o período da alternância	71
Tabela 13-	Carga Horária do Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – ECCFRB	77
Tabela 14-	As etapas da pedagogia da alternância executadas nas Casas Familiares Rurais em consonância com os instrumentos pedagógicos nas suas respectivas fases	91

ABREVIATURAS E LISTA DE SIGLAS

ACARES	Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
AECCFRB	Associação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra
AEERS	Association d'étude pour l'Expansion de La Recherche Scientifique
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
APRUBEF	Associação dos Produtores Rurais de Boa Esperança e Fé em Deus
APA	Área de Proteção Ambiental
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA	Centro de Formação por Alternância
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CFIB	Companhia Ford Industrial do Brasil
CFRC	Casa Familiar Rural de Cametá
CFR	Casa Familiar Rural
CFRU	Casa Familiar Rural de Uruará
CPC	Centro de Cultura Popular
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
COOMFLONA	Cooperativa Mista da Flona do Tapajós
COOPVAG	Prestadora de Assistência Técnica Cooperativa de Profissionais Liberais do Vale Araguaia
DISOP	Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense
EDURRUAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio Rural do Nordeste
ECCFRB	Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra
ECR	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ERT	Estabelecimento Rural do Tapajós
EUA	Estados Unidos da América
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FVPP	Fundação Viver Produzir Preservar

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFPA	Instituto Federal do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAET	Laboratório Agroecológico da Transamazônica
MEB	Movimento de Educação de Base
MDXT	Movimento Pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingú
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MRF	Maisons Familiares Rurales
MSPT	Movimento Social da Pastoral da Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPVJ	Primeiro Projeto de Vida do Jovem
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC	Programa Nacional de Ações socioeducativa e Culturais para o meio rural
PROMUNICIPIO	Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
PSECD	Plano Social de Educação e Desporto
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMFR	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UNMFR	Union Nationale des Maisons Familiares Rurales

SUMÁRIO

SEÇÃO 1. O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CHEGADA AO BRASIL	20
1.1 AS MAISONS FAMILIALES RURALES	20
1.2 O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL DAS MAISONS FAMILIALES RURALES	23
1.2.1 <i>A experiência Italiana</i>	23
1.2.2 <i>A experiência Africana</i>	24
1.3 EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E CASAS FAMILIARES RURAIS.....	24
1.3.1 <i>Casas Familiares Rurais</i>	29
1.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CENÁRIO DA AMAZÔNIA PARAENSE	31
1.5 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA ALTERNÂNCIA	33
1.5.1 <i>Pedagogia da Alternância: categorias e classificações</i>	35
SEÇÃO 2. A EXPERIÊNCIA ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIA RURAL DE BELTERRA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO	38
2.1 DO EMPREENDIMENTO FORDISTA À CULTURA DA SOJA	38
2.2.1 <i>A história se repete: novamente a chegada do outro em Belterra, o cultivo da Soja</i>	42
2.3 ASPECTOS GEOGRÁFICOS, ECONÔMICOS E EDUCACIONAIS: UM BREVE PANORAMA DA CIDADE DE BELTERRA.....	45
2.3.1 <i>Educação escolar no município de Belterra</i>	48
2.4 HISTORIANDO A CRIAÇÃO DA ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE BELTERRA	54
2.4.1 <i>Caracterização e Funcionamento da ECCFRB</i>	63
2.4.2 <i>Dialogando sobre a Proposta Curricular da ECCFRB</i>	75
2.5 INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS NA ECCFRB	80
2.6 CONTRIBUIÇÕES E DIFICULDADES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DA ECCFRB: VOZ DOS ALTERNANTES.....	93
2.7 DIALOGANDO COM OS MONITORES: PONTUANDO DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES DA ECCFRB	105
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE	133

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a experiência da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra (ECCFRB), que tem como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância. Parte-se do conceito de alternância utilizado por Nosella (2014) que diz tratar-se de uma metodologia que criou uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com saberes da experiência fora da escola, conhecidos como tempo escola e tempo comunidade. Desse modo trata-se de uma metodologia nascida no meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida. De acordo Ribeiro (2003, p. 142) “é a vinculação entre o meio escolar e o meio familiar-comunitário. Esse sistema deve permitir aos jovens frequentar a escola sem prejudicar ou inviabilizar a produção realizada através de laços e braços da família”.

A proposta da Pedagogia da alternância deixa para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia do espaço e do tempo. Os papéis exercidos não são mais aqueles da escola tradicional. O jovem em formação, o alternante, não é mais aluno da escola, mas um ator num determinado contexto de vida e num território, construtor da sua própria história. Sua família é convidada a participar de forma ativa de seu processo educacional. Nesse modelo educacional, as famílias e os alternantes são atores-chaves no processo de formação dos jovens, bem como a comunidade, etc (GIMONET, 2007).

A proposta da Pedagogia da Alternância tem a sustentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), no artigo 23 e seus respectivos incisos, apoiados também nos artigos 28 e 34 da referida legislação e no Parecer CNE/ CEB: 1/2006, aprovado em 01/02/2006 que trata sobre aprovação dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

O referido parecer destaca que a “Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola”. Entre as diversas propostas que adotam a Pedagogia da Alternância, está a Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra.

O interesse pela temática em questão está relacionado com minha experiência profissional. Meu primeiro contato com a expressão “alternância” em educação foi no ano de 2013, quando fui gentilmente convidada a trabalhar como coordenadora pedagógica na Escola

Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra - ECCFRB¹, logo em seguida iniciei as minhas inquietações. Necessitei debruçar-me na temática para compreender a proposta da alternância: histórico, funcionamento da ECCFRB, instrumentos pedagógicos, aspectos legais, entre outros. Para isso precisei fazer buscas de bibliografias acerca do tema, pois a oficina de duas tardes oferecida na Casa Familiar Rural não foi suficiente para dirimir todas as dúvidas e inquietações. Essas ações não apenas ajudaram a subsidiar minha prática naquele momento, mas suscitaram o desejo de investigações em relação à Pedagogia da Alternância, visto que, até aquele momento, parecia-me desconhecida.

No período em que desenvolvi atividades referentes à coordenação pedagógica na ECCFRB, tive a oportunidade de participar do III Encontro da Equipe Pedagógica da ARCAFAR, realizado em Santarém, no mês de junho de 2013. Estavam presentes representantes de diversas Escolas do estado do Pará, tais como: monitores, coordenadores e representantes de associações; além de representantes de parceiras existente naquele momento, FVPP (Fundação Viver Produzir e Preservar), GIP (Gestão de Interesse Público) e CEAPAC (Centro de Apoio a Projetos de Ação Comunitária). O encontro foi um momento de discussão das metas e avanços dos Instrumentos Pedagógicos, Planejamento Interdisciplinar, Censo Escolare e Editais, Comunicação e fortalecimento da rede CFR Pará, ajustamento às exigências do CEE/PA, projetos e parcerias, além da importante interação que houve entre os participantes em relação às diversas experiências em alternância.

Carrego a certeza de que mesmo tendo sido coordenadora pedagógica da ECCFRB e por lá tendo passado meses convivendo com alternantes, monitores, famílias e comunidade, imersa na experiência educacional, construindo relações afetivas de amizades e por muitas vezes solidariedade, isto, por isso, não me habilita analisar a interpretar a experiência.

Entre a minha saída da ECCFRB e o processo seletivo do Mestrado passaram-se um pouco mais de um ano. Nesse período acompanhei a experiência, na maioria das vezes de longe, até o momento em que me debrucei no projeto de seleção com objetivo de dar vazão ao desejo acalentado de assumir a posição de pesquisadora da experiência da ECCFRB. A minha inserção no Mestrado Acadêmico em Educação mostrou-se uma possibilidade oportuna de qualificar minha capacidade de reflexão sobre essa realidade, no sentido de melhor analisar

¹ A partir do ano de 2014 a Casa Familiar Rural de Belterra, passou a utilizar a nomenclatura Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, pois a LEI Nº 12.695, DE 25 DE JULHO DE 2012 (que dispõe sobre o apoio técnico financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas) utiliza o termo instituições comunitárias para as instituições que atuam na escola do campo, além do censo escolar colocar como opção de preenchimento- Instituições privadas escolas comunitárias. Dessa forma houve a necessidade da ECCFRB resgatar a nomenclatura atual, sendo utilizada nos documentos oficiais tais como o Regimento Interno da Escola e no Plano de Formação.

a experiência em Alternância desenvolvida na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra.

A construção de um trabalho de pesquisa não é desafio apenas do pesquisador. Ao entrar em contato com o campo e seus interlocutores, está se acentuando uma visão de si e do outro e a capacidade de compreender a realidade vivida, tornando visível o reflexo das percepções e apreensões do que se propõe a pesquisar. Nesta relação, segundo Cardoso (1986, p. 102), “o pesquisador se envolve completamente e por isso seus valores ou sua visão de mundo deixam de ser obstáculos e passam a ser condição para compreender as diferenças”. Neste sentido, esta dissertação busca responder a seguinte questão: Como tem se desenvolvido a experiência da Pedagogia da Alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra? A dissertação apresenta os seguintes objetivos:

- Geral
 - ✓ Verificar como a experiência em alternância da ECCFRB contribui para o fortalecimento das unidades produtivas dos alternantes/famílias na região de Belterra-PA.
- Específicos
 - ✓ Levantar o histórico da implantação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural no município de Belterra;
 - ✓ Analisar a implementação da Pedagogia da Alternância na ECCFRB, destacando a construção da proposta, a efetivação dos instrumentos da pedagogia da alternância, a caracterização e o funcionamento da escola;
 - ✓ Analisar a experiência da Pedagogia da Alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra.

As experiências que utilizam a Pedagogia da Alternância têm avançado, assim, a presente análise evidencia que o número de pesquisas relacionadas à questão da Pedagogia da Alternância, como tema central, também vem aumentando. Na Amazônia paraense, os debates vêm ganhando força nos espaços acadêmicos nas últimas décadas.

As pesquisas produzidas na Amazônia paraense por Santos (2006), Portilho (2008) Prazeres (2008), Silva (2008) e Silva (2009) em diversas regiões do Estado do Pará, objetivam, respectivamente: contribuir para o debate acerca da alternância e compreender os pressupostos e a prática educativa das CFR e qual sua importância para o jovem, a sua emancipação e sua relação com a política educacional do campo; relatar e iniciar uma reflexão sobre o complexo caminhar de lavradores, construtores e mantenedores das Casas Familiares Rurais; identificar as contribuições da experiência para a vida,

formação/escolarização e trabalho dos sujeitos do campo cametaense; analisar as relações de gênero na Casa Familiar Rural de Cametá e no estabelecimento familiar, através da divisão do trabalho realizada nestes dois espaços: casa da família à casa da escola e analisar como a experiência pedagógica da Casa Familiar Rural (CFR) de Santa Maria das Barreiras Pará influencia a compreensão do papel dos jovens nas unidades familiares camponesas.

Tais pesquisas têm em comum a preocupação em registrar, avanços e desafios da implantação da pedagogia da alternância no norte do país. A Pedagogia da alternância é a proposta pedagógica assumida pela Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra. O assunto tem ganhado notoriedade em nossa região, estando presente em diversos estudos. Nota-se que, apesar do intenso incremento nas investigações sobre a temática, mais estudos serão necessários para a maior compreensão desse universo educacional e sua importância.

Destarte essa questão de relevância, outras experiências em alternância no Estado do Pará precisam ser estudadas. A respeito disso, a Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra - ECCFRB, localizada no Oeste da Amazônia Paraense, apresenta uma experiência que trabalha os pressupostos da Pedagogia da Alternância. Por isso, torna-se importante sistematizar e analisar essa experiência.

Nesse sentido, esta pesquisa vem contribuir com as discussões acerca da Pedagogia da Alternância no cenário paraense, sobretudo na região oeste do Pará. Considera-se, portanto, esse momento oportuno para empreender estudos sobre os processos educativos dessa representativa experiência pedagógica, bem como a relação dos sujeitos com a experiência em alternância que merece ser analisada.

A ECCFRB é a mais recente experiência sob a perspectiva da alternância implantada no Estado do Pará. Para além de sua existência contemporânea, este modelo de educação no campo foi pensado em um cenário onde a população quase desapareceu, pois foi intensificado o cultivo da monocultura de grãos de soja no final dos anos de 1990. Nesse período, muitas famílias venderam suas propriedades a preços muito baixos e migraram para a cidade, outras sofreram violência e intimidações para vender seus lotes, o que levou a região a enfrentar muitos conflitos por causa da terra, ameaçando a produção familiar da região. Segundo Filho (2013, p.145) “a comunidade do Prata, onde está localizada a ECCFRB representa o caso de maior visibilidade da lavoura de soja se expandindo em direção às áreas antes ocupadas pelos povoados da região. Na comunidade várias famílias não conseguiram resistir e acabaram vendendo suas terras”. Esses fatos reforçam a necessidade de analisar a construção da experiência da ECCFRB.

Orienta-se esta investigação no sentido analisar a experiência da Pedagogia da Alternância, considerando o trabalho realizado junto aos filhos de agricultores de Belterra. As discussões sobre tal pedagogia e a constituição das Escolas Comunitárias Casas Familiares Rurais podem possibilitar aos filhos dos agricultores a preparação para sua permanência nas propriedades rurais. Essa experiência tem capacitado os filhos de agricultores, preparando-os técnica e gerencialmente para o desempenho junto às unidades de produção.

O estudo também poderá contribuir para a reflexão dos sujeitos que compõem o espaço da própria ECCFRB no sentido de fazer análise e reflexão de sua prática pedagógica, bem como da gestão desenvolvida. Busca-se também trazer elementos teóricos para enriquecer os debates a respeito da Pedagogia da alternância em nossa região, fazendo a defesa como proposta alternativa de educação no campo, porém se destaca que não é a única. Ao analisar a bibliografia, não se encontraram estudos que relacionassem o registro das ações da experiência da ECCFRB, o que garante, também, a necessidade da reflexão proposta.

Para a realização da pesquisa, decidiu-se por uma metodologia predominantemente qualitativa, que pressupõe um “mergulho” no universo dos entrevistados. Os resultados foram obtidos “por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 1991 p. 90).

A aproximação com os integrantes da ECCFRB buscando responder os objetivos desta pesquisa, inicialmente se deu a partir do momento em que comecei a fazer parte do cotidiano da escola, agora não mais como coordenadora pedagógica, mas na condição de pesquisadora. Para iniciar a ambientação com os alternantes, fui convidada pelo Diretor, na época da pesquisa de campo, para que pudesse fazer um momento de discussão sobre metodologia científica. Após esse momento de interação com os alternantes, participei de uma reunião de planejamento, onde estavam presentes monitores, diretor e a presidente da AECCFRB.

A pesquisa aconteceu no período de alternância, onde os alunos se encontram para participarem do tempo escola. Esse período é caracterizado através do internato, momento de convivência entre jovens, homens e mulheres, dividindo sala de aula, atividade de campo, lazer, dentre outros espaços e atividades. No decorrer da pesquisa e na tentativa de responder os questionamentos levantados a respeito de como estava acontecendo a experiência na ECCFRB, era necessário compreender como se realizava esse processo na perspectiva de diversos atores.

No processo de construção desta pesquisa optou-se por utilizar os seguintes procedimentos metodológicos:

A pesquisa bibliográfica, com a realização de um levantamento de teses e dissertações em relação à Pedagogia da Alternância que priorizou o cenário da Amazônia Paraense. Verificou-se também livros, artigos, teses, dissertações e outros relacionados a temática de estudo. Segundo Gil (2007, p.64) a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nas contribuições de Markoni e Lakatos (1996, p. 66), pesquisa bibliográfica “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao termo de estudo”.

Decidiu-se por fazer análise de documentos, neste tipo de pesquisa acontece apreciação de um ou vários documentos que não foram produzidos pelo pesquisador, ou seja, documentos sobre políticas, normativas, planos, projetos, cartas, obras literárias, filmes, fotos, formulários de bancos de dados que compõem dados secundários, entre outros, pré-existentes à investigação (CHIZZOTTI, 1991). Os documentos utilizados foram o Plano de Formação da ECCFRB, Projeto Político Pedagógico, Atas, regimento da AECCFRB e caderno dos alternantes.

Na pesquisa de campo, foi adotada a entrevista como instrumento de coleta de dados. A entrevista consiste em uma conversa intencional, na qual o entrevistador tem por objetivo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). O valor desta técnica está em “captar uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136).

Na pesquisa, trabalhou-se com alternantes ingressantes na ECCFRB nas turmas de 2014 e 2015. Essas turmas são formadas por alunos dos municípios de Belterra e Mojuí dos Campos. Também foram selecionados para as entrevistas quatro monitores, sendo que dois trabalhavam as disciplinas da formação técnica e do ensino médio e os outros trabalhavam apenas disciplinas da formação técnica. Também fizeram parte como sujeitos da pesquisa pais dos alternantes e a Presidente da Associação da Escola Comunitária da Casa Familiar Rural de Belterra, esta última por percebermos a forte atuação na ECCFRB. Os alternantes e pais foram escolhidos de forma aleatória.

Os nomes dos entrevistados são fictícios para manter o anonimato dos sujeitos participantes, bem como o consentimento formalizado através do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento. Para o acesso ao estabelecimento da ECCFRB foi feita a utilização de transporte próprio. Durante os meses de maio, junho e setembro de 2015, estive na

comunidade do Prata² e na localidade de Açaizal, município de Mojuí dos Campos e na cidade de Belterra. A amostra foi constituída por quatro (04) grupos de entrevistados: Alunos, seus pais, monitores e a presidente da Casa Familiar. Atores-chave no processo de investigação da experiência da ECCFRB.

O primeiro grupo foi constituído por dez alternantes que estão estudando na ECCFRB. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas e conversas informais. O segundo grupo foi constituído por dois, sendo pais e mães dos alternantes. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas que permitiram traçar um perfil das famílias, além de levantar as suas expectativas quanto à ECCFRB. Com o terceiro grupo, quatro monitores, realizaram-se conversas informais e entrevistas semiestruturadas para levantar informações, tais como: organização pedagógica, funcionamento da ECCFRB e proposta curricular. Também, com os monitores, foram dirimidas dúvidas que surgiram no decorrer do processo da investigação. O quarto grupo foi constituído pela presidente da ECCFRB com o intuito de compreender o processo de construção da proposta.

Para análise do referencial teórico, foram tomados como base Gimonet (1999), Nosella (2014) e Silva (2012) que discutem a pedagogia da alternância. Tomou-se ainda como base autores como Araújo (2013); Gimonet (2007); Portilho (2008); Prazeres (2008) e Santos (2006) que discutem as experiências em alternância.

A figura a seguir evidencia o posicionamento de duas comunidades que foram visitadas no momento em que foi produzida a pesquisa de campo.

² Comunidade em que fica localizada a ECCFRB.

³ A unanimidade no Colóquio de *Amiens* era a necessidade de se construir uma nova escola. O modelo de educação vigente estimulava a passividade e o desinteresse dos jovens. Discutia-se sobre a necessidade de uma renovação educativa e pedagógica no sistema educacional Francês que se encontrava em crise, SILVA (2012).

Figura 1 - Localização da Comunidade do Prata e do Açaizal do Prata



Fonte: Folhes e Magalhães, 2006.

Org: Filho, 2012.

A dissertação está estruturada em quatro partes: introdução, duas seções e uma conclusão. A primeira seção intitulada **“O desenvolvimento internacional da Pedagogia da Alternância e a chegada ao Brasil”** apresenta o referencial teórico sobre a Pedagogia da Alternância, na qual se busca examinar historicamente o surgimento das CFR como experiência educativa, perpassando pelo movimento internacional, brasileiro e a chegada ao estado do Pará.

Na segunda seção, intitulada **“A experiência da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra: uma proposta de educação no campo”** é apresentada o histórico da implantação da ECCFRB, bem como a análise do modelo de alternância como uma alternativa de educação do campo no município de Belterra. É apresentada a caracterização da escola com a finalidade de compreender o funcionamento, infraestrutura, disposição das atividades, discussão do currículo da escola, corpo de monitores, panorama das turmas que se encontram em formação e a análise das entrevistas realizadas com os quatro grupos de sujeitos.

Nas considerações finais são tecidas reflexões analíticas a respeito da experiência da Pedagogia da Alternância na ECCFRB

SEÇÃO 1. O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CHEGADA AO BRASIL.

Nesta seção será abordada a trajetória da Pedagogia da Alternância a partir do movimento internacional, chegada ao território brasileiro, bem como a vinda da proposta pedagógica para a Amazônia Paraense. Será feita uma breve exposição da classificação e tipologias da alternância, além dos aspectos pedagógicos.

1.1 As Maisons Familiales Rurales

A origem do movimento da pedagogia da alternância se deu em uma pequena localidade no Sudoeste da França, precisamente no ano de 1935. Essa articulação partiu de um pequeno grupo de agricultores que buscava formação para os seus filhos, bem como sua permanência nas unidades produtivas.

De acordo com Santos (2006, p. 172), “o movimento de camponeses em torno de uma educação diferenciada para os seus filhos nasce na França, entre as duas guerras que abalaram o século XX”. Pode notar-se que, no contexto do surgimento desse movimento em alternância, a Europa passava por conflitos econômicos, políticos e sociais que naquele momento estavam impactando a população que vivia no campo.

A população do campo francesa vivia naquela época uma complexa realidade: ou seus filhos abandonavam a escola e se dedicavam aos trabalhos na agricultura das suas unidades produtivas, ou deixavam o campo para buscar estudos na cidade. Foi nesse contexto que um grupo de agricultores se mobilizou na busca de uma alternativa para os jovens camponeses que desejavam permanecer nas suas propriedades, porém reconheciam a importância da formação escolar.

A discussão foi envolvendo um número cada vez maior de agricultores, surgindo naquele momento várias ideias para responder aos interesses dos seus filhos. Foi nesse terreno fértil de mobilizações que surgiu a hipótese de os jovens trabalharem um período nas suas unidades produtivas e outro período adquirir formação complementar, adaptada a sua realidade.

Foi assim que, entre os agricultores, surgiu um novo movimento de famílias em torno de uma concepção educativa para os seus filhos. O sucesso desta experiência representava desenvolvimento para aquela região. Logo vieram os resultados da primeira experiência. Outros pais, bem como os jovens, passaram a se interessar pelo projeto educativo.

Dois anos após o início da primeira turma, já havia um número considerável de jovens interessados. Logo veio a limitação de espaço; as famílias novamente se mobilizaram e constituíram uma associação para a compra de uma propriedade em *Lauzun*. Essa experiência agora teria os pais inteiramente à frente da gestão da *Maison Familiale Rurales*. Como essa aquisição foi feita de maneira coletiva, ela foi denominada de *La Maison Familiale*, que queria dizer “Casa Familiar”.

Na concepção de Silva (2012), o projeto das MFR (*Maisons Familiales Rurales*) assentava-se sobre a aplicação de uma forma de alternância na qual as famílias eram responsáveis, pedagógica e financeiramente, pela condução do processo. A formação dos jovens nessa dinâmica incluía aspectos complementares: a aprendizagem era de início técnica e prática. Os filhos aprendiam com seus pais, ajudando-os na agricultura familiar de acordo com as estações do ano. Verificava-se a necessidade de uma formação geral teórica em que eram inseridos conteúdos de História, Geografia, História Natural e agrícola, mas também visava à preparação para a vida associativa, o trabalho coletivo auxiliando na formação humana.

Em setembro de 1942, nasceu a *União Nacional das Maisons Familiales Rurales* (UNMFR), cujo objetivo era coordenar as ações com a finalidade de construir uma unidade nas diferentes MFR. Tais ações não foram fáceis, pois a França estava inserida na segunda guerra mundial.

De acordo com Silva (2012), ao final da segunda guerra foi iniciado um novo período no movimento MFR, com ações voltadas para o fortalecimento e unificação do movimento, bem como a atualização das suas bases fundamentais. Esse processo de afirmação da identidade das *Maisons* foi marcado por uma ação geral de organização do movimento. Com o objetivo de manter fidelidade aos princípios, uma das medidas foi o desaparecimento do cargo de eclesiástico geral de cada Maison, ou seja, a retirada de um representante da Igreja Católica. Essa decisão causou bastante desconforto com a igreja. A partir deste momento, tem-se a saída do pároco que esteve participando desde a criação do projeto. Segundo *Chartier* (1986 *apud* Silva, 2012), essa fase é representada pelo autor, como a busca de fidelidade aos princípios originais da MFR e a realização de esforços para garantir independência do movimento em relação ao Estado e a Igreja Católica.

Silva (2012) demonstra a situação de incertezas diante dos desafios de uma experiência que se apresentou de maneira diferenciada, quando comparada à escola tradicional. A autora destaca que a pedagogia da alternância não nasceu pronta, no entanto foi sendo construída nas dimensões sócio-históricas. Ela evidencia também que o principal

objetivo da formação realizada pelas *Maisons* era fazer o atendimento das unidades produtivas das famílias, com o intuito de preparar o alternante para a vida profissional de agricultor.

De acordo com Santos (2006, p. 179), “o período de 1945- 1950 vai delinear a construção dos instrumentos pedagógicos e do projeto político pedagógico do Programa da Pedagogia da Alternância, contribuindo para a afirmação da alternância nas escolas”. Esses instrumentos iriam se tornar, mais tarde, uma das maiores características da alternância, diferenciando-se do ensino tradicional, através das inovações pedagógicas propostas pela experiência em alternância.

Dentre os diversos acontecimentos que contribuíram para a criação das condições favoráveis à emergência, reconhecimento e legalização da alternância, aponta-se o colóquio de *Amiens*, realizado na França, que teve como título “*Une autre école*”. Sua realização aconteceu em março de 1968 e foi promovido pela *Association d'étude pour l'Expansion de La Recherche Scientifique* (AEERS), como menciona Girod De l'Ain (1982 *apud* Silva, 2012).

Esse momento se tornou importante na França, pois são lançadas as bases para a reflexão sobre a formação em alternância, considerada como o primeiro marco histórico da educação francesa no que tange essa proposta pedagógica. Neste evento, a experiência em alternância é percebida como eficaz. Expressavam mudanças no sistema educacional francês que se colocava em oposição à educação tradicional. Naquele mesmo período se faziam referências a modelos estrangeiros que não correspondiam à realidade francesa³.

De acordo com Silva (2012), no ano seguinte, em 1969, a temática da alternância voltava a estar presente através do Ministro da Educação da Suécia, *Olof Palme*, que se pronunciou na VI Conferência de Ministros Europeus realizada no Estado Francês. Ele apresentava a problemática da reinserção dos jovens nas escolas que era cada vez mais difícil.

O Ministro trazia como possibilidade real a educação partindo da perspectiva da pedagogia da alternância. Ele fazia referência, sobretudo, a uma classe trabalhadora que precisava voltar para a escola, porém, não conseguia. Tal experiência possibilitava ao sujeito estudar, bem como trabalhar. Segundo Santos (2006, p.151), “o discurso desse ministro, ao trazer para as políticas públicas a alternância como recurso metodológico, é considerado um marco para a educação, visto que a medida confere oficialização e orienta o termo”.

³ A unanimidade no Colóquio de *Amiens* era a necessidade de se construir uma nova escola. O modelo de educação vigente estimulava a passividade e o desinteresse dos jovens. Discutia-se sobre a necessidade de uma renovação educativa e pedagógica no sistema educacional Francês que se encontrava em crise, SILVA (2012).

O Colóquio de *Rennes*, realizado em 1973 por iniciativa da ERS (*Association d'Etude pour l'Expansion de La Recherche Scientifique*), com a temática “*Formation Supérieur em alternância*” é considerado o segundo marco da História em relação ao movimento de alternância. Foi o momento em que de fato essa experiência foi se firmando no sentido de atender aos problemas educacionais vigentes (SILVA, 2012).

A partir do Colóquio de *Rennes*, a proposta pedagógica da alternância invadiu muitas instâncias de formação nos mais diversos setores do sistema educacional francês, como no ensino superior, na formação continuada, no sistema de escolarização obrigatória. Pouco a pouco, tanto o movimento em torno da pedagogia da alternância quanto o seu campo de aplicação foram ampliados significativamente após as discussões.

A situação crítica dos problemas socioeducativos e, sobretudo, o desemprego dos jovens são indicados como fatores catalisadores deste processo de legalização, sendo também o ponto central que unifica os discursos defensores da formação em alternância (GIMONET, 1984 *apud* SILVA, 2012).

O movimento para que a alternância pudesse se firmar na França enquanto modelo de educação perpassou por questões políticas, econômicas e sociais, uma vez que não se pode perceber a educação descolada destas. Foi necessário o enfrentamento de uma grave crise no sistema educacional para que, no longo caminho que a alternância percorreu, pudesse ser reconhecida como possibilidade educacional frente ao fracasso da escola tradicional.

1.2 O desenvolvimento internacional das Maisons Familiales Rurales

1.2.1 A experiência Italiana

De acordo com Nosella (2012), a primeira relação internacional das escolas francesas em alternâncias foi estabelecida com a Itália, onde as *Maisons Familiales Rurales* receberam a denominação de *Scuola della Famiglia Rurale*. As primeiras experiências de Escolas Famílias Italianas nasceram em Soligo, Treviso, por volta de 1962 e em *Ripes, Ancona*, por volta de 1964. Essa expansão italiana está diretamente ligada ao contexto socioeconômico do pós-guerra.

Ainda de acordo com Nosella (2012), o fato aconteceu por volta de 1954, com o pedido de algumas lideranças de Treviso interessados em uma experiência educacional nova, que receberia apoio do Instituto Profissional para agricultura. Esta nova experiência teria uma parte financiada pelo Ministério da Educação e outra metade pela prefeitura local. Já em

1960, dois líderes políticos italianos, na busca de fórmulas educacionais novas, vão à França e conhecem as experiências das *Maisons Familiales Rurales*. Após o início da experiência no país italiano, as Escolas Famílias, como eram chamadas, foram aumentando cada vez mais.

Como foi visto na França, as *Maisons Familiales Rurales* oportunizaram aos jovens agricultores a terem formação escolar, bem como continuarem nas suas unidades produtivas, não precisando migrar para a cidade. Esse movimento aconteceu com a ajuda da Igreja Católica. A experiência Italiana é iniciada com um grupo de políticos que busca propiciar todas as condições necessárias para a nova experiência educacional naquela região.

1.2.2 A experiência Africana

De acordo com Nosella (2012), na África, precisamente em Senegal, a situação sociopolítica que se apresentava era bastante diferente da Europa. A família era de modelo patriarcal; a escolarização africana era considerada quase nula; os jovens que tinham cursado alguma série do primário não apresentavam interesse pela terra; a agricultura existente utilizada naquela região era extremamente primária, quando comparada a da Europa. Na concepção de Nosella (2012, p.59), “era preciso inventar uma escola por alternância completamente diferente do modelo francês”.

Foi implantada uma primeira experiência imitando o modelo francês, o que acabou em um fracasso. Após isso, foi necessário usar uma estratégia diferente: identificar uma região que não fosse tão grande, com no máximo quatro ou cinco povoados e fazer a escolha de dois ou três monitores que estagiavam naquele lugar. Depois, durante alguns meses, faziam reflexões e análises daquela região. Faziam reuniões no sentido de ajudar a população em toda e qualquer tarefa que se apresentasse, tais como: água, saúde e etc. Apesar da experiência africana se apresentar bastante diferente da proposta iniciada na Europa, o movimento se expandiu, chegando a ser o modelo oficial de educação em Senegal.

1.3 Experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil: Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais

No Brasil, as experiências que adotam a Pedagogia da Alternância chegaram, a priori, através de dois modelos denominados Escolas Famílias Agrícolas (EFA) ⁴ e Casas Familiares

⁴ Assim como na França em 1935 a Pedagogia da Alternância surge com um representante da igreja católica. No Brasil o padre Humberto Pietrogrande é o incentivador do surgimento da Escola Família Agrícola no Espírito

Rurais (CFR). A primeira oriunda da experiência italiana e a segunda advinda da experiência francesa. As EFA foram implantadas primeiramente no Estado do Espírito Santo, precisamente no ano de 1969.

Conta-se que o precursor da pedagogia da alternância no Brasil foi o padre jesuíta Humberto Pietrogrande. De acordo com Nosella (2012), após suas peregrinações pelo Brasil, o sacerdote ficou surpreso com a situação socioeconômica pela qual passava a população do campo capixaba⁵. Essa população era descendente de italianos e alemães. O padre estava convencido da necessidade de uma ação efetiva para auxiliar essa população.

Ainda conforme Nosella (2012), em dezembro de 1966, Humberto Pietrogrande apresentou em Padova na Itália a Fundação Ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social, referente ao Estado do Espírito Santo, no Brasil. Essa apresentação tinha o objetivo de fortalecer o compromisso de fundar uma entidade jurídica que se denominava: *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*.

Com a constituição da entidade italiana, um grupo de brasileiros que havia recebido bolsas de estudo foi especializar-se nas escolas família com o objetivo de estudarem e depois regressarem para o Brasil para auxiliar o Padre Pietrogrande na ação social que se desenvolvera no Espírito Santo. Nesse mesmo período, vieram ao Brasil três técnicos italianos para fazer uma análise da região e traçar com o sacerdote uma ação em alguns municípios capixabas. Segundo Nosella (2012, p.64), “nesta ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação inclusiva da pedagogia da alternância no modelo da escola família agrícola”. Foi feita uma grande mobilização com o objetivo de criar nos municípios as escolas que trabalhassem na perspectiva da alternância. Nosella (2012, p.64) afirma:

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma assembleia de agricultores do município assinava a ata constitutiva do movimento de Educação promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange a ação cultural, social e econômica dos agricultores. Na junta diretora do MEPES, se encontravam representantes da companhia de Jesus, dos vigários, prefeitos,

Santo. De acordo com Nosella (1977, p.35) “a igreja católica estava passando por uma transformação que se identificava com o movimento do Concílio de Vaticano II, com a encíclica *Mater et Magistra* do Papa João Paulo XXIII e com a Encíclica *Populorum Progressio* do Papa João Paulo VI”. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem não somente com uma ação sacramentalizante como também com uma ação de promoção sócio econômica do povo, NASCIMENTO (, 2005);

⁵ Pessoas nascidas na cidade de Vitória, no Espírito Santo.

associação dos amigos Italianos e da ACARES (associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo).

Assim o MEPES estava juridicamente criado. A partir daquele momento era possível elaborar projetos e convênios no sentido de auxiliar a região. Segundo o plano elaborado na ocasião da visita dos técnicos italianos ao Brasil, foi decido que a prioridade era a educação. Essa proposta se desenvolveria com a participação das comunidades locais. Em princípio seriam criadas três escolas, com o objetivo de fazer a formação dos jovens agricultores, sendo um grupo de vinte a vinte e cinco estudantes.

Em março de 1969, foi criada a primeira Escola Família Agrícola chamada de Olivânia, no município de Anchieta e de Alfredo Chaves. Depois vieram de Campinho, em Iconha, e expandiu-se para o norte do Estado do Espírito Santo, inaugurando outras escolas. Esse momento é caracterizado como a primeira fase da pedagogia da alternância no Brasil (SILVA, 2012).

Verifica-se que na mesma década da chegada da Pedagogia da Alternância houve a criação e expansão de programas e projetos educativos para o ambiente rural por parte do governo no período do regime militar. Tais ações iniciaram em contraponto ao aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, depois, o Movimento de Educação de Base (MEB), primeiramente ligados aos movimentos de esquerda e, posteriormente, aos trabalhos desenvolvidos pelos sindicatos de trabalhadores rurais, às Ligas Camponesas⁶ e outras entidades, inclusive da Igreja Católica, em benefício da população da zona rural (LEITE, 2002).

Cabe ressaltar que o vínculo do projeto desenvolvimentista do Regime Militar, que acontecia de forma paralela a chegada da proposta da alternância ao Brasil, tem vínculo com a Educação Rural e a fixação do homem no campo. Sobre o movimento das Ligas Camponesas, cabe destacar que trazia à luz e lutava contra as arbitrariedades a que eram submetidos os trabalhadores rurais. Aos poucos num intenso processo de mobilização e ampliação das suas bases, as Ligas Camponesas ganharam as ruas, buscando sensibilizar a opinião pública e desvelando as reais condições de vida dos pobres do campo, denunciando a extrema miséria e violência às quais estavam submetidos. Foi através da luta em favor dos trabalhadores rurais

⁶ Com atenção especial ao movimento das Ligas Camponesas que teve início por volta de 1954, em Pernambuco, em razão do conflito ocorrido no Engenho da Galiléia. Destacamos o papel de Francisco Julião que era advogado e deputado, foi escolhido para presidente das Ligas Camponesas a escolha aconteceu pelo seu empenho em defesa aos trabalhadores rurais daquela região, tornando-se o maior líder do movimento. A luta de Francisco Julião, bem como dos camponeses ultrapassaria as bases regionais e se tornara uma ameaça nacional, tamanha a proporção que suas reivindicações haviam tomado, visto como subversivos.

que as Ligas Camponesas puderam se firmar como um movimento social essencialmente de base rural.

A Educação no regime militar implantou diversos projetos como: Mobral, PRONASEC (Programa Nacional de Ações Socioeducativa e Culturais para o meio rural) e o EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio Rural do Nordeste). Quanto ao PRONASEC, criado através das proposições contidas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), tinha como objetivo a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria da qualidade de vida e de ensino e a diminuição da evasão e da repetência escolar, além da redistribuição igualitária dos benefícios sociais (LEITE, 2002).

Tais programas subsidiavam a escola rural, mas com um caráter centralizado nas ações do regime militar. Com objetivo de conter a migração da população do campo para a cidade, questiona-se a Pedagogia da Alternância como potencializadora da contenção da migração, por buscar promover maior vínculo do trabalhador com a terra através da sua proposta pedagógica, uma vez que tal experiência educacional envolve toda a família no processo de aprendizagem do alternante, tomando por base a relação educação e trabalho, além de fomentar o jovem agricultor a ser empreendedor em seu próprio lote, esta última característica do modelo em alternância objetivava diminuir a saída do jovem camponês em busca de trabalho nos grandes centros.

O momento em que a Pedagogia da Alternância se desenvolveu no Brasil é marcado conforme Trindade (2010, p.33) “pela consolidação do processo de globalização, e o acirramento do conflito na relação entre capital e trabalho, tanto na cidade, quanto no campo”, estabelecendo “também como um período de grande movimentação do capital e do trabalho”. Esse período inicial caracterizado como desenvolvimento do movimento da alternância no Brasil está relacionado com agricultores vítimas de uma política desenvolvimentista vigente naquele momento, que privilegiava a mecanização da agricultura em detrimento da agricultura familiar (BEGNAMI, 2004).

Conter o êxodo rural era o objetivo do regime militar ao deixar desenvolver a proposta da Pedagogia da Alternância implantada no Brasil, uma vez que através desta havia possibilidades de manter o agricultor na zona rural, com instrução mínima, diminuindo os altos índices de analfabetismo daquele período e garantir a produção de alimento para a população que reside na cidade.

O período de 1973 a 1987 marca a segunda fase das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Essa é considerada a fase que o modelo se concretiza no Estado do Espírito Santo e se

expande para outros estados. Entre esses, estão: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais (SILVA, 2012).

A partir do desenvolvimento do projeto de alternância, foi necessária a implantação de uma melhor estrutura para atender à demanda vigente. Em 1982 foi criada a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), que hoje está sediada em Brasília. Essa apresentava como objetivo, segundo Silva (2012, p. 54):

A coordenação de atividades das unidades agregadoras, a representação e a defesa dos interesses destas unidades, a difusão e a defesa dos princípios do projeto educativo, assessoria na criação de novos centros educativos e na organização de entidades e associações estaduais e regionais e fomentar e promover o intercâmbio de experiências e materiais educativos entre as unidades agregadas e entidades mantenedoras.

O final da década de 80 marca o início da terceira fase das EFA no Brasil que, além da expansão para diversas regiões brasileiras, mostra a diversificação na forma de conduzir a administração escolar, que varia da completa dependência do setor público a formas de gestão coletiva das associações. (SILVA, 2012 *apud* ZAMBERLAN, 1991).

O centro de formação mantido pelo MEPES teve um papel extremamente importante na difusão dos princípios pedagógicos e da filosofia das EFA, bem como na capacitação de monitores, assessoria pedagógica e troca de material didático. Com a explosão das EFA, o centro de formação do MEPES apresentou muitas dificuldades em acompanhar essa expansão, no sentido de oferecer o apoio pedagógico necessário às escolas famílias. As ações de formação foram passando gradativamente para a UNEFAB, que passou a organizar os planos de formações regionalizados. Silva (2012) menciona o apoio de uma organização não governamental Belga que colaborou bastante com a implantação dos programas nas instituições que trabalham com as MRF no mundo. Esse apoio foi importante para o processo de autonomia da UNEFAB e pela aproximação das experiências francesas buscando garantir as concepções e filosofias originais da alternância. Com isso, o MEPES acabou perdendo espaço para a UNEFAB.

A UNEFAB apresentava-se como uma organização não governamental responsável pela promoção e desenvolvimento do meio rural através da formação educacional. Nesse mesmo sentido as EFA se definiam como entidades educativas que promoviam o desenvolvimento do meio rural, através da formação dos jovens. (SILVA, 2012 *apud* UNEFAB, 1999).

1.3.1 Casas Familiares Rurais

Foi na década de 1980, no auge na expansão das EFA, que se implantaram as primeiras CFR no Brasil. Essa experiência da CFR é ligada ao movimento das *Maison Familiales Rurales*, que estava sob a direção da *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales* (UNMFR); as referências eram as experiências francesas. De acordo com Silva (2012, p. 58), a história das CFR pode ser assinalada em três momentos distintos:

Um primeiro momento, no qual foram realizados os primeiros ensaios das CFRs, no nordeste brasileiro, um segundo momento, que registra a ocorrência de migração de projetos das CFRs para o sul do Brasil, caracterizando assim, a implantação e o desenvolvimento das primeiras experiências educativas no Paraná. Com a consolidação da experiência no Paraná, teve início o terceiro momento da trajetória nas CFRs, com uma expansão para outras regiões do Estado do Paraná, ao mesmo tempo em que ocorreu também o início dessas experiências em outros estados da região Sul. Ainda inserir um quarto momento, referente à fase atual, em que vem ocorrendo uma expansão ofensiva das CFRs em vários estados brasileiros.

Conforme Silva (2012), as primeiras iniciativas para a criação das CFR no nordeste brasileiro aconteceram em uma viagem de estudos à França por um grupo de profissionais brasileiros que tinha ligações com secretarias estaduais de educação e com o próprio Ministério da Educação. Naquele momento se estabeleceram os primeiros contatos com as experiências das MFR, despertando bastante interesse do grupo.

O movimento de implantação das CFR no Brasil teve seu pontapé inicial com a vinda de um assessor técnico da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*, entidade que organiza na França as Casas Familiares Rurais. O assessor tinha como objetivo divulgar e incentivar a implantação das experiências no Brasil. O diálogo foi concentrado na região do nordeste brasileiro, pois existiam programas educacionais como: PRONASEC, PROMUNICÍPIO (Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal) e o EDURURAL que marcaram o panorama da região do nordeste na década de 1980 (SILVA, 2012).

As primeiras experiências de implantação ocorreram no Estado de Alagoas, precisamente, na cidade de Arapiraca, e no Estado de Pernambuco, especificamente na pequena cidade de Riacho das Almas. Essas primeiras experiências estavam ligadas à Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Elas tiveram em comum o fato de não terem alcançado grande êxito.

Por sua vez, a experiência de Pedagogia da alternância encontrou possibilidades de êxito no Estado do Paraná. De acordo com Silva (2012, p. 59), “a expansão teve início a partir

do Seminário Franco – Brasileiro realizado em 1985 no Estado do Paraná”. Este evento foi representado por Euclides Scalco⁷, chefe da Casa Civil do governador, no qual, naquele momento, iniciou o diálogo e as ações juntamente com as *Maisons Familiales* francesas, na pessoa de Pierre Gilly, representando a UNMFR e o governo do Estado do Paraná. Percebe-se que a chegada das CFR no estado do Paraná aconteceu através de uma ação governamental, contrariando a das EFA no Espírito Santo que teve sua chegada ligada à igreja católica e o movimento da população do campo.

A partir deste momento foram criadas várias CFR por todo o estado; a expansão aconteceu em outros estados do sul do país. Com um acordo entre a cooperação técnica francesa e a Secretaria Estadual de Educação e Desporto, tiveram início as duas primeiras experiências: no município de Barracão, em 1990, e no município de Santo Antônio do Sudoeste. Não demorou muito, em 1991, a pedagogia da alternância foi reconhecida oficialmente pelo Estado do Paraná, fomentando o desenvolvimento das CFR para o atendimento dos jovens no meio rural.

Segundo Silva (2012), com o reconhecimento da pedagogia da alternância pelo Estado Paranaense, aliado à expansão das CFR para outros estados, como Santa Catarina, surgiu a necessidade de uma unidade coordenar as atividades de implantação, manutenção e acompanhamento das CFR. Isso se materializa na Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. De acordo com Silva (2012, p.60):

Criada em 1991, a ARCAFAR tinha por objetivo difundir a proposta da formação dos jovens do meio rural pela pedagogia da alternância, garantir as condições de organização e funcionamento das CFRs, bem como proporcionar aos monitores e aos responsáveis das associações envolvidas no processo educativo, cursos de formação e capacitação técnico - pedagógica.

A ARCAFAR, na busca de ações para fortalecer a proposta de alternância, celebrava convênios com outras associações, órgãos públicos nacionais e internacionais. Em uma dessas ações o governo do Estado do Paraná aprovou um programa chamado Programa de Casa Familiar Rural, possibilitando a diversas secretarias de Estado (Educação, Desenvolvimento e Agricultura e Fazenda), bem como outros órgãos oferecer o apoio necessário ao projeto.

⁷ Segundo Silva (2012 *apud* Nogueira, 1997), Euclides Scalco já conhecia as MFR francesas desde a década de 1970, por ocasião de uma visita à França e da participação em um treinamento de um grupo de pessoas interessadas em desenvolver ou apoiar a implantação desse projeto no Sul do país.

Com o grande apoio do governo do Estado do Paraná para alternância, podemos destacar o apoio da DISOP/ SIMFR (Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense/ Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural). Essa última é uma ONG Belga que tinha trabalhos no Brasil, apoiando proposta de educação na perspectiva da alternância. Outro apoio relevante foi da UNMFR que disponibilizou um assessor que se encontrava no Brasil. O assessor foi disponibilizado para fazer o acompanhamento das atividades e o desenvolvimento do programa. Prestou auxílio nas formações pedagógicas, e a confecção de materiais pedagógicos para alternância foi desenvolvida na cooperação da ARCAFAR, juntamente com a UNMFR (SILVA, 2012).

Para Silva (2012), outro pilar importante no processo que culminou na implantação e expansão das CFR na região Sul do Brasil foi um grande convênio celebrado entre ARCAFAR, Governo Francês e algumas ONGs europeias que estavam lideradas pela UNMFR que foi o Programa de Desenvolvimento das Casas Familiares Rurais no Brasil. O tempo previsto era de quatro anos de (1992 a 1995) e tinha o objetivo de “implantar a médio e longo prazo mudanças no meio agrícola brasileiro, principalmente em regiões com maior concentração de agricultura familiar” (SILVA, 2012, p.61).

Para afirmar-se em suas atividades, a ARCAFAR/SUL firmou convênio com o governo da França e ONGs da Europa, lideradas pela UNMFR. No ano de 1995, um novo convênio foi firmado com a embaixada, permitindo a permanência do assessor técnico Pierry Gilly no Brasil como funcionário da ARCAFAR/ SUL. Após o fim desse convênio, foi feito outro convênio com a SUDENE, oferecendo a possibilidade às regiões norte e nordeste de terem assessoramento acerca da Pedagogia da Alternância (SANTOS, 2006).

Após o encerramento do convênio com a Embaixada Francesa, iniciou um convênio genuinamente brasileiro com a SUDENE, que foi responsável pela condução de um assessor técnico da ARCAFAR/SUL para o nordeste que através dos Programas PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) ficou responsável por organizar e implantar ARCAFAR norte/nordeste. O ritmo de alternância adotado pela ARCAFAR/SUL era uma semana na Casa Familiar e duas semanas na unidade produtiva. Em relação à sustentabilidade das Casas, as negociações decorriam do poder público e das associações das Casas (SANTOS, 2006).

1.4 A Pedagogia da Alternância no cenário da Amazônia Paraense

Especificamente no Estado do Pará, a criação das CFR está ligada as demandas socioeducativas e tecnológicas para a agricultura familiar e para a formação dos filhos dos trabalhadores do campo, precisamente na região da transamazônica, pelo MSPT (Movimento Social da Pastoral da Terra) hoje com a denominação de MDTX (Movimento Pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu), que foi um dos principais articuladores para a implementação das CFR (SANTOS, 2006).

Santos (2006) assinala que as discussões iniciais acontecem a partir de 1994, quando representantes do movimento na transamazônica⁸ se mantêm a frente do processo de conhecimento das CFR. O marco da inserção da alternância na região foi um encontro promovido pelo MDTX (Movimento Pelo Desenvolvimento da Transamazônica e do Xingu), em parceria com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET) da UFPA, alunos da UFPA, realizado no campus de Altamira, neste momento estava presente o assessor das Casas Familiares Rurais do Brasil, Pierre Gilly.

Esse encontro estimulou as lideranças da região a conhecerem as realidades de outros estados como, por exemplo, do estado do Paraná. Já no estado do Pará, nos municípios de Uruará, Brasil Novo e Vitória do Xingu, deram continuidade as discussões sobre Pedagogia da Alternância. Isso possibilitou a criação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte- ARCAFAR- NORTE, que tinha o objetivo de organizar o processo de discussão e implementação das CFR em nossa região. Os atores sociais que estavam presentes no processo de discussão de implantação das CFR nos municípios citados localizados na transamazônica são: pesquisadores e docentes do LAET-UFPA, alunos do campus de Altamira, CEPLAC (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), membros ligados à igreja católica e agricultores da região (SANTOS, 2006).

A partir deste momento acontece no município de Medicilândia a implantação da primeira CFR no estado do Pará, localizada na Rodovia transamazônica, na infraestrutura cedida pela CEPLAC, fundada em 06 de novembro de 1995, com vinte e cinco jovens filhos de agricultores da região. No ano de 1998, ocorreu a conclusão da primeira turma com vinte e oito jovens (SANTOS, 2006 *apud* RELATÓRIO- CFRM, 1996).

Conforme Santos (2006), entre o período de 1995 a 2005 foram criadas 31 CFR, sob a coordenação da ARCAFAR- NORTE, que atualmente está localizada no município de

⁸ Essa é uma região cortada por uma parte da Rodovia Transamazônica (BR-230), tem, ao todo, 5.620 km, liga a cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre, fronteira com o Peru, à cidade de Recife, Pernambuco. A transamazônica foi planejada para ligar o país de leste a oeste, visando uma saída para o pacífico dos produtos brasileiros.

Altamira, num total de 36 municípios, no atendimento de 479 comunidades rurais e um total de 1109 alternantes. Dentre os municípios atendidos no estado do Pará destacamos: Medicilândia, Gurupá, Uruará, Placas, Pacajá, Cametá, Brasil Novo, Óbidos, Conceição do Araguaia, São Felix do Xingu, Tucuruí, Itaituba, etc. No oeste do Pará evidenciamos as seguintes ECCFRs: Santarém, Belterra, Óbidos, Curuá e Juruti.

As ECCFRs hoje estão presentes em todos os estados da Amazônia Brasileira. O estado do Pará reconhece oficialmente a experiência da pedagogia da alternância desde o final de 2012 através do Parecer nº 398/2012; Resolução nº 457, de 20 de dezembro de 2012/ CEE-PARÁ, ou seja, as CFR foram autorizadas a expedir certificado de conclusão de cursos até o ano de 2014. A partir de 2015, as ECCFR iniciaram o processo de renovação de autorização de funcionamento das Casas que tramita no conselho estadual de educação. Tem-se buscado fomentar as atividades das ECCFR através de convênios firmados, por intermédio da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) com as associações das ECCFR para sua manutenção; prefeituras municipais, que são importantes parceiras na execução da proposta; além da FVPP (Fundação Viver Produzir e Preservar) que foi parceira na implantação do Programa das Casas Familiares Rurais região. Essa última atuou, principalmente, na região da transamazônica.

ARCAFAR tem buscado dialogar com as instituições de ensino superior localizadas no Estado no sentido de torná-las parceiras das ECCFR. Na Universidade Estadual do Pará, por exemplo, tem-se requerido professores para ministrar disciplinas nos cursos técnicos das ECCFRs e a Universidade Federal do Oeste do Pará ofertará o curso de educação e desenvolvimento Sustentável para monitores que atuam na ECCFR, em nível de especialização. Ressalta-se a importância dos ARCAFAR firmar parcerias com estabelecimentos de ensino, que tem objetivo de melhorar o processo de alternância beneficiando centenas de jovens agricultores paraenses.

1.5 Aspectos Pedagógicos da Alternância

No Brasil, as experiências de EFA e CFR convencionaram denominar-se de CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância. As experiências surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais e históricas, desenvolver o campo através do fortalecimento das unidades produtivas e superar as condições de pobreza e abandono existentes no campo por meio de uma formação dos jovens e suas famílias junto às comunidades.

Todas as experiências que trabalham na perspectiva de Pedagogia da Alternância fazem parte do CEFFA. Segundo Prazeres (2008, p.66), “referem-se a todos os projetos educacionais que adotam a Pedagogia da Alternância independente da rede a qual faça parte, funcionando em aproximadamente vinte estados brasileiros”.

Os CEFFA estão reunidos em 08 experiências de formação através de alternância, são eles: Escolas Famílias Agrícola (EFA); Casas Familiares Rurais (CFR); Escolas Comunitárias Rurais (ECR); Escolas de Assentamento (EA); Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM); Escolas Técnicas Estaduais (ETE); Casas das Famílias Rurais (CDFR); Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR) (PRAZERES, 2008).

Quadro 1- Diferença entre os três principais modelos de CEFFA no Brasil

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA- CEFFA		
EFA	CFR	ECR
Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.	As CFR têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFA por adotar o regime de suplência. Existem casos de os jovens permanecerem duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.	Estão localizadas no Norte do Espírito Santo – ES e também na Bahia existem muitas experiências. Possuem as mesmas características metodológicas das EFA, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais, bem como, do Governo do Estado.

Fonte: Nascimento, 2005.

De acordo com Nascimento (2005), as principais características das Casas Familiares Rurais ou Escola Família Agrícola são: responsabilidades das famílias na gestão/administração através de uma associação que fazem parte Pais e Alunos; a alternância dos períodos entre o meio de vida, também conhecido como tempo comunidade e a Casa Familiar onde os alunos exercem na prática uma formação no tempo escola; a vida dos alunos em pequenos grupos e em internatos; uma equipe de formadores denominados de monitores; e uma pedagogia diferenciada chamada de pedagogia da alternância.

Ainda de acordo com Nascimento (2005), nessas principais características da Casa Familiar/ Escola agrícola, percebe-se a diferença com as outras escolas rurais apresentadas. Diferente destas, as CFR/EFA/ECR tem o seu currículo voltado para a realidade do campo em que vivem as famílias dos alternantes. Os pais são convocados a participar de toda vida escolar. Esse acompanhamento integral dos filhos acontece tanto quando estão junto à família, quanto na administração, coordenação e manutenção da escola.

1.5.1 Pedagogia da Alternância: categorias e classificações

A apresentação das categorias e tipologias de alternância no panorama a seguir tem o objetivo de favorecer a compreensão das variadas formas de alternância existentes no campo educativo no qual as experiências nesse modelo pedagógico estão presentes. A partir dos conceitos e características aqui descritos, torna-se possível definir práticas pedagógicas que se colocam dentro da perspectiva da alternância.

A alternância *externa* se apresenta, fundamentalmente, na relação escola- empresa, prioritariamente na atividade profissional para continuação dos estudos. O objetivo é aumentar no ambiente estudantil o número de alunos ou de jovens que já possuem experiência de trabalho, seja proporcionando aos trabalhadores possibilidades de estudos por meio de cursos noturnos ou ensino à distância, seja estimulando ou até mesmo exigindo o trabalho como condição de ingresso no ensino superior (BACHARELAD, 1979 *apud* SILVA, 2012).

A alternância *interna* consiste no cumprimento de atividades profissionais ao longo do tempo de estudo, neste momento não se tem mais o trabalho como pré-requisito para a formação. Embora essa regra não seja recente, ela foi sendo expandida nas últimas décadas em diferentes países, como é o caso dos Estados Unidos, bem como a Inglaterra e posteriormente a França (SILVA, 2012).

Pensando sobre os problemas da formação dos formadores Malglaive, (1979 *apud* Silva, 2012), definiu três tipos de alternância: a falsa alternância, a alternância aproximativa e

a alternância real. De acordo com Malglaive (1979 *apud* Silva, 2012), a *falsa* alternância consiste em deixar vazios no curso de formação na perspectiva de alternância e não estabelecer nenhum acordo explícito entre formações e atividades práticas, ou seja, entre a teoria e a prática. Ela é assim, realidade de muitas das formações chamadas de alternâncias ou apenas com aparência, nas quais ocorre a sucessão de períodos de formação e períodos de estágios.

A alternância *aproximativa* consiste na vivência de um modelo mais organizado, envolvendo certo nível de preparo didático na vinculação dos dois momentos, sendo estes: tempo escola e tempo comunidade. Para sua realização, os alternantes dispõem de instrumentos conceituais e metodológicos para a observação da realidade. A alternância *real* consiste em uma efetiva implicação, envolvimento do alternante em tarefas da unidade produtiva, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, segundo Gimonet (1982, p.52), a alternância real “é aquela que visa a uma formação teórica e prática global, possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida”.

Bourgeron (1979 *apud* Silva, 2012) apresenta também três tipos de alternância. Essa classificação foi feita da forma mais simples para a mais complexa. A primeira delas é denominada de *alternância justapositiva*, assinalada pela sucessão de períodos de atividades diferentes em locais diferentes: trabalho e estudo, conhecido como tempo escola e tempo comunidade. Entretanto, esses dois momentos não apresentam nenhum mecanismo ou instrumento orientando a vinculação entre os dois momentos, assim, como o conteúdo de um não tem repercussão sobre o conteúdo do outro, ou seja, eles apresentam de maneira independente em relação ao outro (BOURGERON, 1979 *apud* SILVA, 2012).

Bourgeron (1979 *apud* Silva, 2012) apresenta o segundo tipo, a *alternância associativa*, é uma forma mais organizada que o conceito que trabalhamos anteriormente, consiste na articulação ou vinculação entre a formação profissional e a geral. Os conteúdos trabalhados se apresentam de forma complementar.

As instituições que trabalham na perspectiva da alternância objetivam organizar as atividades teóricas e práticas. Contudo, a alternância associativa é uma simples soma do tempo escola e do tempo comunidade, sem necessariamente fazer uma ligação verdadeira entre esses dois momentos distintos, porém se complementam.

A terceira tipologia apresentada por Bourgeon (1979 *apud* Silva, 2012) é a *alternância copulativa*, caracteriza-se com esta demonstração a existência de uma compenetração, uma

conexão efetiva dos meios de vida profissional e escolar em uma unidade de ensino. Não se trata simplesmente de uma sucessão de tempos teóricos e de tempos práticos.

Podemos verificar que esse último conceito trata-se de uma pedagogia da alternância efetiva, fazendo uma concreta interação dos dois momentos que caracterizam uma verdadeira alternância. De acordo com Silva (2012), também conhecida como copulativa, em que existe de fato uma relação de complementaridade no tempo escola e no tempo família.

De acordo com Gimonet (1979 *apud* Silva, 2012), há uma forte interação entre os dois momentos de atividades. Nesse processo, o alternante é envolvido em uma tarefa produtiva, que tem como objetivo ligar a ação e a reflexão. Os conteúdos dos dois momentos vivem em constante relação, por isso caracterizam-se por uma alternância que apresenta possibilidade da utilização de todos os instrumentos pedagógicos, assim como o fortalecimento da relação ensino aprendizagem dos alternantes.

SEÇÃO 2. A EXPERIÊNCIA ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIA RURAL DE BELTERRA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Nesta segunda seção, serão abordados os desdobramentos acerca da experiência da Pedagogia da Alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra. Far-se-á um breve histórico da construção da cidade de Belterra, assim como o seu contexto atual. Será evidenciado o fenômeno da implantação do projeto de Henry Ford no século XX, com a plantação de seringueiras para abastecer com látex de borracha o mercado externo. No final do século XX, a cidade se depara novamente com a monocultura, desta vez de soja, com o mesmo objetivo: abastecer o mercado externo. Em seguida, será feito um retorno historiando a criação da ECCFRB, caracterização, funcionamento, discussão da proposta pedagógica, proposta curricular e análise da pesquisa com as contribuições dos diversos sujeitos que compõem a ECCFRB.

2.1 Do empreendimento Fordista à cultura da Soja

O empreendimento Fordista chegou à Amazônia na década de 1920 quando mundialmente havia uma extensa demanda por látex, matéria prima responsável pela produção de borracha, insumo utilizado na produção de automóveis, uma vez que o setor automobilístico estava em alta. De acordo com Pereira (2012, p.55), “o interesse do capital americano na região do Tapajós no final de 1920 envolveu questões econômicas e políticas de múltiplas determinações e diversas escalas de articulação entre o capital internacional, governo brasileiro e oligarquia na Amazônia”.

A Amazônia vivia um período de estagnação econômica no pós *boom* da borracha⁹. Como resultado disso, houve a perda de renda dos estados produtores de seringa, como também da oferta de postos de trabalhos, precarização da qualidade de vida dos migrantes (antigos seringueiros), além da fragilização política das oligarquias locais no cenário nacional, pois não havia mais dinheiro, as oligarquias, sobretudo, de Manaus e Belém apresentavam sua decadência (PEREIRA, 2012).

⁹ Em 1878, o inglês Henry Alexander Wilkham, a serviço do *Royal Botanical Garden* em Londres, coletou e enviou para a Inglaterra cerca de 70 mil sementes de (*Hevea brasilienses*), originárias da região de Boim, no vale Tapajós. As sementes foram plantadas em colônias britânicas na Malásia que deu origem a extensos seringais de cultivo com alta produtividade de borracha por hectare. Em cerca de cinquenta anos os ingleses desbancaram a Amazônia e se tornaram um dos maiores produtores de borracha no mundo, causando um grande desastre econômico na região, SENA (2008, p.91).

O governo brasileiro favoreceu a implementação de capital americano na região Amazônica, através da CFIB (Companhia Ford Industrial do Brasil), concedendo benefícios fiscais, conferindo total autonomia para a utilização dos recursos existentes na região por um período de 50 anos. Essa concessão gerou instabilidade no governo, pois se cogitou a venda do Estado do Pará aos americanos, esse fato suscitou diversas críticas ao governo estadual.

Data de 1928 a chegada da CFIB em Fordlândia. Dois navios americanos trazendo máquinas e os equipamentos para construção da cidade-empresa que seria apoio para a atividade de exploração da seringa na região do rio Tapajós. Segundo noticiou o jornal *The New York Times*, em 26 de julho de 1927, o navio *Lake Ormoc* partiu de Detroit com destino à Santarém, no Brasil, para abastecer de suprimentos, máquinas, pessoal e equipamentos o seringal de Henry Ford na Amazônia. Hospitais, oficinas, casas, escolas, cinemas, estradas, serraria, depósitos, restaurantes, campo de futebol, igreja, sistema de abastecimento de água e energia, ferrovia, entre outros foram instalados na região (PEREIRA, 2012).

Segundo Sena (2008, p.93), “Fordlândia seria a primeira “cidade empresa” na Amazônia criada para garantir a lógica dos grandes projetos, provocando verdadeira revolução na realidade local e regional, transformando as relações de trabalho e a vida dos habitantes”. O valor do investimento feito em Fordlândia está orçado em cerca de 20 milhões de dólares, tal montante, no entanto, não foi suficiente para que o empreendimento obtivesse sucesso. De acordo com Sena (2008), a topografia montanhosa, o solo arenoso, o elevado custo de implantação do seringal, o clima com elevada umidade relativa do ar propiciaram a proliferação do maior inimigo das seringueiras na Amazônia, o “Mal das Folhas”, causado pelo fungo *Microcyclus*.

O deslocamento do projeto para Belterra estabeleceu uma tentativa da Companhia de superar o fracasso vivenciado em Fordlândia. Com essa finalidade, a CFIB realizou a plantação em áreas mais planas, consideradas apropriadas para o plantio, importou um novo tipo de seringueira mais resistente e usou enxerto nas mudas para torná-las mais resistentes às pragas.

Assim, como em Fordlândia, em Belterra foi erguida novamente uma grande infraestrutura para dar suporte à Companhia, tais como: construção de portos, galpões, arruamento e sistema de iluminação, sistema de abastecimento de água, telefonia, creches, escola, escritórios, alojamentos, hospitais que faziam diversos procedimentos cirúrgicos, cadeia, igrejas, bosques, campo de aviação, clubes, praças para os americanos fazerem a prática de golfes, construção de casas para as diversas categorias de trabalhadores da CFIB.

Com todas essas obras, Belterra recebeu a visita do então presidente Getúlio Vargas. Essa visita não aconteceu de maneira despropositada, no pano de fundo havia a aliança entre os Estados Unidos e o governo brasileiro, além da “Marcha para o Oeste”, que, dentre outros, objetivava povoar o território amazônico, por isso a justificativa de incentivos fiscais ao empreendimento de Henry Ford. Segundo Pereira (2012, p.107):

A visita do presidente Getúlio Vargas à Belterra não foi um ato formal descompromissado. Lembramos da disputa no mercado internacional entre as grandes potências mundiais em torno da produção da borracha em larga escala, especialmente do conflito envolvendo Japão e Estados Unidos a II Guerra Mundial, das possibilidades abertas para as relações comerciais e políticas entre EUA e governo brasileiro e das negociações que envolveram a Amazônia.

Os acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos durante a II Guerra Mundial, em 1942, tanto situaram o Brasil no conflito, como lhe deram o papel de produtor da borracha para abastecer o mercado americano, especialmente aquele ligado à indústria armamentista. Chamar mão de obra para os seringais e abastecer com borracha os aliados foi à incumbência brasileira naquele contexto de guerra. Nessa perspectiva, os “soldados da borracha”, como foram conhecidos os trabalhadores arregimentados, constituíram a força de trabalho estratégica para dar conta daquela missão que o Brasil havia recebido (PEREIRA, 2012).

O governo Roosevelt assinou acordos com países latino americanos para a produção da borracha durante a guerra. Por sua vez, Getúlio Vargas assumiu o compromisso de abastecer o mercado americano até 1946, em troca de um empréstimo de US\$ 100 milhões, cujo acordo de cooperação incluía o trabalho em conjunto com organizações americanas. É importante lembrar que nesse período a *Company Motors* nos Estados Unidos suspendeu por cerca de três anos a produção de veículos civis para produzir jipes, aviões e tanques para as forças militares daquele país para atuarem na guerra. Neste “esforço de guerra”, as plantações de seringas da CFIB na Amazônia desempenhavam seu papel estratégico (GRANDIN, 2010).

A CFIB permaneceu na região do Tapajós por cerca de dezoito anos, de 1928- 1945. Por duas vezes, primeiro em Fordlândia e depois em Belterra, ergueu uma imensa infraestrutura, no entanto, o preço da borracha despencou, a plantação foi atingida por um fungo que causava o “Mal das Folhas”, todos esses motivos contribuíram para que em 1945 o neto do magnata Henry Ford se retirasse do projeto, repassando-o para o governo brasileiro.

A justificativa exposta por Henry Ford II poderia ser mais completa, pois não interessava mais ao avô magnata produzir borracha tão longe dos Estados Unidos, a um custo elevado. O pano de fundo dessa retirada do projeto seria o final da segunda guerra mundial, a

queda da demanda de borracha tinha diminuído, além disso, a borracha sintética substituía em grande parte a borracha natural. Os Estados Unidos e Inglaterra passaram a ser parceiros, o que fez com que os ingleses derrocassem o cartel da borracha exercida no sudeste asiático (SENA, 2008).

Com a saída da CFIB de Belterra, em 1945, toda infraestrutura e benfeitorias construídas pelos americanos foram repassadas ao governo brasileiro pelo valor de pouco mais de US\$ 240 mil dólares. Belterra ficou ligada ao Ministério da Agricultura que continuou desenvolvendo atividades de extração de borracha na região. De acordo com Sena (2008, p.96), “pelo decreto Lei 8.440 de 24 de dezembro de 1945, o Governo Federal estabeleceu normas para aquisição do acervo da CFIB, operação que se efetivou através do Banco de Crédito da Amazônia S.A, atual Banco da Amazônia”.

No final da década de 1950, Belterra passou a ser chamada de Estabelecimento Rural do Tapajós (ERT). Um montante de recurso público foi investido para manter o empreendimento e uma parte dos funcionários da CFIB transformados em servidores públicos federais, bem como outros continuaram sem vínculos empregatícios trabalhando de maneira precarizada, sobretudo, os que trabalhavam diretamente na extração do látex.

No período de 1946-1994, Belterra se apresenta em contexto de iniciativa de diversas esferas do governo para manter vivo o projeto, concepção de um corpo político administrativo, manutenção da infraestrutura, conservação de seringal, intensificação da comercialização do látex, criação de gado, produção de mudas de frutas e comercialização de madeiras (PEREIRA, 2012).

Através da portaria Ministerial nº 323, de 24/10/1980, o Ministério da Agricultura passou à jurisdição do INCRA parte das terras sem uso de Fordlândia e Belterra, para fins de regularização da posse da terra. Belterra passa a ser distrito de Santarém, surge naquele momento um movimento para emancipação. O plebiscito foi realizado, e a resolução nº 1.523 do Tribunal Regional Eleitoral definiu para agosto de 1995, essa proposta depois foi aprovada e sancionada, e a lei 5.928/1995 criou o município de Belterra.

Podemos verificar que o Projeto de Ford foi o pioneiro em relação aos grandes investimentos na Amazônia, objetivando a exploração do potencial da floresta, trazendo consigo o discurso do desenvolvimento para a região. O pano de fundo em relação à vinda de Henry Ford para Amazônia situa-se no campo econômico e político. No que tange a questão econômica, a inserção do capital americano tinha pretensão de que os EUA tivessem como missão recriar o Éden capitalista na Amazônia (GRANDIN, 2010). Além dos acordos

políticos feitos através do governo americano e brasileiro no sentido de produzir borracha para a II Guerra Mundial.

No final do século XX, a população de Belterra novamente tem em seu território a presença dos “de dentro” e os “de fora”, os antigos seringueiros agora disputam espaço com famílias de produtores de soja vindos de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Mato Grosso, esse contexto se apresenta em meio a uma série de conflitos socioambientais (PEREIRA, 2012).

2.2.1 A história se repete: novamente a chegada do outro em Belterra, o cultivo da Soja

A partir dos 1960, regime militar e seus projetos, como a rodovia Cuiabá-Santarém e as estratégias de ocupação dos supostos lugares vazios, iriam adicionar novas características econômicas, sociais e culturais à região. Antecipando as mudanças e conferindo um novo modelo de ocupação de território, esse período daria início a um ciclo de disputas pela posse e uso da terra, que fazem o estado do Pará apresentar os maiores índices de violência no campo do Brasil (SHLESINGER e NORONHA, 2006).

Foi no final da década de 1990 o advento de soja na região Oeste do Pará, na área de influência da Rodovia BR-163, mais especificamente nos municípios de Belterra e Santarém que, em poucos anos, se transformaram nos maiores produtores de soja do estado. O deslocamento do plantio de soja do centro oeste para o norte do país foi programado, resultado de um conjunto de estratégias organizadas pela articulação entre o Estado e o grande capital. Uma ação bastante planejada e seletiva que teve apoio político em diversos níveis, injeção de dinheiro público em vários casos, flexibilização da gestão ambiental, afrouxamento da fiscalização dos órgãos responsáveis e estudos científicos que auxiliaram a melhor localização do empreendimento (PEREIRA, 2012).

Conforme Pereira (2012), o contexto favorável que motivou o empreendimento foi o esgotamento das terras disponíveis no estado do Mato Grosso, provocada pelo plantio da soja em larga escala e pela abundância de terras às margens da Rodovia BR-163, no estado do Pará. Terras devolutas ou terras onde se localizavam os agricultores, advindos do projeto de colonização do INCRA na década de 1970 que pertenciam à população, principalmente a rural, de Santarém, Belterra e outros pertencentes aos municípios integrantes da região do baixo amazonas. O preço da terra tornou-se acessível aos produtores vindos de outras regiões. Adicionado a isso, os incentivos financeiros e políticos dos governos municipal, estadual e

federal para oportunizar novos empreendimentos econômicos na região impulsionaram a abertura da nova fronteira agrícola.

De acordo com Shlesinger e Noronha (2006, p.74), “Santarém e Belterra fazem parte de uma das últimas fronteiras de reservas florestais do Pará, com unidades de conservação, como a Floresta Nacional do Tapajós e a Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns”. Esses espaços de conservação são de extrema importância para a economia das famílias que vivem nas áreas preservadas, e o avanço da cultura da soja ameaça este território.

A pavimentação da rodovia BR-163 figura entre os projetos estratégicos para a Amazônia desde o regime militar e foi reiterado pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. As justificativas devem-se as possibilidades de ampliação do escoamento de grande parte da produção de grãos do centro-oeste, especialmente Mato Grosso, através do porto de Santarém. Localizado em uma área fluvial de fácil acesso ao Oceano Atlântico e por isso aos mercados da América do Norte e Europa, o porto de Santarém representa importante via de integração regional e nacional, o que também reduz os custos de transporte dos produtos, uma vez que é o porto mais próximo do destino da soja, quando comparado aos portos do sudeste do país (PEREIRA, 2012).

O mesmo argumento faz parte dos estudos realizados pela empresa multinacional Cargill como justificativa para a instalação de seu porto na orla da cidade de Santarém. Desta forma se apresenta a ótica da velha lógica da integração regional, uma ação articulada entre o Estado, produtores de soja do Mato Grosso, políticos e empresários de Santarém que constitui um campo fértil para deslanchar o empreendimento. Conhecidos na região como “sojeiros” ou “gaúchos”, a maioria dos produtores de soja de Santarém e Belterra é natural do Centro Sul do país, tendo chegado à região a partir dos incentivos fiscais da própria prefeitura de Santarém que, em 1997, encomendou à Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) um estudo de zoneamento econômico agrícola (SHLESINGER e NORONHA, 2006).

Nesse contexto favorável que contribui para a intensificação do plantio de soja, os conflitos tornam-se cada vez mais acirrados e se manifestam das mais diferentes formas. De acordo com Pereira (2012, p. 137):

Especulação imobiliária; inclusive com a venda ilegal de terras públicas por antigos mandatários de cargos públicos municipais; desmatamento de grandes áreas de florestas; extração ilegal de madeira; poluição de rios e igarapés por conta do uso de agrotóxico; ocupação por fazendeiros dos leitos de igarapés e de áreas públicas de uso comunitário e das comunidades ribeirinhas e de agricultores familiares.

Para viabilizar o projeto de novas modalidades produtivas foi necessário destruir ou desorganizar os modos de vidas dos agricultores de pequena propriedade no uso do trabalho de todos os integrantes da família, no trabalho não manual, na produção para alimentar as famílias ou na comercialização em pequena escala, especialmente no abastecimento das feiras das cidades, numa prática mais balanceada e menos predatória em relação à natureza e das relações sociais dos sujeitos envolvidas no contexto (PEREIRA, 2012).

Podemos verificar que a culminância dos conflitos sociais em Santarém e Belterra ocorreu no ano de 2006, quando as agitações ganharam notoriedade na cidade de Santarém e os campos de poder, pequenos agricultores, sociedade civil organizada, produtores de soja e ativistas passaram a se enfrentar abertamente através de passeata, manifestações públicas, cobertura da mídia e mobilizações que continham a defesa de ambas as partes, tal como o enfrentamento entre a polícia e manifestantes em torno da empresa multinacional Cargill (PEREIRA, 2012).

Os sojeiros foram recebidos por empresários, proprietários dos meios de comunicação, parte da classe política local e governo municipal como portadores do “progresso” e do “desenvolvimento”. Cerca de 450 famílias de produtores de grãos já realizaram recentemente deslocamentos migratórios para Santarém e Belterra por conta dessas atividades produtivas. O conflito entre os produtores de soja (os recém- chegados vindos “de fora”) e a população local (os antigos moradores do lugar) logo se desenvolveu entre ameaças e preconceitos. Mas no contexto da “fala do desenvolvimento” os Outsiders¹⁰ da Amazônia são indígenas, mestiços, agricultores, extrativistas, mulheres e trabalhadores urbanos que recebem do estranho vindo “de fora” adjetivos pejorativos de “preguiçosos”, “pinguços” e são vistos como aqueles que representam o entrave para o progresso econômico (PEREIRA, 2012).

Os conflitos pela posse da terra envolvendo pequenos agricultores, empresários e produtores de soja, e as denúncias do desmatamento causado pela expansão da soja resultaram em ameaças feitas aos agricultores. Os principais lócus de conflitos são as localidades de Gleba Nova Olinda, Pacoval, Lago Grande, Jabuti, Tracuá, Garrafão, Igarapé das Pedras, Estrada de Curuá Una, entre outros (PEREIRA, 2012).

Segundo Pereira (2012) a situação foi mais complicada no início da década de 2000, pois compreende o assassinato do Agricultor José Orlando, em 2003, envolvendo madeireiros e policiais; expulsão de moradores de suas terras; e o incêndio de 25 casas, no ano de 2004 e

¹⁰ É aquele que não se enquadra na sociedade, que vive à margem das convenções sociais e determina seu próprio estilo de vida, através de suas crenças e valores. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/outsider/> Acessado em: 20/02/2015.

2005, nas quais as famílias residiam desde os anos de 1960. Há diversas ações como: grilagem de terra, extração ilegal de madeira e a regularização ilegal de terras.

Segundo Pereira (2012), apresenta-se a ideia defendida acerca da soja como “cultura da morte”, pois junto com ela vem a desunião das famílias, a degradação do meio ambiente e da biodiversidade. Muda o clima, diminui a produção de alimento (feijão, arroz, milho, e farinha de mandioca), a caça e a fruticultura (laranja, manga, cupuaçu, pupunha). De acordo com o STTR de Santarém, entre os anos de 2005 e 2006, cerca de 500 famílias diziam-se arrependidas de terem vendidos suas terras, pois acabaram migrando para a cidade de Santarém ou se estabeleceram em locais distantes de estradas e dos serviços públicos. Reforçam essas afirmações Shlesinger e Noronha (2006, p.85):

A expansão da soja nesses municípios pode estar ameaçando a segurança alimentar da população, pois vem ocorrendo um processo de queda do cultivo de produtos importantes na dieta alimentar, como feijão, milho e algumas frutas. Essa queda, bem acima da média estadual, regional e nacional, tem ocorrido no mesmo período em que o monocultivo da soja se expande nesses municípios.

A presença da multinacional Cargill no porto de Santarém constitui outro foco de tensão entre as partes envolvidas no conflito, já que a empresa se instalou na praia da Vera Paz em frente à cidade que era de uso público. É importante ressaltar que essa praia era lugar de lazer da população santarena e região até final dos anos 1990, quando sem nenhuma consulta à comunidade, o governo do município repassou a área para a Cargill fazer a construção do porto para exportação de soja.

Pereira (2012) contextualiza que as noções de “desenvolvimento” e “progresso” são fortemente questionadas. Que tipo de desenvolvimento é este? Que concentra as terras nas mãos de poucos, que expulsa as famílias tradicionais de suas terras e os manda para a periferia da cidade, que polui os rios e deixa as pessoas doentes com o intensivo uso de agrotóxico nas plantações de soja. Nesse caso, as disputas entre os de “dentro” e os de “fora” expressam algo mais do que quem é contra ou a favor da soja na Amazônia. A questão é sobre a concepção de desenvolvimento, seus benefícios e sobre como distribuir a riqueza produzida, muitas vezes sob a denominação de “desenvolvimento sustentável”, o preço tem sido pago pelo desenvolvimento é a destruição do povo da região, num processo desenfreado do capital.

2.3 Aspectos Geográficos, Econômicos e Educacionais: um breve panorama da cidade de Belterra

O município de Belterra está localizado na mesorregião do Baixo Amazonas, e na microrregião de Santarém que possui dez municípios (Alenquer, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha e Santarém). Belterra encontra-se localizado entre a BR-163(Cuiabá- Santarém) e a margem direita do rio Tapajós. Possui uma realidade particular, pois apresenta universo bastante heterogêneo de habitantes, formado por indígenas, descendentes de indígenas, nordestinos, extrativistas, ribeirinhos, produtores de soja (conhecidos como gaúchos).

Figura 2 - Localização do Município de Belterra



Fonte: www.portalamazonia.com.br acessado em 03/06/2015.

O município de Belterra compreende uma área geográfica de 4.398,419 km². Apresenta uma população de 16.924 habitantes, com uma densidade demográfica de 3,71hab/km². O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,588 segundo o IBGE (2014).

Tabela 1 - Panorama demográfico do município de Belterra

Item Demográfico	População 2014	Taxa de Crescimento (%) 2010/2014	Até 18 anos (%) (2010)	De 19 a 59 anos (%) (2010)	Acima de 60 anos (%) (2010)
Pará	8.104.880	6,91	39,51	53,43	7,06
Belterra	16.924	3,71	43,12	47,65	9,22

Fonte: FAPESPA, 2015.

Apresenta-se com característica predominantemente rural em sua organização espacial, uma vez que 58 % da população vive no campo. Destaca-se que a vocação

econômica do município está relacionada com a agricultura familiar, agricultura em larga escala (como a plantação de grãos de soja) e o agroestrativismo, distribuídos nas áreas de Planalto (BR-163) da Floresta Nacional do Tapajós- FLONA TAPAJÓS, Área de Proteção Ambiental Aramanaí- APA e área urbana municipal. Esses dados se confirmam de acordo com os dados da tabela abaixo, onde estão localizados os maiores vínculos empregatícios do município:

Tabela 2 - Vínculo Empregatício por setor de atividade em 2013

Item geográfico	Total	Serviços Industriais De utilidade Pública	Construção Civil	Comércio	Serviços		Adm. Pública	Agropecuária, Extração vegetal, Caça e pesca
Pará	1.125.536	8.149	104.213	212.730	266.665		373.570	51.878
Belterra	1.093	0	2	32	12		653	340

Fonte: FADESPA, 2015.

Na Floresta Nacional do Tapajós¹¹ tem-se a exploração sustentável de recursos madeireiros, proteção ambiental como unidades de conservação e pesquisa de manejo florestal. A população que habita na floresta é constituída de ribeirinhos que vivem do agroextrativismo, cultivando plantação de mandioca e seus derivados, abóbora, feijão, café, banana, coleta de óleo de andiroba, óleo de copaíba, leite de seringa, mel de abelha, cumaru. Vivem também da pesca e da caça, além do artesanato. Nesta unidade de conservação estão localizadas as Terras indígenas de Bragança, Marituba e Taquara, onde vivem cerca de 400 habitantes indígenas denominados de Mundurukus. O município de Belterra, por meio da Lei nº 097, de 30/05/2003, criou a Área de Proteção Ambiental Praia de Aramanaí, com uma área contígua que totaliza 10.985 ha, apresentando uma diversidade de plantas e florestas nativas. Está Área de Proteção Ambiental é formada por seis comunidades às margens do Rio

¹¹ A Floresta Nacional do Tapajós foi criada pelo Decreto no. 73.684 de 19 de fevereiro de 1974. A segunda Floresta Nacional criada na região Norte e a segunda no Estado do Pará, abrange os municípios de: Aveiro, Belterra, Placas e Rurópolis.

Tapajós¹². Nela residem pescadores, agricultores, barraqueiros que prestam serviços a visitantes e turistas.

Na área localizada no campo, denominada de Planalto (BR-163), está à população migrante do nordeste, sudeste e sul do país, provenientes dos projetos de colonização implementados pelo governo federal na década de 1970. Desenvolvem a plantação e comercialização de mandioca, grãos, pimenta do reino, legumes, frutas, verduras e criação de animais, etc. No planalto também residem os migrantes que chegaram por volta dos anos 2000 que são grandes empresários do ramo do cultivo da soja conhecidos como gaúchos.

A população urbana está localizada na área que foi no início do século XX sede do projeto Ford, cuja população é composta de nativos que migram do campo para a área urbana, nordestinos, antigos empregados da empresa de Ford e seus filhos. Desenvolve atividades como funcionários públicos, comerciários, trabalhadores autônomos, além de uma diversidade de profissionais que trabalham no município vizinho de Santarém, trabalhadores que vivem da agricultura urbana, a exemplo da produção de farinha e seus derivados, frutas como cupuaçu, manga, graviola, laranja, abacaxi.

A área localizada no meio rural detém 90% do território municipal, distribuída da seguinte forma: 70% Floresta Nacional do Tapajós, 10% da Área de Preservação Ambiental (APA) e 10% da população que reside no eixo da BR-163. Os 10% restantes é onde está localizada a área urbana.

De um lado possui uma população nativa que trabalha dentro de uma perspectiva da agricultura familiar, em outro, um grande grupo de empresários, produtores de soja que migraram do centro oeste e encontraram na região de Belterra o local apropriado para fazerem a plantação de grãos contando com o auxílio do governo, revelando um quadro preocupante de desigualdades e de negação de direitos sociais já antes vivenciado pela população local.

2.3.1 Educação escolar no município de Belterra

O município de Belterra oferece à sua população de crianças, jovens e adultos um total de 73 estabelecimentos de ensino. A zona urbana conta com 10 escolas da rede municipal; e no campo as escolas apresentam um número bastante expressivo, no total de 63. Essas escolas ofertam: creche, pré-escola, classes regulares da 1ª a 4ª séries/ 1º ao 5º

¹² Comunidade de Pindobal, Porto Novo, Aramanaí, Cajutuba, Iruçanga, Santa Cruz e parte da comunidade de São Domingos.

ano, 5ª à 8ª série/ 6º ao 9º ano e EJA Fundamental. O número de alunos matriculados na rede municipal no ano de 2015 perfaz um total de 4.443. Do total de alunos da rede municipal, 2.539 alunos estudam na área rural e 1.904 na zona urbana do município (SEMED, 2015).

Tabela 3 - Distribuição de alunos matriculados no município de Belterra em 2015

Região	Nº de Escolas	Nº de Alunos na Educação Infantil		Nº de Alunos do Ens. Fundamental		Nº de Alunos da EJA	Total Geral
		Creche	Pré Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		
Zona Urbana	10	12	221	822	727	122	1904
Zona Rural	73	20	200	1340	878	101	2539

Fonte: SEMED/BELTERRA, 2015.

Conforme a tabela demonstrativa da SEMED (2015) do total de 4.443, os alunos estão assim distribuídos: 32, nas Creches, 421 no pré-escolar, 2.162 no ensino Fundamental anos iniciais e 1.605 anos finais e 223 na EJA. Os dados mostram que é grande o número de escolas localizadas no campo. Essas escolas atendem um número significativo de alunos, principalmente no ensino fundamental. Isso se justifica pelo fato de 90% do território de Belterra está localizado na área rural, como mencionado anteriormente.

A taxa de analfabetismo da população do município é de 12,10%, que está na faixa etária de 15 anos ou mais. Os números em relação ao IBED/ 2014, 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano são 4,5 e 4,2 respectivamente. São números mais altos quando comparados às metas do estado do Pará que são 3,7 para a 4ª série/ 5º ano e 4,0 para a 8ª série/ 9º ano. Em relação à percentagem da população com mais de 25 anos que possui curso superior completo o número de 3,04 está abaixo da média estadual que corresponde a 6, 21, conforme demonstrativo a seguir:

Tabela 4 - Panorama de taxas educacionais do Município de Belterra

Item Geográfico	Taxa de Analfabetismo 15 anos ou mais (2010) %	IDEB 2013		Taxa de Frequência Liquida		% de pessoas com 25 anos ou mais com superior completo
		4ª Série/ 5ª ano	8ª série/ 9ª ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
Pará	11,74	3,8	3,4	91,33	31,01	6,21
Belterra	12,4	4,5	4,2	92,13	29,9	3,04

Fonte: FAPESPA, 2015.

De acordo com o INEP (2014), a taxa de aprovação no ensino fundamental no município de Belterra no ano de 2014 esteve em 85, 8%. A taxa de aprovação na zona urbana foi de 85,5 %, nos anos iniciais e nos anos finais foi de 87, 6% e 82,9%, respectivamente. A percentagem de aprovação na zona rural foi de 85, 7%, com índices de aprovação nos anos iniciais e nos anos finais são de 88% e 82,1%. Com relação às taxas de reprovação no ensino fundamental referente ao município esteve em 11, 6%. O número de reprovação na zona urbana foi de 12%, nos anos iniciais de 11,1% e nos anos finais 12,5%.

A percentagem de reprovação na zona rural foi de 11, 5%, os índices de reprovação nos anos iniciais e nos anos finais são de 10,9 % e 12, 4%. No que referem às taxas de abandono do ensino fundamental no ano de 2014, estiveram em 2,6%. O percentual de abandono na zona urbana foi de 2,5%, nos anos iniciais e nos anos finais foi de 1,3 % e 4,6 %, respectivamente. A percentagem de abandono na zona rural foi de 2,8%, o índice de abandono nos anos iniciais e nos anos finais foi de 1, 1% e 5,5%. Os dados são possíveis de visualizar na tabela a seguir:

Tabela 5 - Demonstrativo dos índices de Aprovação, Reprovação e Abandono escolar de Belterra 2014

Ens. Fundamental	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	87, 6%	88%	11,1%	10,9%	1,3%	1, 1%
Anos finais (6º	82,9%	82,1%.	12,5%	12, 4%.	4,6%	5,5%.

ano 9º ano)						
Belterra	85,5 %	85, 7%	12%,	11, 5	2,5%,	2,8%

Fonte: INEP, 2014.

A tabela demonstra que os números relativos às taxas de aprovação e reprovação referentes ao ensino fundamental se comparados à zona urbana e a zona rural estão relativamente equilibrados. As taxas de abandono da zona urbana apresentam um índice maior comparado à zona rural nos anos iniciais, ao passo que nos anos finais a zona rural apresenta uma percentagem maior de abandono escolar.

Evitar o abandono escolar no campo é uma ação que precisa avançar em nosso país. As escolas que funcionam nas áreas do campo, na maioria das vezes, constata-se diversos problemas de ordem conjuntural e estrutural como: distanciamento da realidade, da vida e do trabalho do campo; conteúdos desestimuladores; desvalorização da cultura; dos valores e costumes do campo; calendário escolar desvinculado do calendário agrícola; professores despreparados para trabalhar com a cultura camponesa; falta de comprometimento com projetos das comunidades nas quais as escolas estão inseridas; e pouca infraestrutura e disponibilidade de materiais didáticos pedagógicos. Esses fatores contribuem para o abandono do campo, mantendo altos índices de evasão e defasagem idade/série (ARROYO; MOLINA, 2009).

De acordo com dados da SEMED (2015), o corpo docente do município é composto por um total de 419 profissionais, sendo 238 exercendo atividades na zona urbana e 181 lotados no campo. Verifica-se um dado relevante, que mesmo o número de escolas localizadas na zona rural sendo seis vezes maior em relação às localizadas na zona urbana, esta última possui um número maior de professores, quando comparados da zona rural. Além das escolas, apresenta-se também o número maior de alunos matriculados no campo quando confrontados com a zona urbana.

Estes dados revelam um cenário atípico ao comparamos as escolas localizadas no meio rural em Belterra e no Brasil. Belterra tem no campo mais escolas e mais alunos do que na área urbana. No entanto, repete-se o problema dos demais municípios brasileiros que é a existência de classes multisseriadas.

Tais escolas multisseriadas constituem uma realidade predominante para a população do campo. Conforme Hage (2010), a realidade das classes multisseriadas é muito comum nas escolas do campo no Brasil, especialmente na região norte e nordeste, embora existam críticas referentes a esse modelo curricular de organização, muitas vezes essas classes se

apresentam como única alternativa de escolarização para os que residem no campo. Pereira (2005, p.09) reforça que:

Para compreender a problemática da atual da educação no campo e especificamente nas classes multisseriadas é necessário cruzar aspectos, tais como: a precariedade da estrutura física das escolas, as longas distancias percorridas pelos sujeitos para chegarem as escolas, as irregularidades com relação a merenda escolar, inexistência de material escolar, descaso com a formação dos docentes, falta de acompanhamento pedagógico.

De acordo com Costa (2012), a existência da multisserie é explicada pelo fato de não se ter alunos em números suficientes para formar turmas seriadas como na zona urbana, uma vez que, na visão dos governantes, seria desperdício de recursos manterem turmas com menos de dez alunos, assim o recurso é a multisseriação. Na perspectiva de Hage (2011, p. 141), as escolas do campo são implantadas seguindo a lógica do custo/benefício, em que “o número reduzido de estudantes que vivem nas pequenas comunidades rurais não justificam a criação de uma turma por série, resultando por esse motivo a criação de inúmeras escolas multisseriadas”. Para Hage (2010, p.465):

Parte significativa das escolas multisseriadas possui infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado.

Conforme Costa (2012), a escola multisseriada tem levado os/as educadores/as a atuarem em múltiplas séries simultaneamente, desenvolvendo atividades em uma única sala de aula, onde os alunos apresentam diferentes graus de aprendizagem e faixa etária. Além disso, tem o caso de educadores enfrentarem uma sobrecarga de trabalho, uma vez que “além das atividades docentes, são forçados a assumir outras funções, na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, e na comunidade, como: líder comunitário, agente de saúde, parteiro etc.” (HAGE, 2010, p. 466).

Em relação à formação, Belterra tem 44 docentes com especialização, 340 com nível superior completo, 38 cursando nível superior e 12 dispondo apenas do Ensino Médio com Formação em Magistério, dos 67 professores que se encontra em formação inicial, 20 estão recebendo formação através do PARFOR. Do total de professores, 151 são efetivos e 268 contratados. Conforme tabela abaixo:

Tabela 6 - Representação docente por qualificação e regime de trabalho ano: 2015

Magistério	Cursando Nível Superior	Graduação	Especialização	Docentes Efetivos	Docentes Contratados
12	67	340	44	151	268
Total: 419				419	

Fonte: SEMED/ BELTERRA, 2015.

A tabela demonstra que a formação de professores tem melhorado significativamente nos últimos anos, em particular em Belterra. Na cidade e no campo, um número expressivo de docentes concluiu suas formações e outros ainda se encontram em formação inicial, o município tem diversos docentes com formação em nível *latu sensu*. Uma formação continuada importante são os cursos de especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar que é ofertada no município, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belterra e a Universidade Federal do Oeste do Pará, que contribuem para a formação dos profissionais da educação básica.

O regime de trabalho destes docentes tem variações entre 100 horas e 200 horas mensais. O percentual de docentes com nível superior atuando na zona urbana e na zona rural na educação infantil na modalidade creche é de 40% e 66,7 %; pré-escola 55, 6% e 33, 7%; no ensino fundamental anos iniciais 80% e 64,7%; anos finais 77, 1% e 48, 7%; e EJA 81, 3% e 52, 6%, respectivamente. Os dados do município de Belterra evidenciam que os profissionais com maiores percentuais de formação ainda se encontram atuando na zona urbana (SEMED, 2015).

No Brasil, diversas políticas públicas têm surgido no sentido de oferecer formação inicial para os educadores do campo, que buscam o aprimoramento da formação docente, contribuindo cada vez mais com a população do campo. A formação desse profissional precisa estar articulada à dinâmica do campo, envolvendo assim as condições de trabalho, salário, carreira, entre outros (ARROYO, 1999).

A formação do educador do campo não pode acontecer de qualquer maneira, não pode se distanciar do movimento de construção do paradigma de educação do campo que envolve, como aponta Arroyo (2011), toda a dinâmica de tensão, contradição, conflito que envolve a vida no campo. Trata-se de uma formação que prescinde de elementos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e axiológicos na relação com as matrizes

históricas e culturais do campo. Dessa forma, a formação inicial do educador do campo pode ser definida como um momento, uma etapa imprescindível para a construção da identidade sociocultural e da profissionalidade docente no e do campo.

O calendário escolar é único para todo o município, incluindo a zona rural, revelando a não observância do Artigo 28 da atual LDB, Inciso II, no que se refere à organização escolar. Portanto, se comprova que o município não incorpora o texto da lei que determina adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida no campo. A partir desta constatação temos a proposta da ECCFRB que trabalha dentro de uma perspectiva de calendário escolar diferenciado, buscando atender a legislação, sobretudo, a população do campo.

2.4 Historiando a criação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra

Neste tópico, far-se-á a reconstituição da memória de criação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, elaborada com o auxílio de documentos que fazem parte do arquivo da escola e da Associação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, Projeto Político Pedagógico (2010), Plano de Formação (2015), Atas, e também das conversas com os monitores e com a atual presidente da Associação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra. De posse dessas informações, foi possível descrever as justificativas e todo o processo que levou à criação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, conhecida popularmente como Casa Familiar Rural de Belterra.

De acordo com a Presidente da Escola Comunitária da Casa Familiar Rural de Belterra a Sra. I.A, a luta envolveu produtores familiares do campo, STTRs, Movimentos Sociais, ARCAFAR regional e Governo Municipal dando início ao nascimento de uma Casa Familiar Rural para os filhos e filhas de pequenos produtores familiares da região de Belterra e hoje beneficiando também o município de Mojuí dos Campos.

A primeira justificativa para sua criação refere-se à ausência de uma política educacional voltada para os jovens do campo, dando-lhes condições de estudar sem retirá-los do meio em que vivem e, principalmente, concedendo-lhes instrumentos para que eles possam minimizar situações adversas às quais estão submetidos e obtenham condições dignas de sobrevivência, retirando da terra o sustento. Desse modo, as famílias desses jovens poderiam ser orientadas a superar tais condições, com uma formação educacional aliada ao desenvolvimento profissional dos filhos.

Ao terminar o ensino fundamental, restavam aos pais duas opções: enviar seus filhos para morar e estudar em Santarém, sendo que muitas vezes os jovens não mais retornavam para suas comunidades; ou estimular a encerrar os estudos na própria comunidade e se casar. Para os pais, a implantação de uma escola na região, cujo ensino fosse direcionado à agricultura familiar, amenizaria esses problemas evitando a migração de seus filhos para os grandes centros urbanos e, conseqüentemente, estarem sujeitos aos riscos dos graves problemas sociais que hoje avassalam a maioria das cidades brasileiras.

Uma segunda justificativa para a criação da ECCFRB no município é que no ano final dos anos 2000 Santarém e Belterra presenciaram a chegada do agronegócio. Os grandes empresários conhecidos como sojeiros compraram terras dos comunitários a preços muito baixos, o que causou grande êxodo rural na região, pois muitas comunidades desapareceram e, conseqüentemente, o cultivo da monocultura de soja fragilizou a agricultura familiar da região.

A terceira justificativa que ficou implícita foi à situação educacional no município de Belterra que apresenta um número considerável de classes multisseriadas no campo, no que tange ao ensino fundamental. Com relação ao ensino médio, Belterra apresenta apenas uma única escola para atender a demanda da zona urbana e do campo. A população do campo é atendida com o ensino médio através do SOME¹³ (Sistema Modular de Ensino). As comunidades que ficam localizadas próximas à cidade recebem transporte escolar para o deslocamento dos alunos. Assim, com a criação da ECCFRB neste município, ofertando o ensino médio, poderia contribuir para a mudança neste panorama educacional, estimulando, por conseguinte, a população jovem que mora e trabalha no campo a cursar o ensino médio, contribuindo desse modo com a melhoria da qualidade de vida desses jovens, de sua família e da comunidade. Para tanto, a ECCFRB propôs-se a oferecer conhecimentos teóricos e práticos com objetivo de instrumentalizar estes jovens e suas famílias no sentido de buscarem soluções para os problemas da comunidade.

¹³ O SOME visa garantir o Ensino Fundamental e Médio as populações de regiões em que não haja sistema regular de ensino, tanto pela falta de profissionais habilitados, como pela inexistência de alunos em números suficientes para a criação de escola com sistema regular. Para atender as carências de escola, os professores realizam circuitos de disciplinas escolares, ou seja, as disciplinas se agrupam em número de três ou quatro para a composição do módulo e circuito (Circuito - definição de quatro localidades organizadas levando em conta a proximidade entre eles). Considera-se nesse agrupamento de disciplinas as cargas horárias previstas nas matrizes curriculares, cumprindo uma jornada de 50 dias em cada localidade e atendem quatro localidades fechando o circuito e conseqüentemente 200 dias letivos. Os Professores normalmente residem na cidade e fazem esse deslocamento para o interior a fim de realizar o trabalho e implementar seus planos de ensino, Brayner (2012, p.80)

Como a maioria dessas escolas, a ECCFRB não nasceu por acaso. Ela nasceu assim como as demais CFRs do Brasil, como uma alternativa ao processo de escolarização de 5ª ao 9ª ano e ensino médio, em virtude do vazio de escolas *do e no* campo e com uma pedagogia específica para esses sujeitos que moram e trabalham no campo com a família (ARAÚJO, 2005). Ainda segundo a Presidente da Escola Comunitária da Casa Familiar Rural de Belterra a Sra. I.A, o marco da criação da ECCFRB tem início no ano de 2009, quando cidadãos Belterrenses ligados aos movimentos sociais, especificamente em uma reunião dos conselhos dos fóruns dos movimentos sociais, discutiram as ações do município, junto com a sociedade civil organizada, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, etc. Esses sujeitos tinham conhecimento da existência da experiência da Pedagogia da Alternância na região da transamazônica.

Dessa reunião formou-se uma equipe de dez pessoas, o conjunto era formado por lideranças de diferentes organizações. Foram para a cidade de Altamira onde está sediada a ARCAFAR regional e iniciaram o processo de visita de algumas escolas existentes, como a Casa Familiar Rural de Altamira, Rurópolis, Medicilândia, Brasil Novo e Uruará, motivando ainda mais nessas pessoas o desejo de criarem uma Casa Familiar Rural em Belterra. Posteriormente, teve início o trabalho de envolvimento das comunidades de Belterra, com reuniões em diversas comunidades e, especialmente, na comunidade do Prata, onde está situada a ECCFRB, para ouvir nas demais pessoas, e não só na opinião dos líderes, a possibilidade de ver instalada e funcionando uma ECCFRB no município, e dos fóruns de movimentos sociais, onde se discutia o processo de implantação para alunos que cursariam a formação Técnica em Agropecuária integrada ao ensino médio, principalmente por adotar o regime de Alternância, lembrando que o município possui uma população constituída de sujeitos que estão residindo, principalmente, no campo. (Presidente da ECCFRB, 2015).

O trabalho de envolvimento das comunidades foi feito por uma equipe de pessoas que se dispuseram a ajudar, no qual estava presente a atual presidente da Associação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra. Aconteceu uma primeira reunião na Comunidade do Prata para a discussão e reflexão da criação da ECCFRB, bem como sua importância para a região, logo em seguida foi chamada uma segunda reunião convidando as famílias trabalhadoras rurais, Movimento Social, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, famílias da região da Floresta Nacional do Tapajós e Governo Municipal. Esses atores sociais foram fundamentais no processo de criação da Casa Familiar Rural de Belterra. Na oportunidade, no dia 01 de agosto de 2010, aprovaram o estatuto da Associação da Casa Familiar Rural de Belterra, lembrando que a constituição da associação é pré-requisito para a

organização da Casa Familiar rural, de acordo com a perspectiva do CEFFA (Presidente da ECCFRB, 2015).

Em 01 de agosto de 2010, criou-se a Associação da Casa Familiar Rural de Belterra, entidade mantenedora e cujos primeiros membros eleitos em Assembleia para mandatos de três anos, de acordo com os documentos, foram: Francisco Chagas (Presidente da Associação), Antônia Leal (Tesoureira), Marlene Sousa (Secretária) e José Julião de Sousa e José Renato Aragão (Conselho Fiscal). O período teve duração do mandato foi de três anos (Presidente da ECCFRB, 2015).

O terreno documentado de 32 ha para construção da Escola foi doado por duas pessoas que foram pioneiras nos movimentos sociais na década de 1980 na região de Belterra e Santarém, são os Senhores Geraldo Pastana¹⁴ e Ranolfo Peloso. Ressalta-se que na área havia a construção uma pequena casa de madeira e uma escola¹⁵ construída pela prefeitura municipal de Santarém na frente do terreno, a mesma foi cedida em sistema de comodato¹⁶ para a Associação da Casa Familiar Rural de Belterra. Localiza-se na Comunidade do Prata, BR- 163, a 32 km da sede do município, aproximadamente (Presidente da ECCFRB, 2015).

Para fazerem parte das primeiras turmas a receber formação na Casa Familiar Rural de Belterra, foi aberto um edital para seleção dos alternantes. Foi feita uma divulgação nas comunidades e na cidade de Belterra. O objetivo era ofertar formação para filhos de trabalhadores rurais. Constava no edital ficha de matrícula e a pesquisa de campo, esta última objetivava verificar se o jovem se identificava como filho de trabalhador rural. O trabalho desenvolvido teve orientação da ARCAFAR regional, assim, cinquenta e oito jovens foram matriculados para compor o quadro dos alternantes nas primeiras turmas denominadas de Planalto¹⁷ e Tapajós¹⁸ da Casa Familiar Rural de Belterra.

¹⁴ Na época da Constituição da Associação e da Casa Familiar Rural de Belterra o mesmo era prefeito do Município de Belterra, por dois mandatos consecutivos, entre os anos de 2005 a 2008 no primeiro mandato de 2009 a 2011 em seu segundo mandato, pelo partido dos trabalhadores.

¹⁵ Chamava-se Escola Municipal São Francisco, foi fechada por falta de alunos, devido ao êxodo rural na região de Belterra na década de 1990, onde havia um total de 49 famílias, apenas 06 seis resistiram e não venderam suas terras., PPP (2010, p. 03)

¹⁶ Comodato tem previsão no Código Civil Brasileiro (Lei n.º 10.406 de 10 de janeiro de 2002) em seus artigos 579 a 585 e é o contrato unilateral, gratuito, pelo qual alguém (comodante) entrega a outrem (comodatário) coisa infungível, para ser usada temporariamente e depois restituída. Uma vez que a coisa é infungível, gera para o comodatário a obrigação de restituir um corpo certo.

¹⁷ Comunidades da região do Planalto em Belterra que tinham alternantes matriculados na Casa Familiar Rural de Belterra: Renascer, São Francisco do Km 119, São Raimundo do Fé em Deus, Açaizal do Prata, Igarapé Seco, Jabuti, São Benedito, Chaves e Acampamento. Nessa região foram beneficiados 29 jovens, filhos de pequenos agricultores da região.

¹⁸ A floresta Nacional do Tapajós é formada por aproximadamente vinte cinco comunidades. A Casa Familiar Rural de Belterra beneficiava as seguintes comunidades: Pini, Marituba, Piquiatuba, Pedreira, Acaratinga e Cajutuba, onde oferecia formação para alternantes oriundo dessa região, ribeirinhos e indígenas que vivem na área de abrangência da FLONA.

Segundo Filho (2013, p.133), “devido às diferenças culturais dessas duas regiões, a grade curricular teve que ser adaptada para atender os diferentes anseios de cada categoria”. Foram realizadas duas assembleias extraordinárias que definiram o calendário das alternâncias, o Plano de Curso, incluindo os temas geradores e o Regimento Interno de Funcionamento da CFRB.

No dia 04 de abril de 2011, inaugurou-se a Casa Familiar Rural de Belterra, iniciadas com a concentração na própria Casa Familiar às 16:00 horas, estavam presentes os alternantes; bem como seus familiares; os parceiros da experiência educacional; o prefeito de Belterra, Senhor Geraldo Pastana; Dilma Serrão¹⁹; Luís Rossi; e Irlanda Almeida, integrante do Movimento Social e uma das responsáveis pelo trabalho de base para implantação da CFRB. Na ocasião foi feito um chá de casa de casa nova com objetivo de obter utensílios domésticos, bem como eletrodomésticos e eletrônicos para a CFRB (Presidente da ECCFRB, 2015).

A construção do currículo do ensino médio integrado à formação Técnica em Agropecuária ofertada aos alternantes das duas primeiras turmas aconteceu de maneira coletiva, com diversas reuniões de pais e responsáveis, membros da associação e comunidade. Os temas geradores foram definidos a partir da realidade constatada na pesquisa das propriedades dos alternantes, após a sistematização foram ratificados em assembleia pela Associação da Casa Familiar Rural de Belterra com a participação dos alternantes, familiares, monitores e membros da associação (PPP, 2010).

No que tange a estrutura curricular da formação Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio, buscou-se contribuições no IFPA (Instituto Federal do Pará), Escola Técnica de Castanhal e Orientações da ARCAAFAR regional para elaboração do currículo da Casa Familiar Rural de Belterra. É importante frisar que se recorreu ao IFPA e a Escola de Castanhal, pois, também ofertam o curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio. A constituição deste currículo está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, com ênfase nas orientações para a educação no campo e o ensino profissionalizante e parâmetros curriculares para o Ensino Médio (PPP, 2010).

Na Casa Familiar Rural de Belterra, a educação estava comprometida com a luta pelo fortalecimento da produção familiar, com acesso às políticas públicas, tecnologia do trabalho, aprendizagem da gestão empreendedora, geração e renda e o enraizamento de uma nova cultura baseada na economia solidária. Ainda na CFRB, o ensino visava garantir o

¹⁹ Na época da inauguração da Casa Familiar Rural de Belterra a mesma era Secretária de Educação do Município de Belterra. Hoje é atual prefeita no seu primeiro mandato, pelo Partido dos Trabalhadores.

empoderamento social da juventude, por meio do acesso a tecnologias, conhecimentos e habilidades que possibilitem alcançar o nível técnico médio e a postura de cidadãos conscientes na profissão que estão inseridos (PPP, 2010).

Na orientação das duas primeiras turmas denominadas de Planalto e Tapajós da CFRB, a concepção de educação que está contida no Projeto Político Pedagógico está sob uma orientação Freireana e parte de uma perspectiva de educação libertadora. De acordo com o PPP (2010, p.08):

Somente o ser humano engajado nos movimentos sociais ou em projetos de interesse coletivo, independente de raça, religião, sexo, etc, adquire as condições para transformar o mundo e a sociedade em prol de conquistas fundamentais para mudar as regras e sistemas que fazem a sociedade ser desigual, injusta e opressora.

A concepção de educação proposta pela Casa Familiar Rural de Belterra afirma que nenhuma mudança é possível sem a educação. É necessário que os jovens agricultores da região de Belterra estejam engajados na luta pela sua libertação. Essa ação educativa seria capaz de libertar de toda e qualquer situação de opressão, tornando esse sujeito crítico e reflexivo. Este jovem, a partir dessa concepção de educação, discute e propõe mudanças na sua realidade, na sua escola e comunidade. Dessa forma a Casa Familiar Rural de Belterra poderia ser um locus de engajamento da população do campo no enfrentamento das mazelas sociais, buscando sempre combater a dominação, exclusão, discriminação e submissão vigentes em nossa sociedade capitalista.

Freire (2005), um dos teóricos que mais refletiu sobre a educação libertadora, acreditava na possibilidade de mudança do ser humano enquanto sujeitos inacabados e na conscientização destes sobre sua situação de exploração e dominação diante dos mais altos seguimentos da sociedade, pois o foco da educação libertadora é combater a dominação e a opressão dos desprivilegiados, entendidos como marginalizados da sociedade capitalista. O autor ainda ressalta que para construir uma educação libertadora é preciso que se faça a compreensão da educação como um processo de formação humana. De acordo com o PPP (2010) da CFRB, a educação é condição primeira no combate aos processos de opressão dos sujeitos desprivilegiados.

Ainda nas reflexões de Freire (2005), a libertação do homem oprimido, tão necessária a si e ao opressor, será possível mediante uma nova concepção de educação, a educação libertadora, aquela que vai remar na contramão da dominação. Freire propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens em “vasilhas”, em “recipientes” a serem

“preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Ao invés disso, buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização.

Para Freire (2005), uma educação popular e verdadeiramente libertadora se constrói a partir de uma educação problematizadora, subsidiada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Tal investigação Freire chamou de “universo temático”, um conjunto de “temas geradores” sobre as condições de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações homens-mundo e homens-homens.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância adota os temas geradores, um dos principais instrumentos pedagógicos dessa proposta, que é baseado na pedagogia da alternância, onde utiliza-se o tempo escola e o tempo comunidade, estes temas são pensados a partir da realidade dos jovens alternantes, buscando relacionar a realidade dos lotes, bem como das comunidades a que pertencem com a formação ofertada na ECCFRB.

Ainda se debruçando na criação da ECCFRB pode se verificar que os primeiros monitores que exerceram suas atividades na Casa Familiar Rural de Belterra foram: Luciano Gomes²⁰, Dilma Serrão²¹, Manoel Herculano Ferreira, Eraldo Moura, Zanildo Maranhão, Marlene de Castro, Mara Lúcia Furtado, Edson Moura, Werlisson Silva, Hudson Reis, Gabriel Buchale, Ednaura Silva e Conceição Almada. A primeira diretora que também respondia como coordenadora pedagógica foi a Senhora Antônia Pastana, que era esposa do prefeito e integrante de movimentos sociais. Além de duas cozinheiras as Senhoras Rita de Cássia Oliveira e Antônia Leal. Para serem contratados, os mesmos precisaram submeter currículo e fazer entrevistas.

A contratação aconteceu através da APRUBEF (Associação Dos Produtores Rurais de Boa Esperança e Fé Em Deus), que foi uma instituição parceira da CFR, uma vez que Associação da Casa Familiar Rural de Belterra não podia fazer a contratação, pois não preenchia o pré-requisito mínimo que era ter um ano de criação. Para custear as contratações, foi fechado o primeiro convênio com o governo do Estado do Pará através da Associação da Casa Familiar Rural de Belterra, além da parceria com a prefeitura municipal de Belterra. O convênio com o governo do Estado teve a duração de 01 ano, após a finalização, a prefeitura

²⁰ Atual Secretário de Educação do município de Belterra.

²¹ Atual prefeita do município de Belterra.

de Belterra passou a custear sozinha a contratação dos monitores, diretor, pedagogo e pessoal de apoio como cozinheiras e caseiros (Presidente da ECCFRB, 2015).

Além do convênio entre o governo do Estado do Pará e a prefeitura municipal de Belterra, podemos verificar outras parcerias estabelecidas com a CFRB para a implantação e execução da experiência educacional sob a perspectiva da alternância, tais como: EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), o escritório local contribuiu cedendo servidores técnicos para atuar como monitores de disciplinas de formação da área técnica; Secretarias de Cultura, Meio Ambiente de Belterra; e FASE (Federação para Assistência Social e Educacional). Para auxiliar na logística das atividades da Casa Familiar Rural de Belterra, o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), COOMFLONA (Cooperativa Mista da FLONA Tapajós), STTR (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais) de Belterra e Santarém cederam combustíveis e veículos para o transporte das equipes.

Em relação à certificação dos alunos, inicialmente o IFPA seria o órgão responsável por fazer a expedição dos certificados para os concluintes da formação em Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio. No entanto, no ano de 2012 as Casas Familiares Rurais do Estado do Pará foram autorizadas a certificarem seus alunos através do Parecer nº 398/2012 e Resolução nº 457, de 20 de dezembro de 2012/ CEE-PARÁ. Ressalta-se que este foi um momento histórico para as Casas do estado do Pará, sendo que desde 1995 existe formação em alternância em nossa região, no entanto o cenário em relação à certificação apresentava-se como uma das principais problemáticas, pois os alunos eram certificados através de escolas dos municípios onde as Casas estão localizadas, ou simplesmente os alternantes que recebiam formação não conseguiam ter acesso à certificação que oficializava a formação, seja em nível fundamental ou nível médio.

Vale ressaltar que a autorização da CFRB, bem como das outras Casas esteve em vigor até o ano de 2014, o que possibilitou a certificação das duas primeiras turmas, denominadas de Planalto e Tapajós. Em relação às atuais turmas de Belterra e Mojuí dos Campos, encontra-se em andamento junto à SEDUC (Secretaria Estadual de Educação) e ao CEE (Conselho Estadual de Educação) o processo de renovação de autorização para expedição da certificação dos alternantes (Presidente da ECCFRB, 2015).

Para finalizar as atividades das primeiras turmas que estavam recebendo formação na CFR de Belterra, a prefeitura de Mojuí dos Campos cedeu um pedagogo e um monitor da área técnica para auxiliar os alternantes na finalização dos PPVJ. Outros parceiros, como a Emater Santarém, Emater Regional, Emater de Mojuí dos Campos, Secretaria de Agricultura de

Belterra, atuaram na composição da banca de defesa dos primeiros projetos de vida do jovem da CFR, além dos próprios monitores que utilizavam transportes para fazer deslocamentos nas comunidades para visitar as famílias dos alternantes. A previsão para o encerramento era para o mês de dezembro de 2013, entretanto a finalização aconteceu apenas em julho de 2014, com seis meses de atraso, pois houve um atraso considerável para a celebração do segundo convênio entre a Associação da ECCFRB e o governo do estado.

Com relação à alimentação dos alternantes, no primeiro ano de funcionamento da Casa Familiar Rural, foi custeada pelo convênio com o governo do estado. Após a finalização do convênio, as famílias passaram a ser responsabilizar pela alimentação dos alternantes, uma vez que a proposta educacional da pedagogia da alternância diz que alimentação é de responsabilidade das famílias. Após as famílias apresentarem dificuldades no fornecimento da alimentação, foi necessário recorrer à prefeitura municipal de Belterra para garantir alimento nas alternâncias, além da venda da produção da própria CFRB como: galinhas, ovos de galinha, porcos e hortaliças (Presidente da ECCFRB, 2015).

Segundo Filho (2013, p.135):

A Casa Familiar Rural de Belterra também convive, além dos poucos recursos financeiros, com a carência de professores que não querem morar na zona rural, entre outras dificuldades. Não obstante, observou-se uma movimentação desses moradores para a superação dos problemas. São reuniões nas comunidades. Deslocam-se a Belterra e Santarém para solicitar apoio de diversas instituições. Formam comitivas para Belém e Brasília com o mesmo intuito. Diante disso, percebe-se o espírito de associativismo, a capacidade de articulação e mobilização desses moradores.

A contribuição mensal dos associados da Casa Familiar Rural de Belterra era de 2% do Salário Mínimo, que tem o objetivo de custear o deslocamento para resolver questões burocráticas da Casa Familiar Rural de Belterra, bem como da Associação, o pagamento da energia, lembrando que nem todas as famílias podiam fazer a contribuição.

Com relação às duas primeiras turmas, foi possível perceber que dos 58 (cinquenta e oito) alunos matriculados que iniciaram suas atividades em 2011, 42 conseguiram finalizar a formação no ano de 2014. A média da idade dos alternantes foi de 23(vinte e três) anos. As duas turmas foram compostas com alternantes predominantemente do sexo masculino. Do total de cinquenta e oito alternantes apenas 17(dezessete) eram do sexo feminino, como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 7 - Distribuição de alunos ingressantes e concluintes, sexo e turma da ECCFRB

Turma	Ano de Ingresso	Homem	Mulher	Ano de Conclusão	Concluintes
Tapajós	2011	26	03	2014	17
Planalto	2011	19	10	2014	25
Total		44	13		42

Fonte: ECCFRB, 2015.

Destes, dois egressos conseguiram acessar o nível superior, uma jovem no curso de Pedagogia e um jovem no curso de Zootecnia na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); uma egressa foi aprovada no concurso público no município de Belterra, mas não exerce atividade na área de sua formação; três egressos foram contratados por uma empresa e fazem extensão rural em assentamentos; dois egressos estão exercendo suas atividades na ECCFRB na condição de monitores; um egresso migrou para Santarém e montou seu próprio negócio que não é na área de formação; um egresso servindo às forças armadas; os demais continuam em suas comunidades trabalhando como agricultores.

Um problema enfrentado pelos egressos da Casa Familiar Rural de Belterra é com relação ao CREA (Conselho Regional de Engenharia e Agronomia), pois a documentação ainda se encontra em tramitação e os egressos encontram-se apenas com o certificado de conclusão, faltando a emissão carteira que os credencia a exercer suas atividades de Técnico em Agropecuária.

2.4.1 Caracterização e Funcionamento da ECCFRB

Para desenvolver as atividades educativas, a estrutura da Casa Familiar Rural de Belterra dispõe de uma propriedade em uma área de 32 hectares, onde está localizada a Sede da escola.

Figura 3-Vista frontal da ECCFRB



Fonte: Sousa, 2015.

Na fotografia é possível perceber que a ECCFRB utiliza a estrutura de uma escola municipal para cumprir parte de suas atividades. Neste prédio está localizada a sala de aula, uma sala onde funciona a biblioteca, uma pequena área para direção escolar, coordenação pedagógica e secretaria. Esta imagem também demonstra uma construção antiga, com árvores nas laterais. Mesmo o espaço sendo simples, este possui uma integração com a natureza, a estrutura é cercada por inúmeras árvores frutíferas, espaço para lazer e campo de futebol. No segundo prédio existem três dormitórios masculinos e três dormitórios femininos para os alternantes e quatro banheiros. A construção dos alojamentos para acomodação dos alternantes, bem como dos banheiros aconteceu em forma de mutirão com voluntários das comunidades do campo, familiares dos alternantes e com auxílio da prefeitura de Belterra.

Figura 4- Alojamentos masculino e feminino.



Fonte: Sousa, 2015.

Os alternantes passam quinze dias no tempo escola e quinze dias no tempo denominado comunidade. É possível perceber que os espaços utilizados como alojamentos pelos jovens são bastante simples, oferecendo quase nenhum conforto. No interior dos alojamentos existem poucos armários para guardar os pertences pessoais, os que não conseguem acomodar seus materiais deixam suas bolsas no chão do dormitório que possuem também armadores de redes, as instalações não têm camas e também não possui forro. No alojamento masculino se verifica alguns varais que são utilizados para secar roupas.

A estrutura conta também com uma casa de apoio para os monitores, com dois quartos, dispensa e um banheiro, neste prédio também está localizado a cozinha e o refeitório, e nas proximidades um poço artesiano. Existe ainda uma igreja católica onde são celebradas missas aos domingos.

Figura 4- Casa de apoio aos monitores.



Fonte: Sousa, 2015.

Dos três prédios que compõem a estrutura da ECCFRB, a casa de apoio dos monitores é o espaço que possui instalações mais precárias, quando comparado aos demais. As instalações são bastante antigas não oferecendo nenhuma comodidade para os monitores que passam dias na propriedade desenvolvendo atividades com os alternantes. Nessa casa não existe espaço para a preparação de aula/planejamento do monitor, isso reforça a precariedade dos espaços destinados à escolarização localizada no campo brasileiro que são relegados ao descaso pelo poder público.

No interior da propriedade existe também uma pocilga, pois se tem a criação de suínos; uma granja para aves, onde são criadas galinhas caipiras; além de ser desenvolvida a criação de bovinos, caprinos e viveiros com criação de diversas espécies de peixes. Ainda no lote, cultivam-se hortaliças, criação de mudas, plantas frutíferas (bananas, maracujá, laranja, limão e mamão). Este espaço ainda é composto por um campo de futebol, que serve como lugar para recreação dos alternantes e torneios de futebol promovidos pela ECCFRB, igarapé que é bastante visitado pelos jovens alternantes e monitores, e um bosque, onde são realizadas aulas ao ar livre, reuniões, etc. Como podemos constatar nas imagens a seguir:

Figura 5- Casa de apoio aos monitores**Figura 6-** Plantação de Banana

Fonte: Sousa, 2015.

A propriedade da ECCFRB é bastante ampla, por isso é possível utilizá-la como campo de experimentação para produção de aulas práticas das disciplinas profissionalizantes que compõem o currículo da escola, como: Zootecnia Geral, Agricultura Geral, Fruticultura, Avicultura e Suinocultura e também dos conhecimentos gerais. O cultivo de hortaliças como consta na figura 6 e o plantio de mudas de plantas visto na figura 7 que, além de serem laboratórios vivos para os alternantes, auxiliam na manutenção de algumas despesas da escola através da venda em pequena escala, e a horta serve para o consumo durante o período das alternâncias.

Figura 8- Mudas de plantas

Fonte: Sousa, 2015.

Figura 7- Plantação de Hortaliças

Fonte: Sousa, 2015.

Atualmente a Escola Comunitária Familiar Rural de Belterra trabalha com a modalidade EJA CAMPO, atendendo duas turmas denominadas turma de Belterra²² e Mojuí dos Campos²³, com a oferta da formação Técnica Agrícola Integrada ao Ensino Médio. Hodiernamente na ECCFRB estão matriculados cinquenta seis alunos, divididos entre turmas A e B, cada turma com 28 alternantes. A turma A iniciou suas atividades em agosto de 2014 e tem previsão de encerramento em agosto de 2016, sendo que 09 alternantes desistiram. A turma B iniciou em fevereiro de 2015 e a previsão para a formação é para fevereiro de 2017, tendo 08 alternantes desistentes da formação. Ambas as classes com 02 anos de formação. Assim, como nas duas primeiras turmas que receberam formação na ECCFRB, estas são formadas por alternantes predominantemente do sexo masculino, como podemos verificar na tabela a seguir:

²² As comunidades do município de Belterra que têm jovens agricultores recebendo formação na ECCFRB são Cristo Rei e São Raimundo da Fé em Deus.

²³ As comunidades de município de Mojuí dos Campos que têm jovens agricultores recebendo formação na ECCFRB são Terra Santa KM 19, Santo Antônio, São José, Vale Verde, Palhal, Coração de Mãe, Piranha, Igarapé Açu e São José.

Tabela 8- Distribuição do número de alternantes matriculados, desistentes, nº de turmas e sexo da ECCFRB

Ano de Ingresso	Turmas	Município	Matriculados	Homens	Mulheres	Desistentes
2014	A	Belterra	28	22	06	09
2015	B	Mojú dos Campos	28	21	07	08

Fonte: ECCFRB, 2015.

Cada turma tem 20 (vinte) alternâncias no período de formação que corresponde a 02(anos), destacamos abaixo o calendário das alternâncias do ano de 2015 das turmas A e B:

Tabela 9- Calendário das alternâncias no ano de 2015

Calendário de Alternâncias 2015- Turma A		Calendário de Alternâncias 2015- Turma B	
1º Alternância	05 a 18 de Janeiro	1º Alternância	16 a 29 de Março
2º Alternância	02 a 15 de Fevereiro	2º Alternância	13 a 26 de Abril
3º Alternância	02 a 15 de Março	3º Alternância	11 a 24 de Maio
4º Alternância	01 a 12 de Abril	4º Alternância	08 a 21 de Junho
5º Alternância	27 de Abril a 09 de Maio	5º Alternância	06 a 19 de Julho
6º Alternância	25 de Maio a 07 de Junho	6º Alternância	03 a 16 de Agosto
7º Alternância	22 de Junho a 05 de Julho	7º Alternância	31 de Agosto a 13 de Setembro
8º Alternância	20 de Julho a 02 de Agosto	8º Alternância	18 de Setembro a 11 de Outubro
9º Alternância	17 a 30 de Agosto	9º Alternância	26 de outubro a 08 de Novembro
10º Alternância	14 a 27 de Setembro	10º Alternância	23 de Novembro a 06 de Dezembro
11º Alternância	12 a 25 de Agosto	11º Alternância	14 a 20 de Dezembro
12º Alternância	09 a 22 de Novembro		
13º Alternância	07 a 13 de Dezembro		

Fonte: ECCFRB, 2015.

Atualmente existe vigente o segundo convênio do Estado do Pará estabelecido com Associação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, no valor de trezentos mil reais para a manutenção das alternâncias. Esse valor está custeando as despesas de alimentação e o pagamento dos monitores da formação técnica. O convênio foi aprovado no ano de 2013, porém a ECCFRB apenas conseguiu acessar o recurso em outubro de 2014. Inicialmente duas turmas foram constituídas para receber a formação, mas o convênio

demorou a ser celebrado. Dessa forma quase todos os matriculados desistiram, foi necessário fazer novas matrículas para a formação das atuais turmas.

Em relação às parcerias estabelecidas para as atuais turmas, têm-se o STTR de Belterra e a prefeitura municipal, que desde o início da implantação da experiência educacional tem mantido o compromisso de apoiar a ECCFRB, uma vez que a atual prefeita e o atual secretário de educação foram monitores na escola. Em relação AECCFRB a mesma encontra-se em seu segundo mandato que iniciou em 07 de agosto de 2013 e finaliza em 07 de agosto de 2016. Os integrantes da atual gestão²⁴ são os seguintes membros: Senhora Irlanda Almeida (Presidente) Senhor Oriel Neves Serrão (Vice-Presidente), Senhora Maxan Cassia Castro da Silva (Secretária), Senhora Elizangela Cunha Mendes (Tesoureira) e suplentes da Diretoria: Senhora Romana Ferreira da Silva, Senhora Dilma Silva de Sousa, Senhora Maria Marinelza de Almeida. Como membros do Conselho fiscal: José Renato Aragão, Maria Antônia Leal, Maria de Nazaré Castro e suplentes do conselho fiscal: Jose Julião de Sousa, Francisco Chagas Agostinho, Maria de Nazaré e Tarcisio Castro.

Os membros da associação, na sua maioria, são representantes dos movimentos sociais que tem ligação com as discussões do campo e comunitários que participam do dia a dia da ECCFRB, além das famílias dos alternantes. Associação da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra busca reunir com os associados, pais, ex-alunos, monitores, moradores da comunidade e coordenação/direção da Escola, com o objetivo de motivar o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura familiar nas comunidades onde os jovens alternantes e os egressos residem.

Observa-se, portanto, que a gestão das ECCFR através da Associação, eleita democraticamente, difere substancialmente da maioria das escolas públicas municipais e estaduais em que os gestores são indicados por políticos que fazem parte das alianças de governo. As Assembleias são momentos de reunião para ouvir os monitores, alternantes, familiares sobre a situação escolar dos jovens agricultores e questões financeiras da ECCFRB. Além de decisões que precisam ser tomadas através da reunião do coletivo.

Atualmente o quadro docente da ECCFRB é composto de seis monitores, sendo que um deles está na escola desde sua criação. Dos seis monitores, dois são egressos da ECCFRB, sendo que um terceiro monitor cursou o Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Escola Técnica Agrícola de Castanhal, o quarto monitor foi Diretor da CFRB em momento anterior e encontra-se novamente exercendo atividades e um quinto monitor também exerceu

²⁴ Ata da assembleia Geral Ordinária da Diretoria de Eleição e posse da nova Diretoria e do Conselho Fiscal da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Belterra, em 07 de agosto de 2013.

atividades em momentos anteriores. Verifica-se que parte dos monitores da escola tem uma história com a proposta pedagógica, característica importante para desenvolver uma prática pedagógica centrada da Pedagogia da Alternância.

Tabela 9- Quadro funcional de monitores da ECCFRB

FUNÇÃO	FORMAÇÃO
Diretor	Pedagogo
Monitor	Mestre em Agroecologia
Monitor	Técnico Agrícola
Monitor	Técnico Agrícola
Monitor	Técnico Agrícola
Monitora	Licenciada em Biologia

Fonte: ECCFRB, 2015.

Além das atividades de sala de aula, os monitores da ECCFRB mediante sistema de rodízio, são responsáveis por outras atividades como: coordenação da escola, alimentação, prédio, secretaria, biblioteca, além de viveiro, horta, pocilga, granja. Exceto essas tarefas, uma vez por semana cada monitor assume o papel de responsável do dia, acompanhando todos os alunos desde a hora em que eles acordam até a hora de dormir.

Tabela 10- Organização das atividades semanais na ECCFRB no período da manhã durante o período da alternância.

	6:15	06:15 às 07:30	07:30 às 08:00	08:0 às 10:00	10:00 às 10:15	10:00 às 12:00	12:00 às 13: 45
Seg	Alvorada	Tarefas	Café da manhã	Aula teórica (parte técnica)	Lanche	Aula teórica (parte técnica)	Almoço e descanso
Ter	Alvorada	Tarefas	Café da manhã	Aula teórica (parte técnica)	Lanche	Aula teórica (parte técnica)	Almoço e descanso
Qua	Alvorada	Tarefas	Café da manhã	Aula teórica (parte técnica)	Lanche	Aula teórica (parte técnica)	Almoço e descanso
Qui	Alvorada	Tarefas	Café da manhã	Aula teórica (parte técnica)	Lanche	Aula teórica (parte técnica)	Almoço e descanso
Sex	Alvorada	Tarefas	Café da manhã	Aula teórica (parte técnica)	Lanche	Aula teórica (parte técnica)	Almoço e descanso

Sab	Alvorada	Tarefas	Café da manhã	Aula teórica (parte técnica)	Lanche	Aula teórica (parte técnica)	Almoço e descanso
Dom	Até o meio dia- Formação Complementar: minicursos e oficinas						

Fonte: ECCFRB, 2015.

Tabela 11- Organização das atividades semanais na ECCFRB no período da tarde e noite durante o período da alternância.

	14:00 às 16:00	16:00 às 16:15	16: 15 às 17:00	17:00 às 18:30	18: 30	19:00 às 22:00	23:00
Seg	Aula prática (parte técnica)	Lanche	Aula prática (parte técnica)	Recreação e Higiene Pessoal	Jantar	E. Médio (Base Comum)	Silêncio
Ter	Aula prática (parte técnica)	Lanche	Aula prática (parte técnica)	Recreação e Higiene Pessoal	Jantar	E. Médio (Base Comum)	Silêncio
Qua	Aula prática (parte técnica)	Lanche	Aula prática (parte técnica)	Recreação e Higiene Pessoal	Jantar	E. Médio (Base Comum)	Silêncio
Qui	Aula prática (parte técnica)	Lanche	Aula prática (parte técnica)	Recreação e Higiene Pessoal	Jantar	E. Médio (Base Comum)	Silêncio
Sex	Aula prática (parte técnica)	Lanche	Aula prática (parte técnica)	Recreação e Higiene Pessoal	Jantar	E. Médio (Base Comum)	Silêncio
Sab	Aula prática (parte técnica)	Lanche	Aula prática (parte técnica)	Recreação e Higiene Pessoal	Jantar	Serão	Silêncio

Fonte: ECCFRB, 2015.

As atividades são organizadas no primeiro dia da alternância. Ao chegarem, os alunos reúnem-se com o monitor que está recebendo os alternantes para ser feita a divisão das atividades no que se referem à limpeza dos alojamentos, banheiros, salas de aulas e o desenvolvimento das atividades práticas. A rotina diária é longa visto que a formação acontece nos três turnos, sendo manhã, tarde e noite. Assim, verifica-se que as atividades diárias têm início bem cedo, às seis e quinze da manhã com a alvorada, horário de acordar e iniciar a higiene pessoal. Das seis e quinze até as sete e meia, os alunos realizam as tarefas diárias, como limpeza do espaço escolar, higienização dos banheiros, das salas de aula, dos dormitórios, cuidado com as hortas e alimentação dos animais, assim as demais atividades seguem durante todo o dia.

Para a execução das atividades, são formados grupos que são responsáveis por determinadas tarefas durante o período de alternância na ECCFRB que tem o período de quinze dias. Todas as atividades relacionadas à limpeza e a manutenção do espaço físico são executadas pelos alunos, definidas através de escala, existindo um rodízio durante as alternâncias. Pela manhã são desenvolvidas as aulas teóricas da formação técnica e a tarde são desenvolvidas as aulas práticas da formação técnica, que são as experimentações que fazem referência ao desenvolvimento de atividade de agricultura. Na ilustração abaixo podemos verificar uma aula prática de suinocultura que trata especificamente sobre o parto de suínos.

Figura 8- Aula prática: parto de suíno



Fonte: Arquivo pessoal do Monitor Manoel.

Às noites são ministradas as aulas da formação da base comum (Português, Matemática, Geografia, História, etc.). No intervalo do final da aula do turno da tarde até o início do jantar, os alternantes jogam bola, tomam banho no igarapé e fazem dinâmicas em grupo. Uma vez por semana, no sábado à noite, é o momento de lazer. Nesta noite os jovens jogam futebol, assistem filmes e promovem gincanas para descontrair a rotina de trabalho e estudo que existe durante a semana. Os serões, como é chamado este instrumento pedagógico, é um momento que também é utilizado pelos monitores para realização de palestras, filmes sobre diversas temáticas ou de acordo com o tema gerador da alternância. As imagens a seguir mostram momentos de interação através de dinâmicas em grupo.

Figura 9- Dinâmica em grupos

Fonte: Arquivo pessoal do monitor Manoel.

Esses momentos de lazer dos alternantes são realizados nos intervalos das atividades, juntamente com os monitores. Essas atividades são importantes no sentido de promover a interação do coletivo que permanece quinze dias em regime de internato na ECCFRB.

A organização e planejamento das alternâncias mobilizam e trazem desafios para toda a equipe de trabalho da ECCFRB. Uma vez que é necessário estar atento aos casais que se formam durante o período de formação, a saída da escola sem a permissão dos pais e/ou monitores e o uso do celular durante as aulas, mesmo que na comunidade onde está localizada a Escola não tenha sinal de celular. Para auxiliar na manutenção da organização das atividades é utilizado o Regimento Interno da Escola que foi reformulado e aprovado em assembleia em janeiro de 2015. Este documento tem sido usado como forma de auxiliar a balizar as relações existentes entre os sujeitos na ECCFRB.

Os monitores da ECCFRB, além de supervisionar as atividades mencionadas, também são responsáveis por um número de alunos, constituindo atividade obrigatória visitas às famílias dos alternantes, no mínimo, duas vezes por ano, mas ressalta-se que em relação às duas turmas que se encontra em processo de formação, ainda não foi possível fazer a visita às famílias, pois a Escola enfrenta o problema com transporte para fazer o deslocamento até as comunidades.

As visitas têm o objetivo de conhecer o ambiente em que vive o alternante e a partir disso pensar nos temas geradores a serem trabalhados na escola, refletir com a família a importância do Plano de Estudo, acompanhar o desempenho do aluno junto à sua família e à comunidade. O monitor como afirma Gimonet (1999), tem uma função global e múltiplos

papéis — de educador, um técnico agrícola, que orienta o alternante em suas atividades no terreno socioprofissional durante as sessões família/comunidade.

O monitor exerce um papel diferente dos docentes das escolas oficiais, seja da rede privada ou pública, pois, ao desenvolverem várias funções, como a que nos referimos acima, estes devem ter um conhecimento sobre a realidade sociocultural dos alternantes, no sentido de acompanhá-lo, orientá-lo e ter uma formação pedagógica específica em alternância.

Quanto aos recursos didáticos, a ECCFRB é bastante fragilizada, dispondo de televisão, computador e uma sala com pouca iluminação, chamada de biblioteca com alguns poucos livros. Existe ainda um carro, que está com problemas mecânicos, logo, sem condições de uso há bastante tempo, assim a escola não tem nenhum transporte próprio para visitar as famílias e/ou oferecer como suporte aos alunos. A escola também dispõe de escassos recursos materiais para as aulas práticas, sejam: enxadas, baldes, ancinho, cavador, serrote e botas.

Apesar de existir uma força de vontade por partes dos atores que estão envolvidos no processo educacional na ECCFRB, praticamente todo o recurso para manutenção e funcionamento da escola, até a presente data, vem do governo estadual e municipal, onde na maioria das vezes os recursos são escassos e irregulares. A manutenção das ECCFRs constitui um dos desafios, uma vez que se trata de um problema presente em diversos lugares do Brasil, o que pode levar ao fechamento de algumas escolas, como já vem acontecendo em vários lugares, pois muitas apresentam incapacidade de manutenção.

2.4.2 Dialogando sobre a Proposta Curricular da ECCFRB

A concepção do processo de formação em alternância para a construção da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio ofertado pela Casa Familiar Rural de Belterra tem como base a formação integrada do educando, na qual se assume o trabalho como princípio educativo. De acordo com o Plano de Formação (2015) o processo educativo deve:

- a) Considerar o trabalho como elemento central do processo de produção da existência humana, por meio do qual transforma a natureza produzindo os bens necessários que visam garantir sua sobrevivência, a partir das condições históricas, materiais e espirituais existentes.
- b) Tomar o processo formativo na via de superação do dualismo da educação que historicamente se fez presente em nosso país, determinando no Ensino Médio dois modelos de educação: um para a formação das classes hegemônicas fundadas numa cultura geral; outro para a classe trabalhadora de caráter técnico e instrumental voltado unicamente para a formação de mão de obra requerida pelo mercado. Reproduzindo a trajetória da divisão entre trabalho intelectual e manual, cuja configuração marca nosso

contexto societário que são impregnados de desigualdades, exclusão social, alienação e valores individualistas, competitivos que acabam por destruir a possibilidade dos homens se constituírem como sujeitos que possuem subjetividades e o direito de usufruírem de todos os bens que são produzidos pela humanidade.

c) Re-significar a dimensão do trabalho, de seu sentido desumanizador em vista do seu potencial criador e humanizador, pela mediação de uma prática pedagógica que estabeleça a articulação entre as duas dimensões, a partir de uma visão crítica da sociedade, do mundo do trabalho e da própria educação, bem como dos elementos que permeiam estas relações enquanto processos histórico-sociais, produzidos pelos homens, em vista de sua autotransformação e da mudança na realidade, na busca de superação dos problemas econômicos, políticos, sociais e culturais.

Posto isso, o processo de formação em alternância da ECCFRB tem como objetivo articular educação e trabalho, considerando que os ensinamentos adquiridos na escola são colocados em prática na propriedade. Ao analisarmos tal concepção, podemos verificar o papel do trabalho e da educação diante das questões históricas, sociais e econômicas. De acordo com Prazeres (2008, p. 86), “o trabalho que em essência deveria ser a capacidade do homem de transformar a natureza a si mesmo, transforma-se em dominação. Esse processo dificulta a mudança de sua realidade, uma vez que as relações sociais são perpassadas por relações de dominação”.

Compreende-se que “pensar o sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho e do não trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano” (FRIGOTTO, 2011, p. 30). Por isso, a relação trabalho e educação é uma relação inseparável, e a proposta da pedagogia da alternância evidencia ainda mais essa relação, por considerar o tempo comunidade ou meio sócio-profissional (família, comunidade e trabalho) como parte integrante da formação do alternante (AMARAL, 2013).

Para Frigotto e Ciavatta (2012), o trabalho como princípio educativo decorre da relação entre o trabalho e a educação. Colocam como questão central a relação entre os processos educativos e os processos de produção material e imaterial. As discussões ultrapassam o entendimento da educação isolada das questões da sociedade e consequentemente, do sistema social e econômico vigente. Para os autores, o trabalho como princípio educativo “afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (2012, p. 749).

O trabalho, na perspectiva apontada na ECCFRB, não possui um viés mercadológico adotado pelas classes dominantes, ela desenvolve uma proposta que tenha relação com a formação humana através de ações de transformação dos alternantes, famílias, monitores e

comunidades. Uma sensibilização alcançada não de forma voluntária ou espontânea, mas inserida em processo educativo e de conflitos constantes, em que a voz do coletivo se mostra presente. Segundo Machado (2003, p. 175), há que se considerar um trabalho “que transcende o caráter pedagógico-didático, a noção de profissionalização e os fins morais de respeito ao trabalho, identificando-se com a própria essência do homem”.

De acordo com Jesus (2010, p. 414), “o trabalho, portanto, é um instrumento de intervenção e apropriação no mundo. No entanto, ao intervir e se apropriar, o homem não só produz as condições de sua existência, como também produz a si mesmo”. Ou seja, apesar da não separação do processo educativo e do trabalho, a escola que por vezes se apresenta de maneira tradicional tende a separar tais processos que a pedagogia da alternância buscar unir como condição fundamental da formação do sujeito alternante.

A articulação entre a educação e trabalho cria condições e possibilita, no sentido de buscar, o fim da alienação dos sujeitos diante dos processos produtivos vigentes em nossa sociedade, quando a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual deixar de existir, o que fundamentalmente passa por um processo de sensibilização, de emancipação e libertação dos sujeitos. É nessa perspectiva que a ECCFRB trabalha, objetivando desmitificar a manutenção da separação do trabalho manual e o intelectual, inter-relacionando os dois processos com o objetivo de formar os jovens alternantes.

Conforme Prazeres (2008), o trabalho acrítico evita que o trabalhador que depende de sua força de trabalho compreenda a realidade em que está inserido. Dessa forma, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento da região de Belterra, bem como da sua condição socioeconômica aliando educação e trabalho, esse último como elemento essencial na formação dos alternantes da ECCFRB, de acordo com o Plano de Formação (2015, p.11) da ECCFRB, que prevê a formação técnica e a formação geral compreende o currículo como integral. Nesse sentido afirma:

A formação concomitante exige que a prática pedagógica esteja fundamentada em um currículo integrado, organizado no sentido de proporcionar a educação partindo-se da prática do mundo do trabalho, dos instrumentos que conformam suas mediações: das técnicas e tecnologias existentes no contexto do sistema produtivo atualmente vigente; das relações de trabalho estabelecidas; das finalidades da produção agropecuária e suas implicações econômicas, sociais, políticas e ambientais, no sentido de compreendê-los a partir da reflexão que serão desenvolvidas tendo como mediação os conhecimentos científicos inerentes às diversas áreas do conhecimento, de modo a formar a relação teoria-prática.

A matriz curricular da ECCFRB foi organizada no sentido de atender a formação da base comum²⁵ e a formação técnica. Os conteúdos da formação da base comum e da formação técnica estão baseados no currículo de referência para o sistema e-Tec Brasil²⁶ e no modelo do Plano de Formação da ARCAFAR- Pará. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) que preconiza no art. 26 que os currículos escolares deverão ser organizados tendo uma base comum nacional, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Os componentes curriculares da base comum e da formação técnica, que são trabalhados de maneira interligada, constituem um dos elementos centrais da proposta pedagógica da ECCFRB, buscando oferecer condições para uma formação qualificada, com objetivo de criar condições para permanência do jovem no campo. A articulação dos conteúdos da base comum e da formação técnica da ECCFRB é intercedida pelo Plano de formação, que se constitui como um instrumento pedagógico. A formação que antes era oferecida em três anos, hoje é ofertada em dois anos, como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 12- Carga Horária do Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
– ECCFRB

Total da Carga Horária Base Comum			
	1º Ciclo	2º Ciclo	Carga Horária
Base Comum	1840 h	920 h	2760 h
Parte Diversificada- Total da Carga Ensino Técnico Profissionalizante			
Carga Horária Total do Ensino Profissionalizante Técnico	490 h	1500 h	1990 h
Carga Horária Annual	1410 h	2420 h	

²⁵ Os componentes curriculares da base comum são: português, matemática, geografia, história, biologia, química, arte, arte, inglês, filosofia e sociologia.

²⁶ Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica à distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. O MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos. Aos estados, Distrito Federal e municípios cabe providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acessado em 10/09/2015.

Carga Horária- Tempo Escola	10 58 h	1815 h	
Carga Horária- Tempo Família	352 h	605 h	
Carga Horária Geral da Formação	3830 h Total		

Fonte: Plano de Formação, 2015.

É a partir da formação técnica que são trabalhados os conteúdos da formação da base comum na modalidade EJA Ensino Médio. Nas quais são planejadas as atividades que estão ligadas a formação técnica e da base comum, tais como: Português, Matemática, Biologia e Química. Os componentes curriculares abrangem as dimensões do trabalho no sentido manual e intelectual, fazendo a ligação das duas formações, baseado nos princípios do trabalho defendidos no Plano de Formação (2015).

A ECCFRB na sua proposta pedagógica e curricular adota o trabalho aliado ao processo educacional, buscando contemplar as necessidades da população do campo, que por séculos tem sido ignorado. Segundo Prazeres (2008, p.92):

No contexto amazônico a realidade ainda se apresenta distanciada do que pontua a lei, uma vez que a mesma se apresenta descontextualizada da realidade onde está inserida, com currículos e conteúdos que ignoram as perspectivas dos sujeitos. Assim, a educação assinalada na Proposta Pedagógica visa legitimar direitos pontuados em lei, mas que na prática não estavam sendo materializados.

Conforme Prazeres (2008), na região Amazônica, as escolas do campo, em sua maioria, não trabalham uma proposta pedagógica a partir da realidade dos sujeitos. Os conteúdos são fragmentados considerando a realidade de turmas multisseriadas existentes na região, além dos conteúdos urbanocêntricos. De acordo com Prazeres (2008, p.92), “a educação a partir dessa concepção tem como objetivo o ensino conteudista deslocado da realidade dos sujeitos e de suas reais necessidades”.

A ECCFRB, de acordo com sua concepção de formação, busca preencher essa lacuna, ou seja, a mesma foi construída com a perspectiva de ser um locus de formação que ofereça aos jovens do campo de Belterra uma formação que considere a realidade vigente, ou seja uma realidade em que na maioria das vezes a população do meio rural é desrespeitada, quando por exemplo, têm-se a existência de um calendário único para o campo e para a cidade, ou ainda pouca ou nenhuma formação para os jovens. A escola buscando ampliar cada vez mais a qualificação dos agricultores e o desenvolvimento do meio em que vivem trabalhando na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

2.5 Instrumentos pedagógicos utilizados na ECCFRB

A experiência da pedagogia da alternância trabalha, sobretudo, com os instrumentos pedagógicos, criando condições para que o jovem permaneça na sua propriedade. De acordo com Portilho (2008), existe nas CFR uma preocupação permanente em adequar a questão pedagógica às características sociais e políticas de seus atores, à dinâmica de seu mundo e às necessidades do ambiente no qual ele está inserido. A proposta da alternância apresenta um conjunto de instrumentos pedagógicos²⁷ distintos que ao colocá-los em prática constitui-se uma relação com o outro, ou seja, um depende do sucesso do outro.

Tais instrumentos têm como objetivo fazer a relação da teoria com a prática, quando esse aproxima a CFR da propriedade, fazendo o confronto do que é apreendido na prática e o que se aprende na teoria. Objetiva-se também fazer o acompanhamento do jovem alternante na sua propriedade juntamente com seus familiares. Portilho (2008) assinala que a discussão que se faz é voltada para reconhecer que o modelo, o método e os objetivos da escola comum oferecidos às famílias não correspondem diretamente aos anseios e necessidades das famílias rurais e que a expansão das *casas* foi uma resposta a essa questão.

São instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância: Plano de Formação (organização do conjunto de componentes de dispositivo pedagógico), Plano de Estudo (pesquisa participativa com a família e com a comunidade, conversação e diálogo), Colocação em Comum (apresentação oral do plano de estudo), Caderno da Realidade (registro de vida do aluno), Caderno de Acompanhamento (elo entre a família e escola); Visita às famílias (conhecimento da realidade do aluno e estreitamento da relação escola- família), Visita de estudos (confronto e comparação de experiência); Tutoria (acompanhamento contínuo da aprendizagem em alternância do alternante por um monitor) Projeto Profissional do Jovem (desenvolvimento do projeto profissional vinculado à propriedade familiar ou comunidade) e avaliação geral de todo o processo formativo.

O *Plano de Formação* norteia toda a dinâmica do processo pedagógico que envolve os vários sujeitos responsáveis pela formação dos alternantes. Ele articula todos os instrumentos pedagógicos inerentes à pedagogia da alternância e as reais condições para realizar um ensino interdisciplinar, que é um dos pilares da pedagogia da alternância. Santos (2006, p.188) menciona que:

²⁷ Plano de formação, Plano de estudo, Colocação em Comum, Fichas Pedagógicas, Viagens ou visitas de estudos, Caderno da realidade, Serão PPVJ (Primeiro Projeto de Vida do Jovem) e Avaliação.

O plano de formação se constitui a referência a priori para nortear as atividades contidas nos métodos defendidos, compreendendo a organização dos objetivos gerais, assentados nas demandas das famílias, e das finalidades específicas dos planos de estudos em alternância, expressando assim, as missões que consignam ao buscar a autonomia do indivíduo e contribuir para o desenvolvimento local. Esse Plano se realiza na mediação de vários sujeitos, entre estes, os monitores, estudantes, pais e profissionais envolvidos no programa.

O Plano de Formação constitui o pacto desta organização, fruto de um trabalho que integra todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem para uma educação comprometida. Entre eles estão: pais, alternantes, monitores, comunidade, etc. Acerca do Plano de Formação, Gimonet (2007, p.70) ressalta que:

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e dos programas escolares.

Santos (2006) assinala que o Plano de Formação é estruturado a partir de uma pesquisa junto às unidades familiares, a partir de experiências cotidianas, problemáticas diversas para serem estudadas e compreendidas no tempo escola de forma abstrata. O plano de formação é o elemento central para constituir e conduzir a alternância nas Casas Familiares Rurais. É importante ressaltar que o plano de formação foi construído na ECCFRB, porém a ferramenta não foi mencionada por nenhum dos sujeitos envolvidos na pesquisa ao serem questionados acerca dos instrumentos pedagógicos. Entretanto, o instrumento foi disponibilizado para esta pesquisa, embora não tenha ficado clara sua utilização pelos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Figura 10 - Plano de Formação da ECCFRB



Fonte: Sousa, 2015.

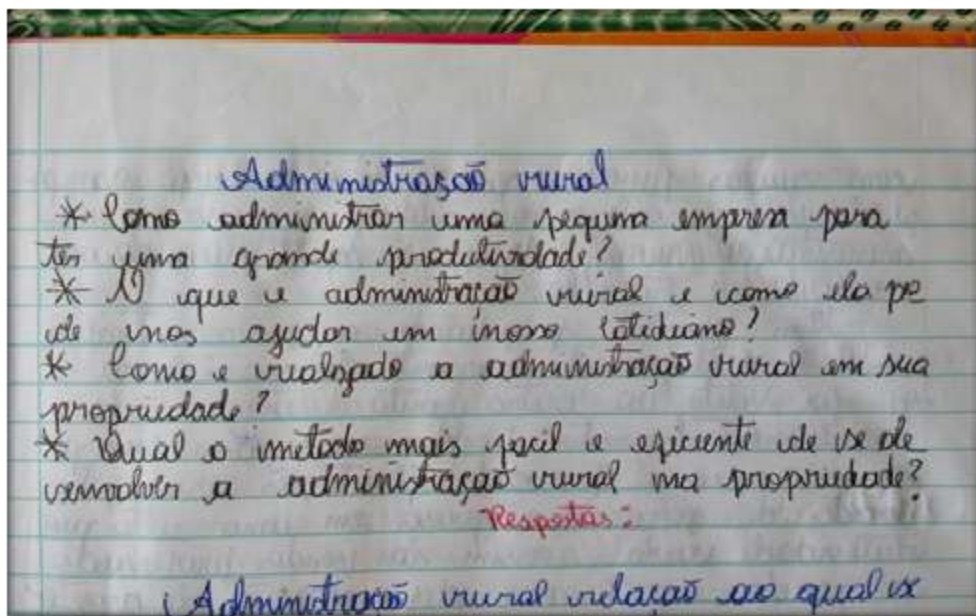
A ECCFRB apresenta uma dinâmica educacional diferenciada, cujas atividades são divididas em períodos teóricos e práticos, que acontecem no tempo denominado: tempo escola e tempo comunidade. Para dar conta desses dois momentos tão distintos, que se inter-relacionam a escola lança mão dos instrumentos pedagógicos, que são elementos característicos da alternância que oferecem o suporte para o processo formativo que acontece em diferentes espaços.

Ficha de acompanhamento, caderno da alternância, colocação em comum, diário de classe, visitas técnicas e intervenções externas, a colocação em comum. Antes dos estudantes irem para suas comunidades é elaborado um questionário e esse questionário fica a critério de cada monitor, neste questionário são abordados alguns temas gerados durante o período de alternância deles. Eles levam para casa e fazem esse questionário em casa junto com família e quando eles retornam na próxima alternância eles apresentam, e a colocação em comum, onde cada um vai à frente da turma e faz e responde às perguntas, e o monitor junto com os alunos fazem algumas intervenções no sentido de saber o porquê, como se deu, qual foi a melhor forma e daí a gente já traz alguns elementos para nossa realidade, de cada educando a ficha de acompanhamento; serão o caderno da realidade é onde eles responde a essas perguntas e nós pegamos o caderno e fazemos uma correção no que for necessário corrigir a ficha de acompanhamento é o acompanhamento diário dos alunos, é o diário normal das ementas das disciplinas o assunto abordado e a referência bibliográfica, as intervenções externas são parceiros que vem ministrar algumas disciplinas na casa. As visitas técnicas são visitas a grandes fazendas para apresentar esse mundo na prática para os alunos para que eles não fiquem só na teoria ou só na casa, mas praticarem e verem essa realidade ao redor do município de Belterra, Santarém, Mojuí dos Campos, têm a participação de encontros e eventos que também faz parte dessas aulas temáticas que nós assim chamamos então serve para eles ampliarem o conhecimento a respeito de determinada disciplina. PPVJ que é o

trabalho de conclusão do curso dele. Esse trabalho de conclusão muita das vezes inicia lá nas primeiras alternâncias e muitos já estão desenvolvendo os trabalhos do PPVJ que significa o primeiro projeto de vida dos jovens, então uns começaram a trabalhar com mamão, outros com horta, outros já iniciaram a limpeza da área para criar galinha e com isso os pais eles estão super felizes (MONITOR JOÃO, 2015).

De acordo com João, ao retornarem para suas comunidades é necessário elaborar um questionário que fica a critério de cada monitor, neste questionário são abordados alguns temas geradores²⁸ que serão trabalhados no período da próxima alternância. Retornando à escola, após uma sessão de quinze dias com a família em que foram respondidas as perguntas do *Plano de Estudo*, o aluno e os demais colegas da turma, sob a coordenação de um ou mais monitores, realizam um diálogo colocando os pontos em comum. De acordo com Prazeres (2008, p.96), “o plano de estudo é um instrumento de pesquisa elaborado pelos jovens, com ajuda dos monitores, no último dia de aula do tempo escola. É um questionário aberto e constitui-se como um roteiro de pesquisa que orientará o jovem na observação e levantamento dos dados socioeconômicos da realidade”. Abaixo verifica-se um caderno de alternante com o PE para ser respondido junto a família, que apresenta como tema: Administração Rural.

Figura 11 - Administração Rural como tema gerador para o Plano de Estudo



Fonte: Sousa, 2015.

Esse instrumento possibilita ao jovem refletir sobre a prática desenvolvida no seu lote e/ ou na sua comunidade. Permite ao alternante problematizar sua realidade buscando

²⁸ Os temas geradores são assim designados porque qualquer que seja a natureza de sua expressão como ação por ele provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas, Freire (1983, p.110).

possíveis soluções para a agricultura familiar. Segundo Gimonet (2007, p.35), elaborar o conteúdo do plano de estudo é:

Provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos as interrogações dos alternantes a respeito do tema. É convida-los a procurar o “porquê e o como” das coisas, as circunstâncias das ações e sua razão de ser. É ainda levá-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais.

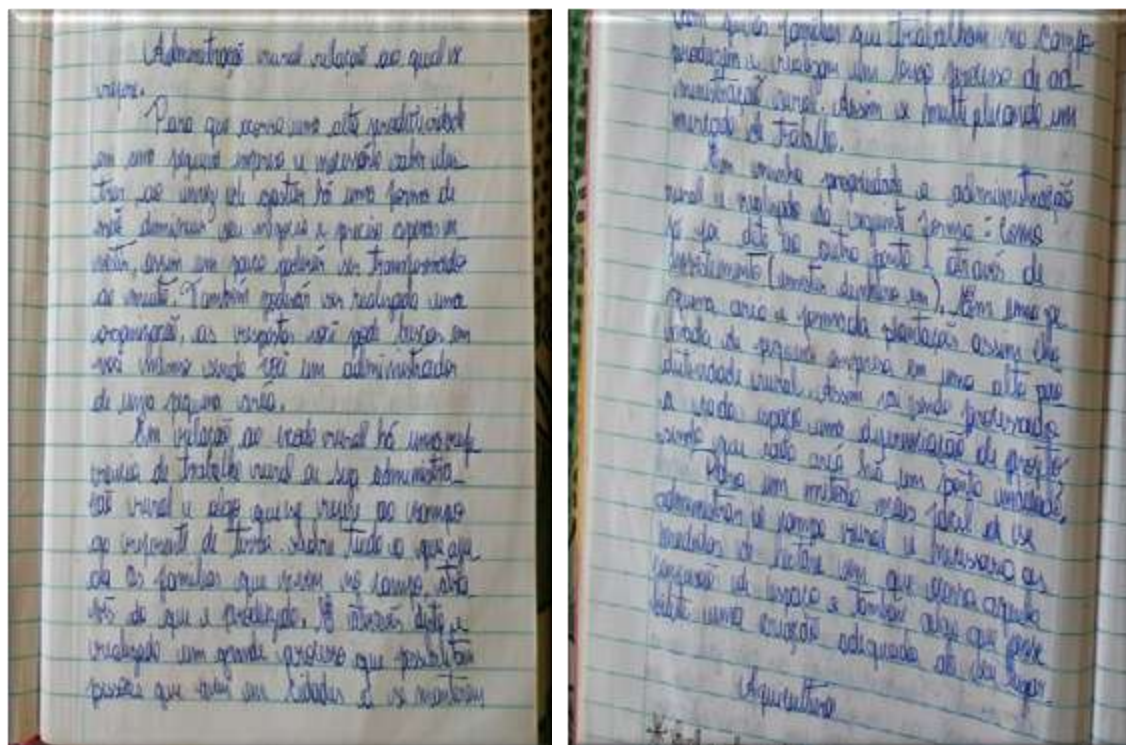
O plano de estudos é o instrumento pedagógico que inicia o processo de conhecimento na alternância. O autor menciona que essa ferramenta possibilita ao alternante refletir e avaliar sua própria prática. Gimonet (2007, p.48) coloca que:

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele se dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFR, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE, na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento.

As respostas são discutidas pelo grupo que as organiza e a partir de então surge um ou mais temas geradores, que deverão, de forma interdisciplinar, estar relacionados com a base comum e com a parte técnica. Em seguida, as respostas dos alunos e de seus familiares receberão explicação científica, através das aulas com os monitores. A reciprocidade entre o conhecimento empírico do educando e família e o acúmulo teórico-técnico-científico, é uma relação realizada pelo PE. É através dele que se faz a pesquisa familiar e/ou comunitária, registrando a historicidade dos atores sociais.

Ao retornar para a ECCFRB o alternante fará a *Colocação em Comum*, junto aos demais colegas e monitores. De acordo com a proposta pedagógica da ECCFRB mencionada pelo monitor João, ao retornarem para o tempo escola, os alternantes fazem apresentação oral do plano de estudo para o grupo, na qual cada um vai à frente da turma e responde a perguntas. No segundo momento, o monitor junto com os demais alternantes faz algumas intervenções no sentido de saber o porquê, como e qual a melhor forma de trabalhar o tema gerador. Esses questionamentos acontecem para que haja troca de experiências. A partir das sínteses dessas discussões, é possível trazer elementos da realidade dos alternantes. Nas ilustrações a seguir é possível perceber a síntese do PE que foi respondida pela família juntamente com o alternante que tem como tema, Administração Rural.

Figura 12 - Síntese do Plano de Estudo de Administração Rural



Fonte: Sousa, 2015.

De acordo com Prazeres (2008, p.99), existe o último momento da colocação em comum “de posse do plano de estudos, é feito o contato individual dos monitores com os jovens, a fim de identificar as problemáticas e buscar, de forma conjunta, possíveis alternativas”. Na compreensão de Gimonet (2007, p.45):

Toda Colocação em Comum torna cada alternante “docente” em relação aos seus pares. Cada um oferece aos outros matéria para aprender. Ela lhe confere um poder através dos saberes que só ele possui. Cada um pode receber dos outros noções, reflexões de ordem tecnológica, profissional, humana... Suas aprendizagens também estão sendo estimuladas pela confrontação das ideias e pela caminhada de análise e síntese que vai sendo operada. O valor pedagógico das experiências partilhadas e confrontadas é bem mais forte que aquele das informações acumuladas nos livros ou dadas pelo monitor durante “aulas”.

É um momento de partilha de conhecimento com o grupo, o autor menciona o valor deste tempo com o coletivo ao fazer a discussão e buscar soluções das problemáticas de sua comunidade, é também um momento no início da alternância que faz a interação com alternantes e monitores, momento de decisão do que será trabalhado naquela semana. Na concepção de Santos (2006, p.186).

A cada nova alternância, assim como a cada novo retorno das visitas de estudo, a proposição é de que haja a socialização dos resultados, denominadas de *la mise comum*, (colocação em comum), a fim de que o aluno exponha suas dúvidas, partilhe as novas observações e apresente os seus questionamentos. Este momento pedagógico é considerado de importância fundamental para a formação em alternância, sendo vislumbrada a constituição de uma memória síntese de cada experiência.

Outra ferramenta utilizada na ECCFRB segundo o monitor João são as *fichas pedagógicas*, também conhecidas como fichas de acompanhamento ou cadernos didáticos. Segundo Gimonet (2007, p.52) tem os seguintes objetivos:

Garantir a relação entre as noções teóricas e os saberes da experiência ou da realidade vivida; Favorecer a formação associada, incluindo, além dos conteúdos técnicos, conteúdos gerais (científicos, geográficos, históricos, econômicos, segundo os temas de estudo); Ser um instrumento de trabalho para que os jovens sejam atores de sua formação e “aprendam a aprender”. O acento está sendo colocado no método e o Caderno Didático é concebido, em seguida, como um grande exercício (anotar exemplos práticos, fatos, observações e perguntas, sublinhar, numerar, extrair as ideias gerais, as definições, deduzir consequências práticas).

As fichas pedagógicas são introduzidas nas alternâncias como instrumento metodológico com o objetivo de fazer a relação da teoria com a prática. Nesta ferramenta estão dispostos os conteúdos em relação à temática que será trabalhada na alternância. De acordo com Prazeres (2008, p.101):

1) Nos aspectos técnicos a ficha pedagógica deve partir da realidade enfrentada pelas famílias e comunidade no seu cotidiano com a agricultura (plano de estudo). Partindo da vivência da comunidade são inseridos novos elementos para discussão e análise. 2) Dentro deste contexto a ficha pedagógica não é um texto técnico, mas sim, um documento que possibilita ao jovem um conhecimento crítico de sua realidade, onde o jovem possa colocar sua opinião e sua prática sobre o tema abordado e conhecer informações novas que possam ser utilizadas em suas atividades com a agricultura e na sua vivência com a comunidade

Estevam (2003) ressalta que as fichas pedagógicas são documentos geralmente elaborados pelos monitores, com perspectiva de oferecer continuidade ao processo formativo por meio dos temas e da socialização em comum. O objetivo central é buscar conhecimento dos planos de estudo. As fichas são ordenadas para fazerem a ligação entre o conhecimento inserido nos planos de estudo e a colocação em comum, contribuindo para a efetivação de um

conhecimento mais sistematizado sobre a realidade social e sobre os conteúdos de cada área, como Matemática e Português.

As visitas técnicas ou visitas de estudos de acordo com João acontecem em grandes fazendas, que tem como objetivo apresentar a realidade prática para os alunos da ECCFRB, fazendo com que eles não fiquem apenas na teoria ou no ambiente escolar, todavia tenham acesso a outras realidades que estão presentes nos municípios de Belterra, Santarém e Mojuí dos Campos. O monitor também relata a participação dos alternantes em encontros e eventos que estão relacionados às aulas temáticas para que possam ampliar o conhecimento em relação a determinado estudo. É essencial para a formação dos alternantes o contato com outras realidades que estão para além do espaço da escola, isso fortalece a relação ensino-aprendizagem dos jovens. Em seguida se apresenta duas imagens dos alternantes em visita de estudo a uma propriedade particular que possui tanque com criação de peixes.

Figura 13 - Viagens de estudos ao tanque de piscicultura no km 87 da BR-163



Fonte: Arquivo pessoal do Monitor Manoel.

As viagens e as visitas de estudo são atividades previamente planejadas que os alternantes realizam a lugares diferentes de onde moram e estudam. Essas visitas e viagens podem ou não ter relação com o tema gerador que está sendo estudado na alternância. Para Gimonet (2007, p.47), “as visitas de estudos, como atividades fora do CEFFA e as intervenções no próprio CEFFA propiciam aos jovens descobertas de realizações, de empreendimentos, de organismos, de serviços, de lugares... e oportunidade de encontro com

seus atores”. Durante as visitas, os alunos confrontam as informações recebidas pelos monitores aos dados observados fora do ambiente escolar. Esse intercâmbio é importante para os alunos, pois, proporciona um olhar mais crítico da realidade existente.

O Caderno de vida ou Caderno da Realidade é uma espécie de diário pedagógico no qual o alternante registra toda a sua experiência técnica da propriedade e da base comum. No depoimento de João, o caderno da realidade é o instrumento pedagógico onde os alternantes da ECCFRB respondem às perguntas e os monitores fazem a correção, assim como o acompanhamento. O Caderno da Realidade é uma ferramenta que se desenvolve no tempo-comunidade. Caracteriza-se como um instrumento para formação do alternante, usado pelos jovens no qual o educando registra informações sobre a sua realidade e reflete sobre ela de forma mais sistemática. Na compreensão de Santos (2006, p.184):

O caderno da realidade vem corresponder às expectativas de motivar os jovens para se engajarem nas atividades e responsabilidades das unidades produtivas, visando efetivar o movimento interacional e participativo entre os pais, jovens e monitores. Vale ressaltar que esse instrumento constitui um relatório, contendo dados quantitativos e qualitativos sobre as unidades produtivas e aspectos da vila local.

Inicialmente o Caderno teve um caráter quantitativo e descritivo, porém a intenção é que à medida do tempo ele possa tornar-se um instrumento avaliativo pedagógico crítico do que é percebido pelo alternante, o que tem sido trabalhado na propriedade da teoria que é discutida na CFRs. Estevam (2003) menciona que este instrumento é inovador, permitindo uma contraposição e a realização de uma inversão quanto à ordenação do sistema tradicional escolar e à aquisição do saber, privilegiando os momentos produtivos que interessam em primeiro lugar ao alternante. Na concepção de Gimonet (2007, p.40):

O Caderno da Realidade constitui a peça mestra da Pedagogia da Alternância dos CEFFAS, porque permite efetivamente de considerar e utilizar o espaço- tempo da vida socioprofissional como componente real da formação. Seus efeitos formadores são múltiplos essenciais para os alternantes.

Em linhas gerais, o Caderno da Realidade traz informações sobre onde os alternantes podem fazer a descrição de sua realidade, este instrumento tem o papel de acompanhar o jovem no tempo-família com relação ao tema gerador. Por sua vez, a família deve avaliar e registrar nele se o jovem está aplicando, na propriedade ou comunidade, os conhecimentos adquiridos na ECCFRB.

A pedagogia da alternância também adota o *Serão* como instrumento pedagógico, esta ferramenta provoca a interação entre os jovens por meio do convívio dos alunos no período do internato, que são reuniões que ocorrem, no caso da ECCFRB, no sábado à noite. As atividades acontecem sob a coordenação dos monitores e coordenadores pedagógicos. Abaixo segue a imagem dos alternantes reunidos na área externa para assistir a um filme:

Figura 14 - Serão: Cinema na ECCFRB



Fonte: Arquivo pessoal do monitor Manoel.

Nesses serões, são feitos debates, exposições de filmes, discussões e palestras. Essas atividades especiais colaboram nas tarefas curriculares, uma vez que aumentam o debate e a apreensão dos alunos sobre um determinado tema. É oferecida aos alternantes a oportunidade de ampliar as possibilidades de análise para os variados temas tratados, que podem ou não estar relacionadas com o tema gerador da alternância (SILVA, 2008).

A fala do monitor João destaca que *Primeiro Projeto de Vida do Jovem* (PPVJ) é o trabalho de conclusão do curso do alternante. Esse trabalho muitas vezes inicia nas primeiras alternâncias e vários jovens estão desenvolvendo suas atividades nas suas propriedades, “eles começaram a trabalhar com a plantação de mamão, com o cultivo da horta, outros iniciaram a limpeza do seu lote para criação de galinha e com isso os pais demonstram estar satisfeitos”. Os alunos da ECCFRB são apresentados desde as primeiras alternâncias às possíveis atividades que podem ser trabalhadas no PPVJ, alguns transformam a plantação ou criação que existe na sua propriedade como projeto, melhorando o que se tem, partindo de uma

prática que faz parte da sua realidade, outros acabam descobrindo outras possibilidades a partir das aulas na ECCFRB.

Segundo Portilho (2008), Primeiro Projeto de Vida do Jovem é uma proposta concreta que o alternante pretende desenvolver ou aperfeiçoar no campo produtivo. É desenvolvido a partir de um roteiro próprio e orientado pelos monitores das Casas Familiares Rurais. O PPVJ é um documento onde o jovem sistematiza um projeto que foi sendo construído ao longo dos anos em que recebeu a formação. Nesta atividade o jovem expõe seu Plano de Produção agrícola, de transformação da propriedade ou de serviços que pretende realizar, ou seja, o jovem vai produzir o projeto durante o período que ficar na CFR e ao final irá colocar em prática na sua propriedade. Destaca-se abaixo a figura da apresentação do PPVJ dos alternantes da primeira turma de Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio com o tema: criação de *Cromossoma Macropaum*²⁹ em Barragem. Fazendo composição da banca de avaliação dos PPVJ, técnicos da EMATER de Belterra e Mojuí dos Campos.

Figura 15 - Apresentação do PPVJ com o tema: criação de *Cromossoma Macropaum* em Barragem



Fonte: Arquivos pessoais do monitor Manoel.

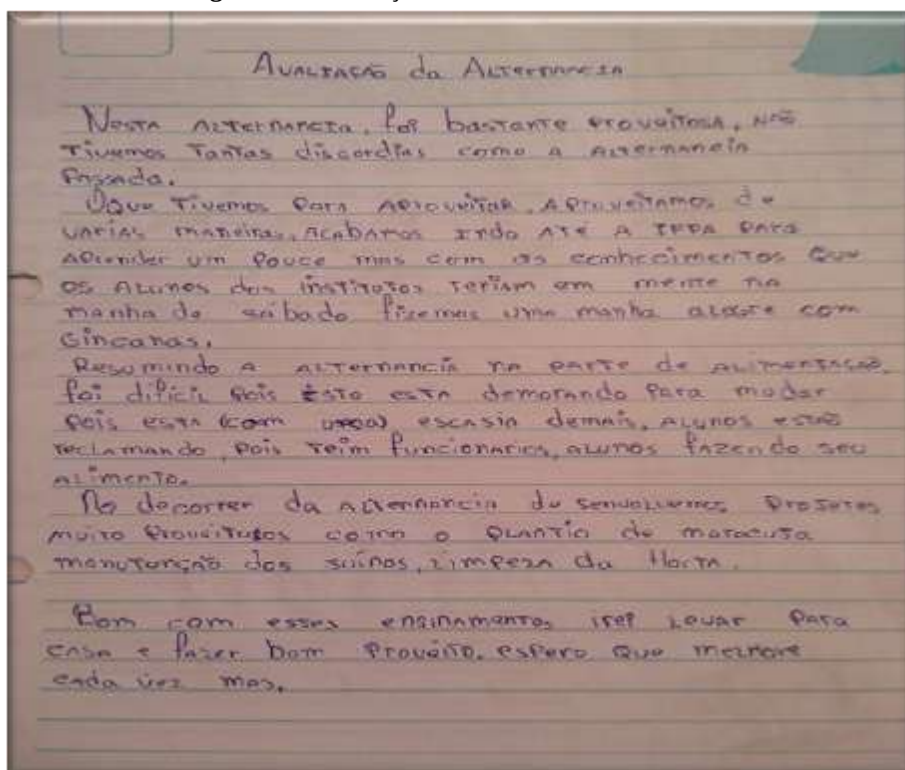
O instrumento é um meio de inserção do jovem no mundo do trabalho. Ao ingressar na CFR o alternante é orientado a construir seu PPVJ que será um meio de concretização das pesquisas dos planos de estudos e de sinalização de passos futuros para a profissionalização.

²⁹ Nome científico dado ao peixe conhecido do Tambaqui.

Por isso, os planos de estudos deverão ir ao encontro da linha da orientação profissional de jovens empreendedores rurais.

Avaliação é um instrumento contínuo que se apresenta no final de cada alternância na ECCFRB. Avaliam-se alternantes, monitores e Associação, reúne-se o coletivo para partilhar os aspectos que foram positivos ou negativos durante os quinze dias de internato e se levantam propostas no sentido de aprimorar a próxima alternância. Avaliação deve perceber o indivíduo de forma holística, é a chamada avaliação formativa, pois se entende que essa acompanha todo o processo de formação dos sujeitos que são avaliados no decorrer da sua vida escolar. Both (2011, p.21) tem a seguinte compreensão: “avaliação sob o aspecto processual e somativo compreende um conjunto de orientações e valores que responde de forma bastante positiva e a real necessidade do homem como eterno aprendiz e receptivos ao desenvolvimento pessoal e social”. Existe a auto avaliação realizada pela turma na qual o alternante é convidado a refletir sobre os fatores que limitam o seu processo de ensino-aprendizagem, seu relacionamento com os demais sujeitos de interação das alternâncias, etc. Buscando equacionar os conflitos existentes no período das alternâncias.

Figura 16 - Avaliação da 5ª alternância no ano de 2015



Fonte: Arquivo pessoal do Monitor Manoel.

Nascimento (2005, p. 198) discorre que avaliação “é um momento onde todos/as se colocam numa dinâmica de auto conhecer-se a si próprio a fim entender os conflitos, as angústias, os medos que existem em sua vida de educando/a dentro da escola”.

TABELA 14 - As etapas da pedagogia da alternância executadas nas Casas Familiares Rurais em consonância com os instrumentos pedagógicos nas suas respectivas fases.

ETAPAS	ATIVIDADES	CACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	ENVOLVIDOS	AMBIENTES
FASE DE INTERESSE	Pesquisa Participativa	Discute e reflete a realidade com a família, levantar os problemas, soluções e aproximar os filhos dos pais.	Familiares, dirigentes de instituições sociopolíticas (Sindicatos, CPT (Comissão da Pastoral da Terra) associações, etc).	Espaços comunitários (centros comunitários, sede de instituições sociopolíticas).
	Plano de Formação	Organiza e sistematiza os temas a serem trabalhados de acordo com o calendário agrícola.	Familiares, ARCAFAR e dirigentes de instituições sociopolíticas e monitores.	Casa Familiar Rural ou em outros espaços comunitários.
FASE DE EXPERIÊNCIAS	Colocação em comum, caderno da realidade, visitas e viagens, Fichas Pedagógicas, avaliação permanente do caderno de acompanhamento.	Aplicação prática da aprendizagem troca de experiências entre os monitores e os familiares dos estudantes, pesquisa e análise e acompanhamento das atividades realizadas.	Monitores, estudantes e familiares.	Casa Familiar Rural e Propriedade rural.

FASE DE AQUISIÇÃO	Projeto Profissional do Jovem	Troca de experiências entre os estudantes e a comunidade, promove na família a criação do projeto produtivo do jovem e responsabilidades pelo trabalho em coletivo nas comunidades.	Estudantes e Familiares.	Unidade Familiar.
-------------------	-------------------------------	---	--------------------------	-------------------

Fonte: Portilho, 2008.

2.6 contribuições e dificuldades acerca da experiência da ECCFRB: voz dos alternantes.

Figura 17 - Manifestação dos alternantes pelo direito à educação em ocasião a semana da pátria em Belterra



Fonte: Arquivo pessoal do Monitor Manoel.

Neste tópico serão abordadas as contribuições e dificuldades relacionadas à experiência da ECCFRB a partir das percepções dos alternantes. Os sujeitos da pesquisa são jovens que estão recebendo formação do curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - EJA CAMPO, que ingressaram entre os anos de 2014 e 2015, filhos e filhas de pequenos produtores familiares, possuidores da propriedade da terra, a maioria nascidos em Belterra e Mojuí dos Campos, onde moram e trabalham. A maioria dos entrevistados são

filhos de agricultores descendentes de nordestinos que migraram para a região fugindo da seca e com promessas do governo federal de terras para morar e trabalhar.

A principal importância da ECCFRB destacada pelos alternantes está relacionada com a formação oferecida pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, pois esta formação os qualifica para atuarem nas suas propriedades, bem como nas demais comunidades. Essa importância se reflete ainda na agricultura familiar que é a principal fonte de renda da maioria das famílias dos alternantes. Com relação a esses ensinamentos Paulo (2015) diz que as experiências apreendidas na ECCFRB podem ser usadas no seu no seu dia a dia. Os alternantes adquirem e fortalecem através da ECCFRB os seus conhecimentos, colocando em prática não apenas em seu lote, mas no grupo do qual ele se reconhece como sujeito integrante. Deste modo, para Gimonet (2007), as finalidades da pedagogia da alternância estão, por um lado na formação integral/global do sujeito, na orientação e formação profissional dos jovens e por outro, na contribuição ao desenvolvimento territorial onde o CEFFA está inserido.

É importante porque proporciona aos trabalhadores do campo e aos filhos de trabalhadores rurais uma oportunidade no meio técnico para ajudar na comunidade ou para fora, ajudando nos trabalhos técnicos de manejo na produção (SARA, 2015). A importância é que a gente termina o ensino médio e já sai como técnico em agropecuária isso é importante para a família rural (MATEUS, 2015).

A importância dela é a formação dos alunos, pois ele volta para casa com uma visão totalmente diferente do que ele via antes (MARIA, 2015).

Eu acho que teve toda importância, por que eu tava cursando o terceiro ano em outro colégio só que La (escola onde estudava) não se forma uma experiência nova, como aqui pode sair como um profissional e ao mesmo tempo aprender muita coisa, como agricultura de alevino, suínos, experiências que posso levar para casa e para meu dia a dia (PAULO, 2015).

Conforme Prazeres (2008), os alternantes trazem importantes contribuições no processo educativo para a sua vida no sentido de atuarem no lote da família com mais conhecimentos, através das técnicas adquiridas na experiência da CFRC. Prazeres pontua a oportunidade de o alternante trabalhar no campo, na sua roça, e ao mesmo tempo estudar. Os relatos são que os conhecimentos adquiridos contribuem para a vida e o trabalho. Para Nascimento (2005, p. 212), “na Pedagogia da Alternância, trabalho e estudo estão interligados de forma harmoniosa. Contribui, assim, para que o jovem possa estar desenvolvendo atividades práticas na propriedade familiar e melhore as condições de manutenção da família através do crescimento da renda”.

Outro aspecto importante é a permanência do homem no campo “o aluno do campo continua no campo para não acontecer o êxodo rural, já que deixar o campo vai para a cidade onde vai ter uma vida diferente dos pais”, como menciona Moisés (2015). Ter oportunidade educacional no campo significa também não precisar ir para a cidade, pois, muitas vezes esses jovens acabam sendo atraídos para morar na zona urbana na casa de parentes, apresentando dificuldades de adaptação ou vivendo em condições de miséria. A fala de Moisés demonstra estar sensível à questão do êxodo rural, que tem devastado muitas comunidades na região de Belterra acentuado pela carência de escolas e com a chegada do agronegócio. Na concepção de Prazeres (2008, p.109), “é necessário resgatar o sentido de pertencimento dos sujeitos do campo, contribuindo para que estes permaneçam nas suas unidades produtivas juntamente com sua família”.

Na manifestação da alternante Sara, oferecer oportunidade de formação técnica para filhos de agricultores auxilia na comunidade em relação aos trabalhos técnicos de manejo na produção. A alternante se reconhece como filha de agricultor, além de poder auxiliar os membros da sua comunidade com os conhecimentos adquiridos na ECCFRB. Maria relata que ao voltar para a propriedade após o período de alternância, retorna com uma visão diferente de quando havia chegado para iniciar o período de estudos. Retorna com conhecimentos gerais e principalmente, técnicos, com possibilidades de aplicar em sua propriedade. Aquele conhecimento muitas vezes rústico que é trazido da experiência do lote da família é aperfeiçoado na escola, por isso ela retorna com uma percepção diferente.

O curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio ofertado na ECCFRB possibilita ao alternante aperfeiçoar os conhecimentos que possuem em relação à terra. Percebe-se a valorização dos conhecimentos relacionados à agricultura por parte dos alternantes.

Em relação à diferença da escola que estudavam e a ECCFRB, uma das diferenças estabelecida é o regime de internato, onde o alternante passa quinze dias no tempo escola e quinze dias no tempo comunidade, recebendo formação técnica e conhecimentos universais. Outro ponto compreendido como diferença é a articulação educação e trabalho que também é recorrente nas falas, pois a ECCFRB possibilita aos jovens estudar e trabalhar.

Aqui nós já saímos com curso profissionalizante, lá não, tudo diferente, matéria só do ensino comum aqui tem técnico, tem teoria e prática (MOISÉS, 2015). É a pedagogia da alternância que o aluno passa quinze dias em casa, e quinze dias aqui. Na casa é melhor por que aprende mais, se dialoga mais com as pessoas é muito bom eu gosto daqui (MATEUS, 2015).

A escola que eu estava era boa, mas não era aquilo que eu precisava, aqui tem tudo que preciso, como trabalho com agricultura aqui me ensina mais e para mim é um sonho (JOSÉ, 2015).

A escola que eu estudava ensinava só sobre o ensino médio e aqui sobre coisas do meu dia a dia (DAVI, 2015).

Santos (2006, p.345) pontua que “a maioria dos sujeitos, envolvidos no processo formativo em alternância, vislumbram uma escola diferente, voltada para o fortalecimento da agricultura familiar, à base de temas geradores emergidos da realidade cotidiana”. A ECCFRB se propõe a trazer conteúdos associados à realidade do educando relacionando teoria e prática, a partir dos temas geradores que são trabalhados em cada alternância, confrontando esses jovens com conhecimentos empíricos e conhecimentos científicos, o aprender acontece na prática do dia a dia, interligando os momentos na propriedade e períodos na escola. De acordo com Prazeres (2008, p.118):

A articulação entre os conhecimentos de formação geral e técnica não são fáceis de serem materializados, uma vez que a educação, ao longo dos anos, segue na perspectiva de dicotomizar educação e trabalho, teoria e prática, escola e comunidade, conhecimentos científicos e saberes populares, a educação da vida dos sujeitos como se estes fossem algo apartado dos sujeitos e de sua realidade.

A fala do alternante Moisés destaca a importância de cursar o ensino médio, juntamente com o ensino profissionalizante, pois de acordo com o jovem, a escola onde estudava recebia apenas formação dos conhecimentos universais, também conhecidos como base comum do ensino médio. Ele ressalta o valor em articular a teoria com a prática, pois essa mesma característica não é possível perceber na escola tradicional. As relações entre teoria e prática se expressam em espaços distintos, o que sugere a reflexão a respeito de como as experiências educativas em alternância se organizam, relacionam-se e se amparam. Busca-se a concepção dos sujeitos das experiências em alternância, principalmente, na relação constituída entre a escola e ao espaço produtivo (SILVA, 2012).

Depoimento que também merece destaque é o de Davi ao mencionar que a escola que estudava ensinava apenas conhecimentos gerais, porém na ECCFRB o mesmo aprende conhecimentos relacionados ao seu dia a dia. De acordo com Zamberlan (1995, p.11), “é através da alternância que a sabedoria prática e a teórica se juntam. Ajuda a aprofundar coisas

do dia a dia da família, comunidade e mundo geral. Ajuda a valorizar o trabalho do agricultor como forma de valorizar a cultura camponesa”.

Jose relata que a escola na qual estudava era boa, entretanto, ela não conseguia oferecer os conhecimentos necessários para subsidiar a prática do seu trabalho que é agricultura. Na concepção de Ribeiro (2010, p. 35), “o trabalho é a possibilidade de realização de uma formação humana integral na medida em que ela articula as atividades produtivas ao ensino formal”.

Constata-se também nas afirmativas dos alternantes que a escola tradicional trazia conteúdos dissociados da realidade do campo, culminado com um processo de negação dos conhecimentos dos jovens agricultores. Prazeres (2008, p.111) enfatiza que:

A negação à educação acontece quando as políticas públicas sociais ignoram a legitimidade das práticas educativas que se desenvolvem na vida, no trabalho, na cultura e nos diferentes espaços de aprendizagem. O que exclui não é a escola em si, mas seus conteúdos e métodos que não valorizam o saber popular, as experiências de vida e de trabalho dos sujeitos do campo.

A autora evidencia que o processo de exclusão da escola acontece através de seus conteúdos que desconsidera o saber popular. Além de negar o trabalho como elemento de aprendizagem dos jovens do campo.

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alternantes é o transporte, pois, a ECCFRB é de difícil acesso, isso acaba dificultando a chegada dos alternantes no período do tempo escola. Esse problema se agrava, pois, a escola não dispõe de transporte escolar para oferecer como suporte aos alternantes, o que causa desgaste físico, além das péssimas condições que são os acessos, que se acentuam, sobretudo, no período de inverno, marcado pelas fortes chuvas.

A facilidade é o estudo, já dificuldade é para vim no dia e hora certa (MARCOS, 2015).

Minha dificuldade é para vir, mais ta dando de vir e eu quero continuar vindo, a facilidade é quando a gente chega nós somos bem recebidos e vai aprendendo coisas novas e isso é importante para nos alunos (MATEUS, 2015).

Aqui tem vários projetos são avicultura, bovino cultura, olericultura, piscicultura que nos ensino mais coisas, as dificuldades é a falta de planejamento e recursos (MARIA, 2015).

Na minha concepção e o meio de transporte, a facilidade é o que a gente aprende, pois vamos levar para sempre (DAVI, 2015).

Na fala dos alternantes, encontram-se presentes as marcas das dificuldades enfrentadas para que os sujeitos do campo possam ter acesso à formação escolar no período de

alternância. Os dados revelam que a realidade do campo em relação à problemática do transporte escolar atinge não apenas a ECCFRB, outras experiências em alternâncias no Estado do Pará apresentam dificuldades parecidas. A mesma problemática foi identificada por Santos (2006), a dificuldade está relacionada aos poucos recursos financeiros para custear despesas das alternâncias. Entre as principais dificuldades está a questão do transporte e do acesso a estradas, ramais e vicinais. Essas estradas não são asfaltadas, em época de inverno amazônico constata-se a presença de atoleiros que impedem a passagem dos poucos transportes existentes na região.

O problema de transporte também é mencionado por Prazeres (2008), segundo a autora, os jovens enfrentam diversos desafios para chegar à escola, principalmente, no período chuvoso, onde os ramais ficam alagados e os campos e vicinais intrafegáveis. Esse deslocamento é feito na maioria das vezes de bicicleta. Esse problema impacta também na escoação de produção dos agricultores. Nessas comunidades, a ausência do poder público é evidente.

Nascimento (2008, p.161) pontua que o “transporte escolar é uma questão de escândalo social. As pessoas são carregadas em cima de caminhões ou em Kombis, com estradas precárias e muitas horas de viagem”. O autor chama de escândalo social um problema crônico localizado, principalmente, nas escolas do campo que é o transporte escolar. É importante ressaltar que desde o ano de 2004 existe o Programa Nacional de apoio ao transporte escolar (Pnate), instituído pela lei 11.947, de 16 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos de toda a educação básica, antes atendia apenas a ensino fundamental público, mas passou a beneficiar também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais (MEC, 2015).

Verifica-se em Belterra, assim como em várias regiões do país, o não cumprimento do texto da lei em relação ao transporte escolar. O deslocamento dos alternantes torna-se um problema, pois as comunidades onde eles residem ficam bastante distantes da escola. O transporte coletivo da comunidade onde fica localizada a ECCFRB faz a rota para Santarém e outras poucas comunidades, inviabilizando a utilização deste meio de transporte pelos alunos, considerando que alguns alternantes não têm condições de pagar a condução coletiva.

A participação das famílias nas atividades da ECCFRB, também é comprometida pela dificuldade de deslocamento. Os alternantes atribuem a falta de participação ao grave problema de transporte que as famílias enfrentam pela difícil condição das estradas e vicinais,

não tendo condições financeiras de custear passagens para deslocar-se até a comunidade onde está localizada a ECCFRB.

Em algumas tem, nas reuniões e mutirões, ajuda da construção da cozinha (MOISÉS, 2015).

Tem sim! Com mutirões, meu pai veio por vontade própria ele pensa em chamar outras pessoas para ajudar, quando ele veio ajudar com capinagem, fazer os caminhos para ir pros locais de plantio de feijão mandioca e para a cozinha (SARA 2015).

Não! Por que aqui é distante do local onde moro, quando tem assembleia eles não vêm por causa da distância (MARIA, 2015).

Meu pai já começou a participar através das reuniões e mutirões (DAVI, 2015).

Santos (2006, p.309) diz que o “desdobramento é infelizmente repassado para os sujeitos fins do ato educativo: os alunos e pais, com a falta de transporte, tanto o transporte de linha, como o da prefeitura, contribui para que a participação dos pais ficasse limitada ao tempo familiar, não tendo avanço significativo no tempo escola”.

Outro motivo da não participação dos pais, de acordo com o relato dos alternantes, é a falta de tempo, isso reflete no não entendimento dos pais em relação ao funcionamento da escola que deve ser de plena participação, na perspectiva de uma gestão democrática. Marcos (2015) justifica a não participação dos pais relacionados não somente ao aspecto financeiro, mas principalmente pela falta de tempo. Neste sentido, a ECCFRB acaba se confundindo com a escola tradicional, onde a maioria dos pais acredita que a escola é responsável pela educação dos seus filhos.

Jose (2015) informa que há participação da sua família, ao mesmo tempo reconhece que essa participação ainda é bastante incipiente. De acordo com Prazeres (2008), parece estar na concepção dos pais que a tarefa de educar os jovens é de responsabilidade da escola, contrariando as diretrizes da pedagogia da alternância na qual pontua a participação das famílias e da comunidade no processo educacional dos jovens agricultores.

Ainda de acordo com Prazeres (2008), a realidade da participação dos pais é restrita às reuniões, assembleias e prestações de contas, considerando uma participação mais limitada ao modo consultivo. Segundo Nascimento (2005, p.130), “o papel desempenhado pela família coloca-se, portanto, como fundamental, pois define os rumos a serem dados na experiência educacional”. Não resta dúvida quanto à importância da participação das famílias dos alternantes que contribui para fortalecer a relação ensino aprendizagem dos alunos, bem como é necessário que a ECCFRB crie mecanismos que possam fazer a inserção dos familiares na dinâmica da escola.

Prazeres (2008) reforça que a família é um elemento de fundamental importância na construção coletiva do conhecimento teórico e prático, na eleição de conteúdos, dos recursos que irão conduzir a formação dos jovens, nas escolhas dos temas de estudos nas alternâncias. É convidada a participar e gestar os processos desenvolvidos na experiência educacional. Como mencionado, podemos verificar que o pouco envolvimento dos pais não é um problema existente apenas na ECCFRB, pois Prazeres menciona problemática parecida em seus estudos, todavia, é importante que a gestão da ECCFRB crie mecanismos de aproximação dos pais com a experiência em alternância sensibilizando-os acerca da responsabilidade em relação à educação dos jovens, ressaltando que na proposta da Pedagogia da alternância os pais dos alternantes são atores chave no processo educacional, nunca meros espectadores.

A equipe de trabalho da ECCFRB, que inclui monitores e direção, é percebida de maneira bastante satisfatória, na qual flui sentimento de amizade e respeito. Esses laços se estreitam, pois, os alternantes percebem a figura do monitor como aquele que o representa na ausência dos pais. Essa relação, muitas vezes, extrapola a sala de aula partindo para uma dimensão afetiva, onde o monitor acompanha e orienta estabelecendo uma relação amistosa. No entendimento de Gimonet (2007, p.145), “os monitores formam um componente essencial do sistema de formação alternada. É sobre eles que se apoia o dia a dia, o funcionamento pedagógico, educativo e material do CEFFA”.

Até agora minha relação está sendo boa, pois eu procuro sempre respeitar os outros (MARCOS, 2015).

Eu acho que é uma relação boa, pois me coloco no meu lugar como aluno (MOISÉS, 2015).

Boa convivência, a gente interage (SARA 2015).

Minha relação é ótima me dou bem com todo mundo, por enquanto está perfeita (MATEUS, 2015).

Eu me dou bem com os professores, eu me dou bem, se tornaram meus amigos (MARIA, 2015).

Muito boa, não tenho que criticar, sempre foi bem tratado (JOSÉ, 2015).

Santos (2006) destaca a relação entre alternante e monitor, na opinião dos alternantes é democrática, tanto em momentos de sala de aula como extraclasse, esses atores sempre priorizam o diálogo entre eles. Dessa forma, está presente um estímulo na questão pessoal e profissional, por parte dos alunos em relação ao monitor. No entendimento de Gimonet (2007, 151), a profissão de monitor encontra-se distante das características e seus papéis, daquela do docente tradicional.

De acordo com a fala de Moisés, percebemos que ele tem o monitor como um agente superior em que cada um deve estar no seu devido lugar. Esse monitor parece ter uma representatividade de um professor apenas transmissor de conhecimentos, características presentes na escola tradicional. De acordo com Silva (2012), a tendência entre os alternantes era estabelecer uma associação direta entre a figura do monitor e do professor. Nessa perspectiva, os alunos reportavam-se a características e comportamento dos monitores relacionados à transmissão de conteúdos, revelando expectativas de uma atuação orientada para o repasse de conhecimentos e técnicas, muito próximas das atitudes que sustentam o estereótipo do professor em nossa sociedade.

Segundo Gimonet (2007), o acompanhamento é essencial na pedagogia da alternância, uma vez que promove clima de segurança entre os sujeitos fazendo com que os educadores e monitores compreendam a importância de assumir papéis que vão além da relação professores alunos, como aqueles comumente percebidos na escola tradicional.

É possível verificar na fala dos alternantes que existe uma relação saudável entre alternantes e monitores da ECCFRB. Destaca-se que no processo de alternância o monitor assume um papel para além da figura do professor em sala de aula, na maioria das vezes esse profissional assume a responsabilidade de estar dia e noite com dezenas de jovens, pois um número considerável de ECCFR apresenta uma realidade de redução no quadro funcional, ficando a cargo do monitor ministrar a formação geral e técnica, preocupar-se com alimentação, etc. Esse é o panorama de muitas ECCFR no Estado do Pará.

A percepção dos alternantes em relação às principais contribuições da ECCFRB é centrada na dimensão da formação técnica. A profissionalização dos filhos dos agricultores reforça as condições para fortalecer a agricultura familiar na região de Belterra que tem sido ao longo dos anos tomada pelo agronegócio.

A contribuição para região é que geralmente nós fazemos visitas às famílias e aquilo que não estamos por dentro nós aprendemos nas visitas, nós podemos competir com essas experiências novas (MARCOS, 2015).

É ótimo porque a região está precisando de pessoas para estar chegando ao produtor e ensinando o jeito certo de usar ou não o produto, estar avaliando e orientando o produtor, porque na região tem essa falta de profissional capacitado para isso (MOISÉS, 2015).

Que ela vai formar muitos técnicos, e isso é muito bom para a região, por que o que a gente aprende aqui, pode usar na nossa propriedade (MATEUS, 2015).

A fala dos jovens agricultores revela uma lacuna na região no que tange a falta de profissionais, sendo indispensável a oferta do curso de técnico em agropecuária. É importante

destacar a fala da jovem Maria (2015) que diz que as famílias não têm condição de enviar alunos para a cidade, e estudar no campo é mais fácil. Essa fala vem reforçar a importância da experiência da ECCFRB. Mesmo com condições difíceis de transporte, estudar no campo para o alternante é mais fácil, uma vez que revela a dificuldade do jovem em deixar a comunidade onde nasceu e cresceu para estudar na cidade.

Na concepção de Forgeard (1999), a mobilização das famílias para a organização de uma proposta educativa fundamentada na alternância abandona, a princípio, a lógica do êxodo dos jovens para as cidades, entendendo que embora haja dificuldades para se viver no campo, a migração para o meio urbano pode não ser acompanhada de sucesso, as famílias acabam optando por fortalecer os vínculos culturais e familiares com o meio rural por meio da educação.

As contribuições somadas refletem na possibilidade de permanência dos jovens agricultores em seu lote, onde os alternantes podem ter condições de desenvolver projetos para ter rentabilidade no seu sistema de produção aliado à formação profissional. Na afirmação de Paulo (2015), a “contribuição é formar técnicos que vão trabalhar em suas propriedades e não irão sair para o mercado de trabalho externo”. Essa afirmação carrega consigo o desejo do jovem permanecer na sua terra, pois com sua formação aumenta a chance de melhor exploração de seu lote, desenvolvendo o meio e obtendo maior qualidade de vida.

De acordo com Mateus, “aplica na sua propriedade os conhecimentos adquiridos na ECCFRB”. Isso demonstra aplicabilidade dos conhecimentos por meio da formação em alternância no lote da família, isto é sinônimo de qualidade nas plantações e/ou criação dos pequenos agricultores, agregando valor à produção e criando condições de geração de renda. A necessidade da contribuição do jovem para o desenvolvimento do lote, caracterizado pelo pilar de desenvolvimento do meio que fundamenta a alternância dos CEFFA, seria a condição concreta para permitir a sua permanência (AMARAL, 2013).

Tais falas confirmam que na ECCFRB existe a presença de uma das principais características da pedagogia da alternância que é o vínculo da teoria e prática, no processo de ir e vir dos alternantes, da escola para casa, da casa para a escola. Para Amaral (2013, p.132):

Na perspectiva da alternância como práxis educativa, esta categoria é uma questão essencial, pois coloca em evidência a relação entre teoria e prática, reflexão e ação no sentido da transformação das condições subjetivas e objetivas de vida. No caso da formação da juventude do campo, esta categoria é central, pois tem como perspectiva a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho nas propriedades familiares, tentando articular formação técnica e humana, postulando a construção de novas relações sociais e produtivas, consubstanciadas em um projeto de sociedade emancipadora. Nessa relação dialética, configura-se o trabalho como

princípio educativo, porque potencializador do desenvolvimento humano, que compreende a mudança de valores e ações do sujeito individual e coletivo.

Nessa perspectiva, a fala de Davi (2015) reforça que a experiência “contribui bastante, pois com jovens formados, contribuem para o desenvolvimento da região relaciona a formação técnica com o desenvolvimento local”. Na concepção do alternante, o fato dele está recebendo formação contribui para o desenvolvimento da região de Belterra e Mojuí dos Campos. Dessa forma é possível perceber na formação que a presença do desenvolvimento do meio, um dos pilares da pedagogia da alternância, está sendo posto em prática na ECCFRB no sentido de buscar a transformação da realidade do campo na região na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

As contribuições da ECCFRB para o fortalecimento das unidades produtivas da região perpassam por uma característica importante da pedagogia da alternância que é a relação teoria e prática no movimento de partida e chegada das informações representadas pelo tempo escola e tempo comunidade. É importante frisar que o fortalecimento das unidades produtivas está presente como objetivo no Plano de Formação da ECCFRB (2015, p. 6) “que é contribuir para a permanência do jovem agricultor e agricultora na sua atividade, fortalecendo o seu vínculo com a unidade de produção familiar e com sua localidade”.

Muito bom porque quando a gente vem para Ca nós aprendemos e quando nós vamos para casa implantamos o que aprendeu na escola na propriedade (SARA, 2015).

Tudo que aprendemos aqui é bom para a sociedade e tudo que aprendemos levamos, eu levo com cada família em minha comunidade, usando a forma de resolver suas dificuldades com criação de porco, plantação de pimenta do reino (MARIA, 2015).

Porque a gente vem estuda e aprende, e quando nós saímos podemos ajudar as pessoas que não tem o conhecimento (JOSÉ, 2015).

Contribui muito, pois busca técnicos de fora e forma técnicos aqui para ser utilizado aqui, nas propriedades, que não irão ter que buscar fora, pois já tem aqui (PAULO, 2015).

Santos (2006) concebe a importância de os conteúdos partirem das experiências do cotidiano das roças familiares e ainda pela interação entre as aulas teóricas e as práticas, possibilitando que os alunos tenham a vivência no laboratório das próprias roças. Sara menciona quando está na escola aprende e ao retornar para o tempo comunidade aplica os conhecimentos em sua propriedade. Verifica-se nesta fala um elemento importante que é a articulação da relação teoria e prática pelos alternantes em suas propriedades, onde a escola busca contemplar situações de aprendizagens que podem ser aplicadas no lote.

Com o domínio de técnicas relacionadas à agricultura, o alternante poderá potencializar a plantação/ e ou criação que ele possui no seu lote, contribuindo para o aumento do rendimento familiar, além da diversificação de produção nas propriedades. O jovem passa a ser inserido no processo de produção familiar com mais autonomia, tendo a possibilidade de acessar programas relacionados à agricultura familiar e com a formação técnica terá maiores chances de empreender sua própria produção, tornando-se um jovem empreendedor rural.

Ainda no que tange as contribuições, é possível constatar assistência técnica oferecida às propriedades das comunidades onde os jovens residem na região de Belterra e Mojuí dos Campos. Os alternantes tornam-se referência nas suas comunidades por estarem estudando na ECCFRB, além de fortalecerem seus próprios lotes, os alternantes através da assistência técnica, contribuem no sentido de fortalecer as comunidades onde estão inseridos. Davi (2015) diz ser capacitado para ajudar outros produtores. Dessa maneira, são solicitados pelos demais agricultores para auxiliar no suporte técnico, seja nas plantações ou de criações de animais. Esse sentimento de pertença significa, segundo o MEC/SECAD (2005) se reconhecer como integrante de uma comunidade, é o sentimento que move o sujeito a defender suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração em geração.

Moisés (2015) se considera um jovem que será o futuro de amanhã à medida que ela relata que o ciclo de seus pais em dado momento se encerra na propriedade da família, cabendo a esse jovem produtor continuar na terra. Ele ainda ressalta sobre os conhecimentos apreendidos na escola que são colocados em prática no seu lote, contribuindo para sua permanência no campo. As discussões sobre a necessidade de expansão da agricultura familiar também apontam a questão da preparação da juventude como condição fundamental para fortalecimento desse segmento produtivo (SILVA, 2003).

Acredita-se que esse sentimento de pertencimento à terra relaciona-se com autonomia dos alternantes em ter a possibilidade de ajudar as comunidades através de suporte técnico que é oferecido, a partir do que é apreendido na ECCFRB. Existe por parte dos agricultores da região um reconhecimento do aprendizado adquirido na ECCFRB pelos alternantes em relação à agricultura.

Os alternantes destacam interesse de seguir com os estudos e desejam fazer graduação na área de ciências agrárias, nas falas aparece o desejo de cursarem zootecnia, agronomia e engenharia florestal, que estão relacionados com a terra. Ao mesmo tempo em que existe o desejo de estudar, existe a vontade de voltar para a propriedade com formação acadêmica. De acordo com a fala dos alternantes, o desejo de estudar não os afasta do campo.

Nos relatos de Davi e Paulo acerca das expectativas após a finalização do curso na ECCFRB, eles são enfáticos em dizer que desejam continuar no campo e tornarem-se jovens empreendedores donos das suas próprias empresas. Com o curso técnico eles não verificam a necessidade de sair em busca de trabalho. O conhecimento técnico por eles adquirido ajuda a criar condições para a permanência na propriedade.

Mateus (2015) também traz consigo o desejo de fazer o curso superior de agronomia, porém menciona que deseja conseguir um trabalho no campo. Existe um sentimento de pertencimento com as suas origens e de acordo com os alternantes isso não impede que eles possam ir para a cidade em busca de formação acadêmica e voltar para produzir em seu lote.

Sara menciona que deseja fazer faculdade de Zootecnia e desenvolver atividade de avicultura. Maria relata que deseja atuar como técnica e posteriormente fazer faculdade de engenharia agrônoma. Os alternantes carregam consigo o desejo de possuir uma formação acadêmica nível superior. Esse desejo perpassa em fazer uma formação que esteja relacionada com a realidade do campo, que tenha ligação com a terra.

2.7 Dialogando com os monitores: pontuando dificuldades e contribuições da ECCFRB

Neste tópico serão abordadas as contribuições e dificuldades relacionadas à experiência da ECCFRB a partir das percepções dos monitores. Os sujeitos da pesquisa são quatro monitores que estão exercendo de atividades na formação do curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - EJA CAMPO, que ingressaram entre os anos de 2014 e 2015. Os monitores residem na cidade de Santarém e Belterra, com exceção de uma monitora que mora na área rural do município de Santarém, todos precisam se deslocar cerca de 40 km para desenvolver suas atividades na ECCFRB. Dos entrevistados, um possui formação a nível *stricto sensu*, uma monitora com graduação, um monitor está cursando Pedagogia e Administração, e o último está cursando Zootecnia.

É importante ressaltar que durante a pesquisa houve o encerramento do contrato dos professores que trabalhavam as disciplinas do Ensino Médio, bem como dos monitores que trabalhavam a formação técnica, o pagamento dos profissionais era efetuado através das prefeituras dos municípios de Mojuí dos Campos e Belterra, e do convênio com o governo do Estado do Pará. No momento da pesquisa, foi possível constatar as atividades da alternância relacionadas apenas à formação técnica.

Agora se está trabalhando mais as áreas das disciplinas técnicas, por conta da dificuldade de professores do nível médio são feitas por parcerias. Anteriormente a gente tinha contratação, no caso eu estava contratada para ser monitora e professora das disciplinas de Biologia e Química então trabalhava a noite e acompanhava de dia as atividades diurnas as orientações práticas eram dadas tanto por mim quanto por outros professores da área técnica e eu acompanhava no decorrer do dia e a noite eu trabalhava essas duas disciplinas do médio junto com outros professores que eram cedidos pela prefeitura de Mojuí dos Campos e Belterra, mas o contrato venceu e então esses professores tiveram que se ausentar e foi renovado o contrato com prefeitura de Belterra, e eles puderam repassar para Ca o professor de matemática, que trabalha toda quinta feira aqui com os alunos então por conta dessa carência de professores os alunos não estão tendo o ensino médio a noite, somente as disciplinas do professor de matemática, de filosofia e sociologia, e a professora de português está negociando essa parceria para ela retornar a escola, para ela trabalhar a noite, até então eles estão só durante o dia com as disciplinas da área técnica do curso (LEILA, 2015).

Verificou-se que a formação geral se encontra comprometida enquanto a ECCFRB não dispor de todos os profissionais necessários para compor o quadro de professores e monitores, apenas as aulas da formação técnica estão sendo garantidas. Isso reflete atraso do calendário das alternâncias, bem como na rotatividade de profissionais na ECCFRB, que acaba por fragilizar o andamento das atividades. De acordo com Leila, uma nova parceria foi efetuada com a prefeitura de Belterra, que havia repassado apenas alguns professores, além de outras negociações que se encontravam em andamento.

No depoimento de Leila podemos perceber que a formação técnica se sobrepõe ao conhecimento geral, ao mencionar que apenas estão trabalhando o ensino técnico, pois existe a falta de professores do ensino médio, secundarizando os conhecimentos universais. Prazeres (2008, p.118) pontua que:

A articulação entre os conhecimentos de formação geral e técnica não são fáceis de serem materializados, uma vez que a educação ao longo dos anos segue na perspectiva de dicotomizar educação e trabalho, teoria e prática, escola e comunidade, conhecimentos científicos e saberes populares, a educação da vida dos sujeitos como se estes fossem algo apartados dos sujeitos e da sua realidade.

Ainda segundo Prazeres (2008), a construção dos conhecimentos técnicos ligados à agricultura não é motivo de questionamentos, uma vez que contribuem expressivamente para o desenvolvimento econômico das famílias dos jovens agricultores, todavia é imprescindível o saber científico e universal, relacionando o trabalho manual com o trabalho intelectual para que os jovens possam ter o conhecimento da totalidade dos processos sociais vigentes. A reflexão é feita apesar das contribuições do conhecimento à agricultura, os processos de formação não podem se limitadores, pois são necessários os conhecimentos gerais para que o

jovem possa ter a opção em permanecer no campo, se assim for seu desejo, ou de adotar outra profissão.

Dessa forma, a proposta pedagógica ofertada na ECCFRB deve considerar os aspectos técnicos e gerais da formação dos alternantes. O trabalho desenvolvido deverá buscar o equilíbrio das formações não privilegiando uma em prejuízo da outra. Os conhecimentos de agricultura se mostram indispensáveis na vida familiar e comunitária do jovem, bem como os conhecimentos universais também são necessários para a vida do alternante para que ele possa ser capaz de fazer a problematização do contexto que está inserido, seja ele nos aspectos políticos, econômicos ou sociais.

É necessário tecer uma reflexão sobre a rotatividade dos monitores na ECCFRB com o encerramento dos contratos, que tem um período de vigência considerado curto, de aproximadamente seis meses e a lacuna que existe na formação dos alternantes até o fechamento de um próximo convênio para a chegada dos novos profissionais. Essa mesma fragilidade foi encontrada na CFRC nos estudos de Prazeres (2008), segundo a autora, foi enfatizada nos depoimentos a dificuldade em relação a constante problemática da rotatividade dos docentes, monitores e coordenação em geral. Conforme Prazeres (2008, p. 163), “com o passar dos anos, pela constante transitoriedade de equipe e com a instabilidade do quadro funcional, tornou-se difícil realizar a formação tendo como consequência as dificuldades socializadas pelos sujeitos”.

Na complexidade da educação, sobretudo no campo, percebe-se que existe a necessidade das ECCFR e ARCAFAR regional de criar ambientes, assim como condições favoráveis de trabalho aos monitores, evitando a inconsistência do quadro funcional. Esse profissional - o monitor - não conseguirá sobreviver em condições de trabalho precarizado, isso refletirá no desenvolvimento das atividades, e, principalmente, na formação dos jovens. Uma alternativa possível é a oferta de formação continuada aos monitores para que reconheçam sua importância no processo de ensino na perspectiva da alternância, além de vínculos empregatícios sólidos com as ECCFR. Corroborando com estas afirmações Gimonet (2007, p.149) reforça que “os monitores precisam de um quadro de trabalho seguro e estável para exercer sua profissão de maneira duradoura”.

Ainda dialogando sobre o tema formação, ao ser contratada, Leila passou por um período de formação a respeito dos pressupostos da pedagogia da alternância, necessários para desenvolver suas atividades na ECCFRB.

Sim! Não foi logo no ato do contrato, no ato eu fui informada que haveria uma capacitação que foi agendada e posteriormente feita um mês depois de estarmos atuando já tentando compreender o processo, e vieram dois funcionários da ARCAFAR, um biólogo e um Eng. agrônomo, que fizeram a capacitação. Foi uma semana, nós não tivemos alunos e estivemos na capacitação, e estiveram funcionários, de Santarém, de Curuaí, de Óbidos duas, e passaram uma semana conosco, manhã e tarde (LEILA, 2015).

Verifica-se através da narrativa que uma das fragilidades da ECCFRB é a formação para os funcionários. Leila ao ser questionada se havia passado por algum período de formação na sua contratação, informa que apenas depois de iniciar suas atividades passou por um período de uma semana de formação. Esse período se mostra insuficiente para a compreensão dos pressupostos da pedagogia da alternância. Isso vai refletir na organização didática pedagógica, uma vez que não foi mencionado pelos monitores outro momento de formação além desta formação inicial no período que estiveram desenvolvendo atividades na ECCFRB.

Na compreensão de Gimonet (2007, p. 150), “uma profissão como está não se improvisa. Ela supõe como para todas as profissões, uma aprendizagem e, ao longo da prática, uma formação contínua”. A formação pedagógica inicial constituiu uma atividade obrigatória e, bem como, condição fundamental de aprendizagem do monitor. Outra condição da formação pedagógica inicial é que esta deve ser coerente com as finalidades do CEFFA, portanto, ser conduzida em alternância (ARAÚJO, 2013).

Além de uma formação inicial, torna-se necessária a formação continuada para os monitores que desenvolvem atividades na ECCFRB. Segundo Gimonet (2007, p.150), “a formação continuada pode tomar direções diversas para ampliar o campo de conhecimento e das competências, para adquirir novas qualificações; quer seja no campo técnico econômico e científico, das ciências humanas, da pedagogia do desenvolvimento”.

Sem a formação necessária existe a dificuldade de quem é contratado nas ECCFR para desenvolver suas atividades. Tais dificuldades podem ser potencializadas com as formações que são ministradas em curtos períodos. De acordo com Gimonet (2007, p.150):

A formação dos monitores (inicial e continuada) não poderia ser feita de ensinamentos e de consumo de conhecimentos abstratos fora da realidade. Mas ela deve ser, justamente ao contrário, uma formação que acompanha a entrada e, em seguida, a experiência da profissão, associando a prática à sua teorização, a partir de processos de pesquisa ação, de produção de conhecimentos para alcançar maior lucidez sobre as práticas, em complexidade e autonomia.

A dificuldade em relação à formação dos profissionais que atuam na ECCFRB também é expressa pelo monitor Manoel. Ressalta-se que este profissional é egresso da ECCFRB, tendo sido aluno da primeira turma, hoje é contratado da ONG FASE estando cedido para exercer suas atividades na ECCFRB.

Assim o desafio maior, ou seja, o desafio maior é a falta de artigos científicos, falta de pesquisas que deem baseamento para profissionais que irão trabalhar dentro da questão da coordenação pedagógica, ainda é um desafio a direção da escola, aos pedagogos, diretor, aos próprios professores, que veem da grade curricular comum, entenderem que a casa é uma realidade do campo, para o campo, não é simplesmente você criar um estrutura dentro da zona rural pega professores que foram capacitados dentro da zona urbana, e levar para La (ECCFRB), você tem que ter professores que compreendam, que vão para lá com ciência da situação rural e do desafio que é o rural. Esse é um ponto que eu penso ainda estar sendo dificultoso. (MANOEL, 2015).

As considerações tecidas pelo monitor trazem as dificuldades em relação à falta de produções científicas acerca da pedagogia da alternância, que se faz necessária para ajudar na prática pedagógica da equipe que atua na ECCFRB. Nesta fala foi possível perceber que os profissionais da ECCFRB apresentam dificuldade de acessar os trabalhos, que poderiam ser feitos através de formações continuadas. Segundo Raimundo, o desafio de desenvolver as atividades recai sobre diversos atores envolvidos no processo educacional: coordenação pedagógica, diretor, pedagogos e professores.

Ele ressalta para que a educação possa dar conta da realidade do campo não pode ser apenas um processo de transposição da matriz curricular da cidade para o campo, mas se faz necessário conhecer a realidade e compreender os desafios, levando em consideração o contexto local. Este questionamento nos traz uma reflexão, qual seria a formação para o educador do campo? Que currículo vem sendo trabalhado nos cursos de formação de professores? Esses currículos tecem considerações abordando a realidade que o profissional vai encontrar ao exercer suas atividades no campo? De acordo com Arroyo (2007, p. 167), o profissional deve conter os seguintes conhecimentos:

O conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombolas e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo.

É importante destacar que para além dos conhecimentos mencionados, Arroyo destaca que existe o fato da maioria dos professores não residirem nas comunidades, como é o caso dos monitores da ECCFRB. Os professores devem levar para a escola seu legado cultural e os saberes da diferença enquanto formas de viver no campo, uma vez que a maioria dos educadores das escolas que desenvolve suas atividades no meio rural é da cidade. Desta forma, diz Arroyo (2007, p.169) que “a maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes”.

Ao refletir sobre os educadores que desenvolvem suas atividades no campo, se faz necessário pensar em uma política pública específica no tocante a formação de professores. Nessa questão, os movimentos sociais têm sido determinantes, ao reivindicarem políticas públicas de educação e de formação alinhadas a um projeto de campo que garanta a permanência da agricultura familiar perante o agronegócio, que tem causado grandes embates na luta pelo seu desaparecimento do pequeno agricultor (ARAÚJO, 2013).

Percebemos uma lacuna da ARCAFAR em relação à sua participação na formação dos sujeitos que desenvolvem atividades nas ECCFR no estado do Pará. Nesse sentido, a formação é compreendida como um elemento chave na Pedagogia da Alternância, por isso, torna-se necessária a articulação da ECCFRB juntamente com a ARCAFAR no sentido de criar condições e espaços de formação em serviço para os atores que estão ligados no processo educacional das escolas, uma vez que a proposta da alternância sugere uma experiência diferenciada.

No que tange às fragilidades, foi mencionada pela maioria dos monitores da ECCFRB a organização da Associação das Famílias da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra (ACCFRB). É importante ressaltar que a Associação é compreendida como um pilar meio³⁰ da proposta em alternância.

A principal dificuldade que eu aponto por incrível que pareça é na organização da associação porque é uma associação que tem presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, conselho fiscal, mas poucas pessoas é que estão diretamente ligadas nesse trabalho, então de certa forma acaba deixando uma lacuna, e essa lacuna precisa ser preenchida muitas vezes o presidente tem que fazer outras funções e o secretário e o tesoureiro tem que fazer diversas outras funções e acaba também os monitores e ficando sobre carregados, então isso é uma grande dificuldade de

³⁰ Os quatro pilares do CEFFA, Finalidades: **Formação Integral** (projeto pessoal), **Desenvolvimento do meio** (Socioeconômico, humano e político), Meios, **Alternância** (um método pedagógico), **Associação** (pais, famílias, profissionais e instituições), Gimonet (2007, p.15).

existência e que fazendo um contra ponto, e uma dificuldade na maioria das casas, desde do seu início essa participação dos pais assim, na associação, por que a associação ela foi instituída ainda no final da turma passado então os pais que estão na associação como membros efetivos eles são da turma que se formou e não da turma atual então isso se faz com que como a turma anterior já se formou os pais não participem, e como sugestão que até já foi dada é que se faça uma nova assembleia e se pergunte quais os pais dessa turma que querem participar na associação mais diretamente, para saber mais o que está faltando e se integrar mais junto a equipe que forma a associação. (RAIMUNDO, 2015).

Sobre as observações tecidas por Raimundo, ele informa que uma das principais fragilidades da ECCFRB está na gestão administrativa, em nível de associação. Ele ressalta que a presidente da ACCFRB muitas vezes faz um trabalho solitário, ficando sobrecarregada juntamente com os monitores em relação às atividades e demandas da ECCFRB, ele evidência que são muitas. A falta de comprometimento de todos os atores envolvidos na gestão da associação acaba dificultando a condução do processo em alternância. O monitor ainda ressalta a necessidade de renovação dos membros, pois ele acredita que após esse processo poderá acontecer a participação necessária. Gimonet (2007, p. 98) pontua que Associação dos CEFFA é

um componente dinâmico para ser vivido e tornar vivo. A estratégia associativa está em questão aqui. Ela se mede pelo programa de atividades e de realizações: reuniões, animações, comissões, manifestações. A ação do Conselho de Administração [...] é, nesse sentido, essencial. Na medida em que uns e outros adquiriram a dimensão do movimento e de seus valores, na medida em que tem consciência das razões profundas e do alcance dos engajamentos associativos, agem e animam a associação, numa visão de promoção de seus membros. Mas seu acompanhamento, sua formação, neste sentido, se reveste de grande importância.

Ainda de acordo com Raimundo essa é uma fragilidade enfrentada por outras Casas. Prazeres (2008) reforça esta afirmação expondo que a Associação da CFRC é fragilizada pela não participação dos sujeitos. A participação e a gestão ficam centralizadas na figura do presidente e do tesoureiro que participam mais da dinâmica da Casa. Isso revela que os princípios de gestão democrática e participação ficam comprometidos com a ausência das famílias e demais membros da associação. Neste sentido, os atores precisam compreender que a participação é um dos elementos de maior relevância nas associações locais. A este respeito Luck *et al* (2009, p.18) expressa que:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua

cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas.

Percebe-se a necessidade da AECCFRB criar mecanismos de participação dos membros, pais, alternantes, monitores e comunidade em geral. De acordo com o monitor essa falta de organização reflete de maneira negativa no processo organizacional da ECCFRB, influenciando no processo de aprendizagem dos alternantes. Ainda nesse contexto, os monitores são chamados a tomarem para si responsabilidades que são de competência da Associação. Neste sentido Gimonet (2007, p. 84) pontua, “associação representa, para o CEFFAS, a estrutura indissociável da alternância”. Associação tem um papel estratégico na condução do processo em que se alternam períodos da escola e tempos na comunidade. Nos apontamentos de Gimonet (2007, p.85), associação:

Se torna um meio de implicação na vida global do CEFFA, através de participação em comissões ou grupo de trabalho, manifestações diversas ou, ainda em tarefas materiais a associação ajuda os pais e os mestres de estágios no aprimoramento de seus papéis educativos e de formação para o seus filhos. Dando-lhes oportunidade de se encontrar, de se informar em reuniões. A associação, neste título é o corolário da alternância.

Associação deve ser de base participativa, onde as famílias, as instituições locais, os profissionais, as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto educativo são os verdadeiros responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento local. Não se trata, neste caso, de uma associação de pais como as que estão presentes em outros locais, onde as famílias se unem para dar apoio aos projetos educativos da escola. Também não incide numa cooperativa escolar, elas são atores atuantes no processo educacional (ARAÚJO, 2013).

Em relação aos avanços da ECCFRB, os monitores mencionam a questão da formação técnica ofertada na região de Belterra e Mojuí dos Campos e as importantes parcerias que foram feitas ao longo dos anos de funcionamento da Escola, considerando que é uma experiência ainda recente.

Um ponto positivo que eu vejo a casa é uma casa nova 4 anos completou dois meses atrás e é uma casa que já formou 41 alunos já conseguiu parcerias muito importantes no município tanto de Belterra quanto de Mojuí dos campos por que mais de 60% dos seus educando são do município de Mojuí dos campos então tivemos a possibilidade de ter profissionais desse município auxiliando na condução da pedagogia da casa, e outras parcerias como FASE sindicatos dos trabalhadores de Belterra, UFOPA que foi convidada para visitar a casa e no momento para UFOPA o que eles poderiam nos auxiliar, por que a casa é uma associação sem fins lucrativos então não é público e vive de projetos então a UFOPA falou sobre a bolsa do PIBIC para o ensino médio e fomos contemplados com 12 bolsas do PIBIC

então os alunos além de estarem estudando a pedagogia da alternância, estarem tendo essa oportunidade da pesquisa que é de suma importância, eles já vão na comunidade já conversam com os vizinhos lá do Prata e já informam sobre a pesquisa e de certa forma é uma extensão da casa e também acaba sendo uma extensão da universidade eles estão bem felizes estão contentes e já sabem até mais ou menos qual vai ser o curso superior que pretendem fazer isso deixa a gente bastante feliz, esse é um ponto positivo que eu posso estar apresentando para vocês (RAIMUNDO, 2015).

Raimundo destaca que a ECCFRB ainda é uma Casa relativamente nova, mas que formou 41 técnicos em agropecuária na primeira turma. Além de ter firmado diversas parcerias, com as prefeituras de Belterra e Mojuí dos Campos, Sindicato dos trabalhadores Rurais de Belterra e a ONG FASE (Federação de Assistência Social e Educacional). A ECCFRB também tem uma parceria com a UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), onde foram concedidas doze bolsas PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) Ensino Médio aos alternantes. Essa proximidade da ECCFRB com a UFOPA representa oportunidade dos alternantes estarem envolvidos no processo de pesquisa nas suas próprias comunidades. Essa iniciativa representa a preocupação da associação de buscar um espaço de interação com a Universidade, que reflete na formação dos jovens agricultores.

O monitor Manoel relata que o município em sua maioria é constituído por uma população, território e identidade rural, dessa forma agricultura familiar fomenta a questão econômica do município, melhorando e criando alternativas para sua produção. Ele também ressalta a fragilidade da economia do município onde as principais fontes de empregos são a prefeitura e os pequenos produtores da região. Pontua que uma das grandes contribuições da ECCFRB para a região é a formação técnica aos jovens, criando oportunidade de trabalho em suas comunidades e a sensibilização quanto à questão ambiental.

O monitor também considera a ECCFRB como uma forma de resistência, visto o grande avanço do agronegócio na região. De acordo com Manoel, a Casa Familiar é “uma resistência ao agronegócio, uma alternativa que está dando certo, contrapondo a questão do agronegócio que está invadindo nossa região, em principal a região de Santarém, Mojuí dos Campos e Belterra”. A ECCFRB fomenta através da formação técnica dos jovens agricultores o fortalecimento da agricultura familiar nas comunidades que ainda não desapareceram.

De acordo com Filho (2013, p. 134), “a implantação da experiência educacional não foi por acaso. Tem como objetivo estimular a revitalização desse povoado que está prestes a se afogar, envolto a plantações de soja e milho”. A comunidade do Prata, onde está localizada a ECCFRB é percebida pelos moradores da região como o símbolo da resistência, pois foi nesse espaço que se originou as primeiras contestações sobre as condições precárias vividas

pelos pequenos agricultores, nascendo várias associações de trabalhadores rurais que se espalharam por toda a região de Santarém (FILHO, 2013).

Raimundo expressa como a experiência em alternância da ECCFRB tem contribuído para o fortalecimento das unidades produtivas da região de Belterra e Mojuí dos Campos.

A gente trabalha teoria e pratica então durante essa teoria nós trabalhamos mais voltado para a parte agroecológica, então a gente produz tudo no sentido da agroecologia, trabalhar usando o mínimo de agrotóxico possível e a realidade hoje do campo, é uma realidade totalmente diferente o agricultor trabalha muito com veneno e muitas vezes o veneno não são autorizados pela vigilância sanitária e nós mostramos para eles que podem haver a produção sim, mas sem a utilização desses químicos que acabam prejudicando a saúde do trabalhador, então nós sabemos que tem esse costume, **mas que muitas vezes eles acabam informando para os pais, que vão testando essa lado mais** agroecológico, e vendo que é por esse caminho e as reportagens nos noticiários informam dos perigos e malefícios eles acabam diminuindo, não digo acabando, por que isso é uma transição, então eles acabam entendendo a importância de volta aos costumes de antigamente que é um dos pressupostos da Agroecologia, no qual nós trabalhamos na casa, de utilizar veneno natural, utilizar tucupi, gengilim para matar saúva, e o sabão mineral, então a gente procura trabalhar nesse sentido e acaba fazendo com que esses estudantes, eles possam mudar aos poucos e voltar a uma produção mais saudável para a população do campo e com isso eles estão bem contentes com essa linha que nós estamos trabalhando (RAIMUNDO, 2015).

Confirma-se, por meio da declaração, que uma das contribuições é o desenvolvimento dentro de uma perspectiva agroecológica, que está pautada no Plano de Formação (2015, p. 6) da ECCFRB “promover práticas de manejo de agricultura, baseados nos princípios da agroecologia”. De acordo com o monitor, menciona que os agricultores costumam utilizar bastante agrotóxico nas plantações. Conforme o monitor, é possível trabalhar com formas alternativas sem agredir o meio ambiente e o homem. Essa maneira mais equilibrada é repassada para os pais através dos alternantes que aos poucos vão se apropriando do conhecimento e colocando em prática em seus lotes. Raimundo (2015) menciona que este é um processo de transição que perpassa pela sensibilização dos agricultores na utilização de produtos naturais no combate a pragas, além da preservação da natureza e da saúde do agricultor e, conseqüentemente, a produção torna-se mais saudável para o consumo.

Santos (2006) constatou que os monitores trabalham eixos temáticos das técnicas agrícolas em adubação e defensivos, através de recursos orgânicos naturais. Por conseguinte a formação em alternância leva a produção de técnicas saudáveis para os homens, bem como para o meio ambiente, como relataram os atores envolvidos no processo. Na concepção de Amaral (2013, p.76), “agroecologia visa contribuir para superar uma série de contradições no campo”. Agroecologia é percebida como desenvolvimento do meio, constitui-se como um

dos pilares da pedagogia da alternância. É possível constatar conforme as reflexões de Amaral (2013, p.76):

Quando relacionados educação e trabalho num horizonte que vise promover a permanência do jovem no campo com dignidade e autonomia, os debates acerca do modelo de agricultura situam um posicionamento político crítico perante a realidade e colocam a escola no centro da vida. Não obstante, a agroecologia é uma possibilidade concreta.

A gênese do fortalecimento da agricultura familiar, defendido pelas CFR, tem por base a agroecologia, contrapondo-se ao padrão convencional de agricultura, que prioriza a técnica das monoculturas, os insumos mecânicos/químicos e o comércio, desconsiderando a realidade dinâmica da ecologia. Esse princípio movimenta a articulação dos temas geradores e a coerência da formação em alternância (SANTOS, 2006).

De acordo com os monitores, o fortalecimento das unidades produtivas da região de Belterra e Mojuí dos Campos influencia na permanência do homem no campo. Destaca-se, aqui, a fala de Manoel em relação a esse aspecto.

Sim, com certeza ela tem esse potencial de combater o êxodo rural, mas também a casa é um espaço educacional extenso por isso esse desafio que sempre falamos além de você trazer para o jovem um entendimento da permanência dele no campo, se trabalhar políticas públicas para a agricultura, que a casa fortaleça esse debate de transformação de políticas públicas para a agricultura familiar a partir do momento que também esse debate seja trabalhar políticas públicas para dentro da zona rural fomentando a agricultura familiar, com certeza a permanência no campo será, mais intensa inicialmente vemos esse desafio por que se formar a partir do momento que você se formar as empresas vão tá procurando você para trabalhar, então eu digo que e um tiro no pé, se a forma como esses jovens sendo ensinados e não incentivar a permanência dele no campo, então além de formar esses jovens tem que se fortalecer esse incentivo através das entidades como cooperativas, sindicatos, associações, por isso que a casa também não é um espaço como um repolho fechado, mas como uma rosa aberto, tem seus parceiros inclusive a FASE e através da FASE que justamente levo esse debate, por exemplo: tem os mercados fruticionais como o PNAE (programa nacional de alimentação escolar) PAA (plano de aquisição de alimentos) alguns créditos como PRONAFE JOVEM e outras políticas públicas já existentes para os jovens que a partir desse fortalecimento desses mercados institucionais e dessas políticas públicas se incentive a permanência do jovem na zona rural, do homem no campo agora se for isoladamente só forma o jovem e coloca pronto com certeza e perigoso haver ainda mais o aumento do êxodo rural(MANOEL, 2015).

Manoel acredita que o fortalecimento das unidades produtivas influencia para a permanência do homem no campo. Mas para que isso aconteça, ele menciona uma condicionante, para ele é necessário fortalecer o debate em relação ao acesso a políticas públicas para a agricultura familiar. É indispensável que o agricultor tenha incentivo de

cooperativas, sindicatos e associações como parceiros. O monitor também cita programas como o PNAE (programa nacional de alimentação escolar) e PAA (plano de aquisição de alimentos) que estão relacionados com o mercado de fruticultura que podem garantir renda para os agricultores.

Ainda pode influenciar nessa permanência o acesso ao crédito rural como o PRONAFE JOVEM, que também pode ser acessado pelos jovens agricultores. Esse crédito auxilia na produção das culturas dos lotes. Para oferecer condições de permanência do jovem no campo é necessário criar e fortalecer as redes de parcerias existentes. Na concepção de Manoel, é preciso que se incentive a permanência do jovem na zona rural, no entanto, se essa permanência acontecer de maneira isolada, sem as condições necessárias, pode aumentar o êxodo rural. Esse jovem pode ser absorvido pelo agronegócio como uma mão de obra qualificada e barata. De acordo com Bezerra Neto (2003, p.211):

Evidencia-se, portanto que, as condições objetivas de fixação do trabalhador rural no campo dependem de medidas econômicas que favoreçam a sua permanência na roça e não de pedagogias impostas em determinados momentos ou dos esforços despendidos por meio da educação. São as condições reais de sobrevivência, ligadas a maneiras como os trabalhadores rurais se organizam, para produzir sua existência, que determinam suas formas de vida e não as ideias produzidas pelo homem de um dado habitat.

O autor menciona que a educação sozinha não fixa o homem no campo. A esta não pode ser atribuída à missão de ser a redentora das questões relacionadas à população do campo, a educação proposta de maneira isolada não consegue fazer as mudanças necessárias para melhorar as condições dos sujeitos. Essa transformação deverá estar ligada às questões econômicas, estruturais e sociais vigentes.

Raimundo discorria sobre a necessidade de ARCAFAR estar mais próxima da ECCFRB. O monitor chama atenção para o distanciamento que existe entre a ARCAFAR e as ECCFRB da região oeste do Pará.

Eu vejo a casa poderia ter mais uma auxílio da associação regional, ela ainda está muito distante, das ações da casa, por outro lado eu vejo que a casa agora ela despertou para elaboração de projetos sem depender da associação regional, hoje já está mais voltada na elaboração de projetos para a associação de modo que nos garantíssemos o bom funcionamento já que essa turma está para formar e 2016, então isso é um ponto que eu vejo ser uma saída para as casas familiares, não só a de Belterra, mas as outras de tá andando com os seus próprios pés e não com a ajuda da associação, por que ela foi criada em Altamira em outra realidade da transamazônica, aqui já temos outros fatores e dificuldades, nós temos cinco casas na região e muita das vezes essas casas ficam muito distantes, se aqui fosse criado

uma associação regional ou um braço ou como queiram chamar ia mudar mais (RAIMUNDO, 2015).

As considerações tecidas chamam atenção para o distanciamento que existe entre a ARCAFAR e as ECCFR da região oeste do Pará. Ele ressalta que associação regional fica localizada na cidade de Altamira, região do Xingu, onde a realidade da transamazônica tem suas peculiaridades em relação ao Oeste do Pará.

De acordo com Raimundo, é possível perceber a necessidade de uma representação da ARCAFAR na região oeste do Pará, onde estão localizadas as ECCFRs de Belterra, Santarém, Juruti, Óbidos e Curuá. Estar presente em diversos municípios em uma unidade da federação com território tão extenso é um enorme desafio, contudo, cabe à ARCAFAR buscar mecanismo de aproximação com as ECCFR, fortalecendo cada vez mais a relação das ECCFR e ARCAFAR nas questões relacionadas à formação inicial e continuada, demandas financeiras para manutenção e funcionamento das escolas, bem como a qualidade das alternâncias, atenção no equilíbrio dos conhecimentos gerais e ensino técnico, autorização de funcionamento das escolas no sentido de garantir a certificação dos alternantes, etc.

O monitor também destaca outro ponto relevante, que a ECCFRB está buscando mais autonomia em relação à questão dos recursos financeiros, sem necessariamente depender da ARCAFAR, assim como dos governos municipal e estadual, pois muitas vezes os recursos municipais estão ligados a alianças políticas. Essa autonomia perpassa pela elaboração de projetos a serem submetidos aos editais em busca de soluções financeiras para ajudar na manutenção e funcionamento da ECCFRB, essa autonomia vai refletir na formação dos jovens agricultores e dos atores que compõem o processo educativo na perspectiva da alternância.

2.8 Dialogando com os pais: um olhar sobre as contribuições e dificuldades da ECCFRB

Neste tópico serão abordadas as contribuições e dificuldades relacionadas à experiência da ECCFRB a partir das percepções dos pais. Os sujeitos da pesquisa são agricultores, pais de alternantes que ingressaram entre os anos de 2014 e 2015 na ECCFRB, que tem a agricultura familiar como a principal fonte de renda. Residem em comunidades rurais de Belterra e Mojuí dos Campos.

A noção do significado da Pedagogia da Alternância que orienta a compreensão dos pais está no campo da relação teoria e prática “o aluno fica na casa quinze dias estudando e os outros quinze dias ele tem que estar no lote colocando em prática o que ele aprendeu” (Tereza, 2015). Na concepção da mãe à proposta da alternância é o período que ele passa estudando na ECCFRB e o tempo família onde se coloca em prática o que apreendeu no período de estudos. Nesta fala é possível verificar a relação teoria e prática, onde o processo de ensino aprendizagem acontece em espaços diferentes. Para Silva (2012, p. 150) “a noção de alternância é compreendida como a sucessão de um período na escola e outro na família”. O significado atribuído à alternância relaciona-se a um movimento físico e temporal entre a escola e a família, que permitia ao jovem que vive no meio rural instruir-se e manter sua participação nas atividades da unidade familiar produtiva, não se afastando do seu meio (SILVA, 2012).

Conforme Amaral (2013, p.103) “uma compreensão de que a alternância de tempos/espaço de aprendizado é diferenciada quando comparada ao tradicionalismo da escola burguesa, pois busca relacionar a vida com o ensino, adotando a relação dialética entre a teoria e a prática”. Segundo Gimonet (1999, p. 45):

Uma das características da pedagogia da alternância dos CEFFAs é justamente associar teoria e prática, ação e reflexão, aprender através do cotidiano e da experiência. A pedagogia da alternância dos CEFFAs dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.

Para Gimonet (2007), a prática considera a diferença das condições da vida, as experiências pessoais, os saberes e conhecimentos com os quais os alternantes se deparam, utilizam e produzem. Para Silva (2012, p.151) “a sucessão de períodos do aluno na escola e na família encontrava sua justificativa na própria lógica da agricultura familiar, na qual a mão de obra familiar constitui uma das bases de organização e sustentação da produção agrícola”.

Dialogando com Joaquim e Madalena sobre os motivos que os levaram a optar pela ECCFRB para matricular seus filhos, os pais pontuaram alguns elementos que contribuíram para esta escolha.

Bom, foi por dois motivos, um dos primeiros motivos é que lá onde a gente mora não tem o grau de escolaridade dele (ensino médio) e o segundo motivo é que eu tenho vontade que ele continue trabalhando na terra, mas em uma terra assim que não seja tão sofrido quanto nós, que ele aprenda a manejar a terra, que ele aprenda a conservar o meio ambiente e que não tenha êxodo rural, porque geralmente o que está ficando nas colônias, nas comunidades rurais é só o pessoal de idade avançada os jovens estão tudo vindo para a cidade e não é bom. Morei na comunidade do Paca e Lá eram 48 famílias e agora só tem 8, quarenta famílias venderam suas terras e hoje estão na periferia da cidade, muitos deles não estão em bom caminho, entraram para o caminho do mal (MADALENA, 2015).

Para nós o motivo maior foi à falta de transporte para escola de Belterra, já que estamos em uma fronteira entre Belterra e Mojui, não sabemos a que município pertencemos, e não tem carro para levar os alunos daqui para lá, ele começou estudando em Belterra mas faltava mais que estudava, então nós resolvemos colocar aqui para ver se melhorava estudo para ele (JOAQUIM, 2015).

A mãe explicita alguns motivos que a fizeram preferir pela ECCFRB como escola de seu filho. O primeiro está relacionado à continuidade dos estudos do jovem agricultor, que não era possível acontecer na comunidade onde residem, uma vez que a mesma não oferta o ensino médio, esta realidade é bastante comum nas comunidades rurais de Belterra e Mojuí dos Campos, uma vez que a presença do ensino médio é ofertada em apenas algumas comunidades que são contempladas pelo SOME.

Outro elemento motivador foi o desejo que esse jovem permaneça no campo, mas que essa permanência esteja associada à formação e as condições necessárias. Ela relata que trabalhar no campo foi sofrido, em condições bastante difíceis, neste sentido ela deseja que seu filho desenvolva o trabalho na terra, se mostrando sensível a conservação do meio ambiente. Prazeres corrobora com estas afirmações dizendo “os pais visualizam que seus filhos tenham a oportunidade de formação escolarização sem perder a mão de obra indispensável na agricultura familiar, mas também para que estes venham contribuir para o desenvolvimento local” (2008, p. 113). Ainda nesta mesma perspectiva Silva (2012, p.96) se manifesta dizendo que os.

Os relatos revelam expectativas de que uma formação, como a proposta pela Casa Familiar, possibilite aos jovens agricultores melhor compreensão da problemática contemporânea da agricultura, assim como um domínio das novas tecnologias, dos novos produtos, enfim, das alternativas surgidas no campo das ciências e da técnica para melhor desenvolver as atividades agropecuárias. Dessas expectativas e necessidades emerge o discurso em defesa de uma profissionalização do agricultor, percebida como uma condição de permanência da agricultura familiar no meio rural.

Na concepção dos pais ficou evidente a diferença entre a escola que o alternante estudava e a ECCFRB, essa diferença é expressa na seguinte fala:

Eu acredito que existe uma diferença, mas através do estudo acho que aqui é até melhor por que aqui é interno e lá ele só era na hora do estudo mesmo, chegava aqui quase meia noite, quando o carro quebrava, então aqui para mim é melhor por ser mais perto e também essa técnica que eles aprendem a agricultura (MESSIAS, 2015).

O pai aprecia a formação de maneira positiva considerando um dos aspectos da Pedagogia da Alternância, o regime de internato, segundo Azevedo (1999), a existência do internato é necessária, uma vez que comumente os alternantes moravam distantes das escolas e através dessa proposta tinham mais tempo para realizar os trabalhos escolares e menos gastos com passagens. Na fala do pai merece destaque também a formação técnica recebida pelo alternante na ECCFRB. Segundo Silva (2012, p.96).

Na lógica dos agricultores, a representação da escola é predominante no conjunto da formação escolar. A finalidade da escola encontra-se na articulação das atividades de difusão de técnicas, profissionalização do agricultor e desenvolvimento da propriedade. Os argumentos dos agricultores em defesa desta modalidade de escola revelam os anseios e as expectativas de uma formação escolar que, orientada para a realidade da agricultura, fosse um instrumento que possibilitasse melhorias na agricultura familiar.

O pai também faz referências à questão do transporte escolar referindo-se as condições precárias de transporte que foi determinante no sentido de estabelecer a diferença entre a escola na qual o alternante estudava e a ECCFRB. Ela relata ainda o episódio em que seu filho chegou em casa pela madrugada, pois o ônibus havia quebrado. Observa-se em especial na região de Belterra e Mojuí dos Campos que os alunos percorrem até 100 km diários para ter acesso a escola de ensino médio. É importante ressaltar que a maioria dos alternantes enfrentam dificuldades com relação ao transporte, Messias destaca que a escola é mais próxima e isto contribuiu significativamente para que esse jovem agricultor continue estudando. Em relação aos conhecimentos adquiridos na escola e aplicado nas unidades produtivas, os pais destacam as seguintes informações.

Nós estamos pegando algumas experiências que estão passando para ele lá, e aplicando aqui, inclusive agora essa banana, essa cebola, essas coisas está no projeto dele, estamos aproveitando para ele tomar de conta (JOAQUIM, 2015).

O que ele aplicou lá foi sobre a pimenta e ele sempre fala do gado. Ele diz que o gado tem que tá legalizado, tem que dar as vacinas, tem que fazer os piquetes, porque só uma quadra não presta vai encher de carrapato. Tira os nutrientes do capim. Eles são orientados para isso (MADALENA, 2015).

Na fala dos pais é possível perceber que os alternantes estão aplicando na propriedade os conhecimentos adquiridos na escola. Joaquim relata que tem usado experiências na sua produção vinda da escola através de seu filho. Isso demonstra o reconhecimento e abertura dos pais para novas técnicas de produção e criação. A troca de conhecimentos entre os jovens agricultores e seus pais é um dos elementos fundamentalmente importantes, sendo que os pais repassam conhecimentos adquiridos para os filhos e estes por sua vez socializam com a família as inovações adquiridas no tempo escola existindo respeito entre as partes (PRAZERES, 2008). Madalena também informa que seu filho percebe, por exemplo, a criação de gado de maneira mais técnica e menos rústica. Segundo Silva (2012, p.98).

Nesta dinâmica de formação voltada para o desenvolvimento e melhoria da propriedade, a responsabilidade de incentivar e apoiar os filhos, dando-lhe as condições necessárias para a realização das atividades a serem desenvolvidas no meio familiar/produtivo, quer seja na discussão dos temas de estudo, quer seja na, implantação de projetos técnicos ou na diversificação das atividades desenvolvidas na propriedade.

Após o ingresso na escola, o jovem agricultor passou a ter maior interesse, participação e responsabilidade nos trabalhos do lote tornando-se incentivadores dos membros da família nas atividades produtivas. Adiciona-se igualmente a questão da socialização dos conhecimentos adquiridos pelos filhos com a família (SILVA, 2012). Conforme Prazeres (2008, p.125) “o processo de idas e vindas do lote proporcionado pelas alternâncias permite ao jovem materializar em sua unidade produtiva os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos na escola”.

É possível verificar na fala dos pais a satisfação com a formação recebida pelos alternantes na ECCFRB.

Eu tô satisfeita, se forem me pedir de 1 a 10 eu dou 8 . Essa nota é porque acho que ainda falta muita coisa, falta o incentivo do governo, acho que a gente que é pai fica muito afastado, como é distante não tem como a gente acompanhar diretamente o que está acontecendo. Reconheço que tenho estado ausente lá e bem ausente poderia estar mais presente. Outro motivo é a diretoria que está dentro da Associação, acho que eles poderiam fazer melhor, acho que está meio contra mão, tá meio tumultuado. Como é uma Casa Familiar é para filho de agricultor a primeira coisa que eles deveria fazer lá era incentivar mesmo o plantio da maioria das coisas que eles fossem comer ser da terra da Casa, poderiam fazer uma horta maior, aumentar a criação de galinha e porco. Porque já teve caso no começo de faltar comida eu acho se o agricultor vive da terra, então tinha que plantar mais os alunos mesmo para tirar seu próprio sustento de lá, vender peixe. Na primeira gestão tinha muita galinha, ovos, muita verdura, tanto é que eles vendiam para a prefeitura de Belterra (MADALENA, 2015).

Em relação à satisfação acerca da formação recebida pelos alternantes na ECCFRB, Madalena expressa sua satisfação de forma numérica atribuindo 8 ao desempenho da escola, porém ela destaca algumas fragilidades. Ela começa relatando que o governo poderia estimular as experiências em alternância, o que inclui o financiamento, pois as escolas enfrentam muitos problemas financeiros pela ausência de políticas governamentais no que tange as experiências em alternância. Menciona que a distância da escola em relação às comunidades onde os alternantes residem é um fator que dificulta o acompanhamento dos pais em relação à formação dos jovens, ela reconhece que poderia estar mais presente na vida escolar do seu filho.

Madalena também faz observações em relação a atual gestão da Associação da escola, ela questiona que no início da experiência a escola era mais fortalecida no que concerne às atividades de criação e cultivos, hoje ainda existem, mas em menor escala. A associação da ECCFRB na condição de organização social, no que diz respeito ao seu desenvolvimento de gestão, segundo a mãe não está realizando o desempenho necessário, uma vez que o processo de gestão ficou centralizado na diretoria, como apontado em momento anterior, o que tem causado fragilidade em algumas atividades da escola. As considerações relacionadas às

contribuições da ECCFRB para a vida pessoal do alternante segundo os pais são assim expressas.

Eu acho ele mais animado com o futuro dele, ele tem vontade de fazer um fomento, fazer um empréstimo para fazer criação ele próprio, ele nunca tinha falado sobre isso mais agora ele já fala, tá mais maduro, porque ele tem vontade de fazer as coisas para tirar o próprio sustento dele mesmo para não depender tanto da gente. Ele tem vontade de se manter por recurso próprio. Ele tem vontade de ser empreendedor no próprio lote (IZABEL, 2015).

De acordo com o depoimento de Izabel é perceptível à contribuição da ECCFRB para a vida do alternante. A mãe ressalta o desejo do alternante em ser empreendedor no seu próprio lote. Ela menciona que ele deseja acessar um crédito rural para fazer criação, e dessa forma ter independência financeira. A relação educação e trabalho estão presentes como um modo de contribuir para a fixação do jovem no campo, pela sua formação humana e técnica, com vistas ao desenvolvimento do meio, a associação comunitária, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil (AMARAL, 2013).

De acordo com Santos (2006, p.343) “um aspecto avaliado é a mudança comportamental dos filhos, com a renovação da autoestima e a sociabilidade nas relações intrafamiliares, sentindo-se tais jovens, úteis ao processo de gestão e execução da economia familiar”. Para os pais o acesso a novos conhecimentos por meio da formação traz esperanças que no futuro possam melhorar sua condição socioeconômica (PRAZERES, 2008).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A investigação caminhou com o objetivo de analisar a experiência da Pedagogia da Alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra, o que permitiu identificar as motivações para a criação da ECCFRB. Tais motivações estão relacionadas à saída dos jovens das comunidades para estudar na cidade, enfrentamento ao agronegócio e a monocultura de soja e as carências educacionais do município de Belterra. Tais questões confirmam que a criação da escola visa responder às problemáticas anunciadas ao longo da pesquisa e se coloca como uma importante estratégia de resistência à exploração capitalista na região.

A pesquisa também permitiu destacar os avanços na experiência da ECCFRB, no que diz respeito à gestão democrática. Reivindicação antiga daqueles comprometidos com a educação no nosso país é concretizada na experiência estudada por meio da Associação, eleita democraticamente e que possui como principal característica a realização das Assembleias como espaço de reunião, oitiva e deliberação coletiva. Na ECCFRB todos os sujeitos: monitores, alternantes, familiares e comunitários se reúnem para discutir e deliberar sobre a situação escolar dos jovens agricultores, questões financeiras entre outras.

Ainda no que tange aos progressos identificou-se que parte dos monitores da escola tem uma história de vínculos com a proposta pedagógica, característica importante para desenvolver uma prática pedagógica centrada da Pedagogia da Alternância. Os monitores das experiências em alternâncias desenvolvem atividades não apenas na ECCFRB, mas são também responsáveis por visitar as famílias, organizar os serões, promover atividades lúdicas e participação nas reuniões da Associação. Tais funções diferenciam a atual profissional na escola e da desenvolvida na escola tradicional.

Um dos aspectos identificados na construção da proposta refere-se ao período de alternância onde diversas atividades são realizadas na ECCFRB. Dentre elas, evidenciam-se os momentos lúdicos que são caracterizados como atividades importantes, pois promovem a interação com o coletivo, visto que permanecem quinze dias estudando longe da família.

As contribuições da ECCFRB para o fortalecimento das unidades produtivas da região estão associadas à relação teoria e prática no movimento de partida e chegada das

informações representadas pelo tempo escola e tempo comunidade. Ainda é possível constatar como contribuição a assistência técnica oferecida às propriedades das comunidades pelos os jovens alternantes que se tornam referência nas suas comunidades por estarem estudando na ECCFRB

De acordo com as análises concluímos que os alternantes demonstram interesse de prosseguir com os estudos e desejam fazer graduação na área de ciências agrárias. Ao mesmo tempo em que existe o desejo de estudar, permanece a vontade de voltar para a propriedade com formação acadêmica. De acordo com os alternantes o desejo de estudar não os afasta do campo.

A ECCFRB firmou diversas parcerias importantes para a sua organização e funcionamento, o que fortalece o vínculo com os sindicatos, governos municipais e universidades. Tais parcerias permitem o desenvolvimento de estratégias de preservação do meio ambiente vinculada a modernas descobertas científicas no que se refere ao uso do solo e manejo sustentável da agricultura familiar. Esse modo mais equilibrado de produção é repassado para os pais através dos alternantes que aos poucos vão se apropriando do conhecimento e colocando em prática em seus lotes.

De acordo com os monitores o fortalecimento das unidades produtivas influencia para a permanência do homem no campo. Mas para que isso aconteça, é necessário fortalecer o debate em relação ao acesso a políticas públicas para a agricultura familiar. É indispensável que o agricultor tenha incentivo de cooperativas, sindicatos e associações. Além de acesso a programas como o PNAE (programa nacional de alimentação escolar) e PAA (plano de aquisição de alimentos) que podem garantir renda para os agricultores, uma vez que a educação sozinha não fixa o homem no campo. A esta não pode ser atribuída à missão de ser a redentora das questões relacionadas à população do campo, a educação proposta de maneira isolada não consegue fazer as mudanças necessárias para melhorar as condições dos sujeitos (BEZERRA NETO, 2003).

Em que pese às dificuldades expostas acerca da experiência da ECCFRB que se apresenta como uma metodologia que visa responder as demandas da população do campo na região de Belterra.

Constatou-se que na experiência em alternância é atribuída ao monitor uma responsabilidade que está para além daquela requerida pelo professor da escola tradicional. Neste sentido na proposta da pedagogia da alternância visa fazer o acompanhamento dos alternantes na propriedade através das visitas as unidades produtivas. No entanto as visitas aos lotes dos alternantes não estão acontecendo, os argumentos caminham no sentido de limitação

no trabalho no que tange, principalmente, ao deslocamento dos monitores, uma vez que ficaram evidenciados ao longo da pesquisa os relatos das longas distancias e ausência de transporte próprio. É importante destacar que a ausência dos monitores na propriedade fragiliza um elemento de extrema importância que é a relação escola- família.

Ainda no que se refere ao problema com transporte foi possível verificar na fala dos alternantes presentes as marcas das dificuldades enfrentadas para que os sujeitos do campo possam ter acesso à formação escolar no período de alternância. O deslocamento dos alternantes torna-se um problema, pois, as comunidades onde eles residem ficam distantes da escola. A participação das famílias nas atividades da ECCFRB, também é comprometida pela dificuldade de deslocamento. Os alternantes e os pais atribuem a ausência de participação ao grave problema da falta de transporte que as famílias enfrentam, difícil condição das estradas e vicinais, além de não possuírem condições financeiras de custear passagens para deslocar-se até a comunidade onde está localizada a ECCFRB.

No decorrer da investigação foi possível perceber a falta de recursos didáticos na ECCFRB, bem como os escassos recursos para as aulas práticas. Durante a pesquisa verificou-se que a formação técnica se sobrepõe ao conhecimento geral, ao detectar que a escola não estava trabalhando o ensino médio, pois há a falta de professores para ministrar as disciplinas, secundarizando os conhecimentos universais. O trabalho desenvolvido na escola deverá buscar o equilíbrio das formações não privilegiando uma em prejuízo da outra.

Percebeu-se uma lacuna da ARCAFAR em relação à participação na formação dos sujeitos que desenvolvem atividades nas ECCFR no estado do Pará. Nesse sentido a formação é compreendida como um elemento chave na Pedagogia da Alternância, por isso, torna-se necessária articulação da ECCFRB juntamente com a ARCAFAR no sentido de criar condições e espaços de formação em serviço para os atores que estão ligados no processo educacional das escolas.

Outra fragilidade apontada durante a pesquisa está na gestão, em nível de associação. Foi evidenciado pelos monitores assim como pelos pais que a presidente da ACCFRB muitas vezes faz um trabalho solitário, ficando sobrecarregada juntamente como os monitores em relação às atividades e demandas da ECCFRB. A falta de comprometimento de todos os atores envolvidos na gestão da associação acaba dificultando a condução do processo em alternância.

Também foi possível perceber a necessidade de uma representação da ARCAFAR na região oeste do Pará onde estão localizadas as ECCFR de Belterra, Santarém, Juruti, Óbidos e Curuá. Os monitores chamam atenção para o distanciamento que existe entre a ARCAFAR e

as ECCFR da região oeste do Pará. Neste sentido cabe a ARCAFAR buscar mecanismos de aproximação com as ECCFR, fortalecendo cada vez mais a relação das ECCFR e ARCAFAR.

Durante a realização da pesquisa foi possível verificar ainda os avanços e os desafios que envolvem a experiência da Pedagogia da Alternância na ECCFRB. É necessário considerar a experiência como uma possibilidade de educação para o campo, que está possa ser problematizada e refletida pelos sujeitos que compõem o espaço escolar, movimentos sociais e poder público, pois como afirma Prazeres (2008, p.172) “a tomada para si da experiência pelos sujeitos deve ser o grande objetivo e deve seguir na contramão da escola adestradora que historicamente temos no meio rural, entendendo que a educação se constituiu como prática social contribuindo para a formação humana”.

Neste sentido, mesmo diante dos desafios enfrentados na ECCFRB, está se apresenta como uma formação diferenciada, carregada de muitos desafios que revelaram no decorrer da investigação esperanças e expectativas dos sujeitos envolvidos no processo educacional e apontam que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia viável para o campo por incorporar a vivência dos sujeitos na construção da proposta pedagógica visando aliar teoria e prática na formação do jovem campesino.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula do. **A Pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades.** Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

ASSOCIAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA CASA FAMILIAR RURAL NO MUNICÍPIO DE BELTERRA. **Regimento Interno da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra.** Belterra, PA. 2015.

ARCAFAR/PARÁ. **Regimento Escolar Unificado das Escolas Comunitárias do Estado do Pará.** Altamira, PA, 2012. Digitado

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia.** 2005. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - UNEB/BA, Salvador, 2005.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia.** Salvador, 2013. 319f.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo.** Caderno CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo.** In: _____. FERNANDES, Bernardo Maçano. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil.** In: *Documentos pedagógicos.* União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Brasília, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

BRASIL/ MEC. **Referências para uma Política Nacional do Campo. Cadernos de Subsídios.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

_____. **Parecer nº 01: Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo.** Brasília, mar. 2006.

_____. **Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.** Parecer nº 01/2006, 2006, Brasília.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 12.695** de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico financeiro da União no Âmbito do Plano de Ações Articuladas. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../2012/Lei/L12695.htm. Acessado em 20/10/2015.

_____. Lei nº 11.947 de 16 de Junho de 2004. Dispõe sobre o Programa Nacional de apoio ao transporte escolar. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/lei/l11947.htm. Acessado em 20/10/2015.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escola rural na década de 90:** expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias. Belo Horizonte, 2006. 160f. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto.

BOTH, Ivo José. **Avaliação:** “voz da consciência” da aprendizagem. Curitiba, 2011. Ibepe. (Série Avaliação Educacional).

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Sistema de Organização Modular de Ensino:** um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural. Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. (137 f).

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural:** traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. p.15-39.

CARDOSO, Ruth. C. L. **As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método.** IN: DURHAN, Eunice. et. al (Orgs). *Aventura antropológica: teoria e pesquisa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

CASA FAMILIAR RURAL DE BELTERRA. **Projeto Político Pedagógico.** 2010.

CASA FAMILIAR RURAL DE BELTERRA. **Ata da Assembleia geral ordinária de eleição e posse da nova diretoria e do conselho fiscal da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Belterra.** Belterra, PA, 2013. Digitado

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Eliane Miranda. **A formação do educador do campo:** um estudo a partir do Procampo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DE BELTERRA. **Plano de Formação.** Belterra, PA. 2015.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Casa Familiar Rural. **A formação com base na Pedagogia da Alternância.** Florianópolis, SC: Insular, 2003.

FAPESPA. **Diagnóstico Socioeconômico e Ambiental da Região de Integração do Baixo Amazonas.** 2015.

FILHO, Adnan Assad Yossef. **Comunidades persistentes:** a resistência dos moradores da região de Açaizal do Prata. Dissertação de Mestrado, Programa de Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2013. 166 f.

FORGEARD, Gilbert. **Alternância e Desenvolvimento do meio.** In: I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. 2 ed., Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula:** um percurso histórico controvertido. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10 de outubro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMONET, Jean Claude; **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIMONET, Jean Claude. **Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Reorientação** In: *I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. 2 ed. Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

GRANDIN, Greg. **Fordlândia: ascensão e queda da cidade esquecida de Henry Ford na selva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. In: MUNARIM, Antônio *et al* (Orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2014**. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br Acessado em 01/06/2015.

JESUS, Sônia Meire S. A. de. **A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Autêntica, 2010.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOLLER, Claudio Adalberto. **A perspectiva histórica da criação da escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a sua relação com o modelo agrícola convencional**. Florianópolis. 2003. 108f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Agroecossistema) UFSC/SC, Florianópolis, 2003.

LUCK, Heloísa [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas-SP, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Cardoso do. **Escolas – Família Agrícola e Agroextrativista do Estado do Amapá: Práticas e significados**. Belém: Dissertação de Mestrado / NAEA, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recreação da cultura:** um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Campinas, SP, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Educação no Campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. (Educação do Campo. Diálogos Interculturais).

NOVAES, J. Santos. et al. **Região de Tucuruí e mobilizações sociais no quadro das transformações resultantes da construção da UHT Tucuruí.** IV Jornada Internacional de Políticas Públicas, p. 39-53. Agosto de 2013. Disponível em www.ecsbarragens.ufpa.br/site/prog.pdf. Acessado em 05/04/2015.

PEREIRA, José Carlos Matos. **Os modos de vida na cidade:** Belterra, um estudo de caso na Amazônia Brasileira. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. 256 f.

PORTILHO, Edilene Santos. **Pedagogia da Alternância:** educação e natureza em casas familiares na região Tocantina, PA. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008. 106 f.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. **Educação no campo e participação social:** reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/ PA. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Pará, 2008. 191 f.

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

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, F. R; NETO, Luiz Bezerra. **Estado, Educação e Tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 113-125, dez.2010. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art07.pdf Acessado em 05/04/2015

SANTOS, Neila Reis. **Educação no Campo e alternância:** reflexões sobre uma experiência na transamazônica/Pará. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006. 401f.

SHLESINGER, Sérgio; NORONHA, Sílvia. **O Brasil está nu: o avanço da monocultura da soja, o grão que cresceu demais.** Rio de Janeiro: FASE, 2006.

SENA, Cristovam. **Fordlândia:** breve relato sobre a presença americana na Amazônia. In: História, ciência e fronteira na Amazônia. São Paulo: Instituto Butantã. Cadernos de histórias das ciências. v. 4.n.2, p.90-107, jul./dez.2008.

SILVA, Lourdes Helena da. **Experiências de formação de jovens do campo:** alternância ou alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Da casa da família à casa da escola:** dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá – PA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Belém, 2008.139f.

SILVA, Maria Célia Vieira. **Papel social do jovem na unidade familiar:** influências da experiência pedagógica da Casa Familiar Rural de Santa Maria das Barreiras – Pará – Brasil. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Belém, 2009. 186f.

SILVA, Marizete Fonseca da. **Pensar o trabalho é pensar a vida:** as dimensões da formação na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Marabá – PA. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Ciências Agrárias, Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, 2003. 103f.

TRINDADE, Glaudemir Alves. **O trabalho e a pedagogia da alternância na casa familiar rural de pato branco – PR.** Florianópolis: UFSC, Programa de Pós- graduação em Educação, dissertação de mestrado, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE)

Eu, _____ Nacionalidade _____
 _____ Idade _____ Estado Civil _____,

estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “A construção da experiência da Pedagogia da Alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra-Amazonia Paraense”, cujo objetivo é **OBJETIVO DO ESTUDO: Compreender como está sendo construída a experiência da Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra-Amazonia Paraense.** A minha participação no referido estudo será no sentido de permitir que a pesquisadora desenvolva observações e análises de documentos, no período de Maio e Junho de 2015, e ainda, participar de entrevistas semiestruturadas gravadas, com questões voltadas para pesquisa. Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Poliana Fernandes Sena e Sousa, vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ligada ao Mestrado em Educação e com ela poderei manter contato pelo telefone (93)991937571. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Belterra, PA, _____ de _____ de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Poliana Fernandes Sena e Sousa

Nome e assinatura do pesquisador responsável