UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANÁLIE FRANCINE MATIAS MIRANDA

**Educação do Campo: a materialização da Pedagogia da Alternância no Campus
Rural de Marabá- CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Pará (IFPA)**

Ribeirão Preto - SP

2019

ANÁLIE FRANCINE MATIAS MIRANDA

**Educação do Campo: a materialização da Pedagogia da Alternância no
Campus Rural de Marabá- CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Pará (IFPA)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Mestra
em Ciências.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Cassin

Ribeirão Preto - SP

2019

VERSÃO CORRIGIDA

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Miranda, Análie Francine Matias.

Educação do Campo: a materialização da Pedagogia da Alternância no Campus Rural de Marabá- CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Ribeirão Preto, 2019.

149 p.: qds.; fig; tabs.;

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Cassin, Marcos.

1. Educação do Campo 2. Pedagogia da Alternância. 3. Educação Profissional

MIRANDA, A.F.M. **Educação do Campo: a materialização da Pedagogia da Alternância no Campus Rural de Marabá- CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)**. 2019. 149p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Aos meus pais, Vanda e Izidoro, pelo apoio e
amor incondicional.

Foi uma tarefa comum que pais e professores foram chamados a viver, uma pedagogia que estava enraizada no ambiente da vida do jovem. Essa pedagogia visava ir além da técnica, considerando a formação global do homem.

Daniel Chartier

AGRADECIMENTOS

À minha família, que desde sempre me apoiou, me incentivou em todo esse percurso, em especial a minha irmã Elisangela Matias Miranda e ao meu cunhado Rafael Moreira de Souza. À todas as minhas tias, primos que se fizeram presente ao incentivar sempre.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Marcos Cassin, a quem sou grata pelo privilégio e oportunidade em ser sua orientanda, por todo o respeito, paciência, incentivo, fazendo parte do meu percurso acadêmico com momentos de diálogos únicos e de muito aprendizado, permitindo a concretização desse sonho muito desejado.

Aos meus queridos amigos que, de alguma forma, estiveram ou se fizeram presentes nesse percurso, entre eles Josimar da Silva Chaves, Clodoaldo Rodrigues da Silva Filho, Carla Cristina Cintra, Yuna Lélis Beleza Lopes, Andréa dos Santos Lopes, Bárbara Alves da Rocha Franco, Paulo Ricardo da Silva Gonçalves, Rosemeri Scalabrin, Acácio de Andrade Pacheco e outros não citados aqui, recebam meus sinceros agradecimentos pela amizade e incentivo sempre.

Ao querido amigo Luiz Guilherme S. D. de Souza, pela prestatividade e amizade em vários momentos dessa trajetória, não hesitando em me ajudar sempre que possível, próximo ou a distância.

A Wael Atta pela colaboração de materiais do exterior, agradeço imensamente a gentileza

Aos docentes que contribuíram para a minha formação no PPG Educação da FFCLRP/USP, por meio de suas disciplinas e diálogos tão significativos: Prof. Dr. Elmir de Almeida, Prof. Dr. Sergio Cesar da Fonseca, Prof. Dr. Geraldo Romanelli, Prof.^a Dr.^a Teise de Oliveira Guaranha Garcia, Prof. Dr. Jose Marcelino de Rezende Pinto.

A secretária do *PPGEducação* da FFCLRP/USP, querida Sandra Helena Ferreira Rosa que sempre me atendeu prontamente, pelo seu profissionalismo, apoio e atenção dispensada.

E finalmente ao IFPA em especial ao Campus Rural de Marabá por permitir a realização dessa pesquisa, e também aos colegas de trabalho por todas as colaborações diretas e indiretas, meus sinceros agradecimentos por todo o apoio e pela união em trabalhar a favor da Educação do Campo.

RESUMO

MIRANDA, A.F.M. Educação do Campo: a materialização da Pedagogia da Alternância no Campus Rural de Marabá- CRMB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). 2019. 149p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

O caminho da Educação do Campo é um desafio ao se considerar a dinâmica do campo em relação à sociedade, às políticas, ao currículo, ao Estado e ao conjunto de características culturais que o permeia. Nesse sentido a educação para os povos do campos, sempre foi palco de lutas, principalmente por parte dos movimentos sociais do campo, entre eles destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que influenciou diretamente na constituição de diversas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Nessa perspectiva encontramos a Pedagogia da Alternância, reconhecida nessa pesquisa como uma metodologia, adotada por diversas instituições de ensino do campo. Delimitamos assim nosso objeto de estudo: o Campus Rural de Marabá (CRMB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), devido sua política de ensino, pesquisa, e extensão, em sua fundamentação nos princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo, Agroecologia, da Educação Profissional e Tecnológica, e 100% dos seus cursos ofertados em alternância pedagógica. Logo, esta pesquisa buscou investigar a materialidade da Pedagogia da Alternância no CRMB, utilizando como exemplo o seu principal curso: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando entre as fontes de investigação, documentos institucionais, legislações, assim como, alguns referenciais produzidos sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. Como fundamentação teórica nos pautamos pelos autores que discutem a Educação do Campo, entre eles: Bezerra Neto, Silva, Bicalho, Caldart, Molina, Queiroz. Em relação à Pedagogia da Alternância, nossa principal referência é Daniel Chartier, seguido de autores que classificam, discutem ou definem a formação em alternância, como, Gimonet, Puig-Calvó, Marirrodriaga, Malglaive, Lerbet, Bourgeon, Girod de L'Ain. Com o objetivo principal de compreender a Pedagogia da Alternância aplicada a essa instituição de modo a identificar como sua utilização contribui para o processo de aprendizagem do alternante e possivelmente para o desenvolvimento local.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Formação Profissional

ABSTRACT

MIRANDA, A. F. M. **Education of the field: The materialization of the pedagogy of alternation in the Rural Campus of Marabá-CRMB of the Federal Institute of Education, Science and technology of Pará (IFPA).** 2019. 149p. Dissertation (Master's Degree) – Faculty of Philosophy, sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

The path of field education is a challenge when considering the dynamics of the field in relation to society, policies, curriculum, state and the set of cultural characteristics that permeates it. In this sense, education for the peoples of the fields, has always been the stage of struggles, mainly on the part of the social movements of the countryside, among them we highlight the movement of landless Rural workers (MST), which directly influenced the Constitution of Various public policies aimed at field education. From this perspective we find the pedagogy of alternation, recognized in this research as a methodology, adopted by several educational institutions in the field. We thus delineate our object of study: The Rural Campus of Marabá (CRMB), the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA), due to its policy of teaching, research, and extension, in its reasoning in the principles Pedagogic and philosophical education of the field, agroecology, professional and technological education, and 100% of their courses offered in pedagogical alternation. Therefore, this research sought to investigate the materiality of the pedagogy of alternation in CRMB, using as an example its main course: Technician in agriculture integrated to high school. We developed a bibliographic and documentary research, using among the sources of research, institutional documents, legislations, as well as some references produced on the field education and the pedagogy of Switch. As a theoretical basis we are guided by the authors who discuss the education of the field, among them: Bezerra Neto, Silva, Bicalho, Caldart, Molina, Queiroz. In relation to the pedagogy of alternation, our main reference is Daniel Chartier, followed by authors who classify, discuss or define the formation in alternation, such as Gimonet, Puig-Calvó, Marirrodiga, Malglaive, Lerbet, Bourgeon, Girod de L'Ain. With the main objective of understanding the pedagogy of alternation applied to this institution in order to identify how its use contributes to the learning process of the alternant and possibly to the local development.

Keywords: Field education. Pedagogy of Alternation. Vocational training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Padre Pierre-Joseph Granereau	43
Figura 2: Estudantes do primeiro experimento, juntamente com padre Granereau, governanta Barré e uma pessoa não identificada (ao lado esquerdo, possivelmente Jean Cambon, primeiro monitor).....	47
Figura 3: Primeira Casa Familiar Rural Francesa em Lauzun	52
Figura 4: Progressão dos primeiros instrumentos utilizados nas Casas Familiares Rurais Francesa	62
Figura 5: Itinerário Jurídico das Casas Familiares Rurais francesas.....	66
Figura 6: Representação da “Prática e Compreensão” segundo J. Piaget	75
Figura 7: Características da Alternância nos CEFFAs	76
Figura 8: Os quatro pilares dos CEFFAs	77
Figura 9: Mesorregião do sudeste paraense.	92
Figura 10. Localização do IFPA-CRMB no Assentamento 26 de Março em Marabá, PA.....	93
Figura 11: Assentamento 26 de Março – identificação dos Núcleos de Moradia	96
Figura 12: Vista área do Campus Rural de Marabá	110
Figura 13: Vista área dos alojamentos dos alunos.	111
Figura 14: Vista terrestre de um “barracão agroecológico”, espaço para diversas atividades. .	112
Figura 15: Representação gráfica de construção de sentido pelo alternante entre as disciplinas.	125
Figura 16: Articulação Tempo Escola e Tempo Comunidade	130
Figura 17: Principais instrumentos do percurso formativo em alternância do CTA.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais instrumentos pedagógicos encontrados nos CEFFAs.....	79
Quadro 2:Diferentes tipos de Alternância	90
Quadro 3: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO I CICLO, QUE CORRESPONDE AO 1º ANO.....	121
Quadro 4. DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO II CICLO, QUE CORRESPONDE AO 2º ANO.....	122
Quadro 5: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO III CICLO, QUE CORRESPONDE AO 3º ANO.....	123
Quadro 6:SÍNTESE DA CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição das áreas do Campus Rural de Marabá.....	106
Tabela 2: Descrição dos ambientes administrativos, pedagógicos e de atividades físicas e esportivas do Campus Rural de Marabá.	107
Tabela 3: Descrição dos equipamentos do Campus Rural de Marabá.	108
Tabela 4: Descrição dos espaços físicos da Biblioteca do Campus Rural de Marabá...	108
Tabela 5: Descrição do acervo da Biblioteca do Campus Rural de Marabá	108
Tabela 6: Descrição dos espaços físicos dos laboratórios de informática do Campus Rural de Marabá.	109
Tabela 7: Descrição dos espaços físicos dos demais laboratórios do Campus Rural de Marabá.	109
Tabela 8: Descrição dos espaços físicos dos laboratórios especializados do Campus Rural de Marabá	109
Tabela 9: Programação da oferta de vagas dos cursos técnicos existentes no Campus Rural de Marabá	113
Tabela 10: Programação da oferta de vagas dos cursos técnicos de nível médio – PROEJA.	113
Tabela 11: Programação da oferta de vagas dos cursos de Tecnologia nos Campus Rural de Marabá Rural e Tucuri	114
Tabela 12: Programação anual da oferta de vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)....	114
Tabela 13: Professores do CRMB: regime e titulação	116
Tabela 14: Técnicos administrativos por nível de carreira e titulação	116

LISTA DE SIGLAS

ACARES	Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo
ACJF	Associação Católica da Juventude Francesa
AES	Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo
AIMFR	Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural
APP	Área de Preservação Permanente
ARCAFAR	Associações Regionais das Casas Familiares Rurais
ARCAFAR/PA	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará
BAA	Brevet d'apprentissage agricole
CA	Caderno de Acompanhamento
CAT	Centro Agroambiental do Tocantins
CdFRs	Casas das Famílias Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CEPASP	Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular.
CFR	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCAT	Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins
CONSUP	Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CR	Caderno da Realidade
CRMB	Campus Rural de Marabá
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTA	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
CUT	Central Única dos Trabalhadores

DAE	Departamento de Assistência ao estudante
DAP	Diretoria de Administração e Planejamento
DEXT	Departamento de Extensão
DASCA	Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade

Acadêmica

DNE	Departamento Nacional de Educação
EAC	Estudos Agrícolas por Correspondência
ECOR	Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPA	Escola Popular de Assentamento
ETA	Escola Técnica Agrícola
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FATA	Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FIC	Formação Inicial e Continuada
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC	Funções Públicas, Efetivas e de Carreira
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GRET	Grupo de Pesquisa e Intercâmbios Tecnológicos
IF	Instituto Federal.
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IIAA	Institute of Inter-American Affairs
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrícola Católica
LASAT	Laboratório Socioagronômico do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MFREO	Maison Familiale Rurale d'éducation et d'orientation
MORIVA	Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba
MRP	Movimento Republicano Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
PA	Pará
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Plano de Estudo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária

Integrado ao Ensino Médio

PPP Projeto Político Pedagógico do Campus

PROCAMPO Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais

PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC Programa Nacional de Acesso à Formação Profissional, Técnica e Tecnológica

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RENAFOR Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação

REVEMAR Revendedora de Veículos de Marabá

SAF Secretaria de Agricultura Familiar

SBF Secretaria de Biodiversidade e Floresta

SCIR Secretariado Central de Iniciativa Rural

SDT Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
SSR	Serviço Social Rural
TC	Tempo comunidade
TE	Tempo escola
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNMFR	União Nacional das Casas Familiares Rurais

Sumário

Introdução	14
1. O caminho da educação para a população rural.....	17
1.2 A luta por uma Educação do Campo	25
1.3 Políticas públicas e as demandas pela Educação do Campo.....	28
2. O marco histórico da Pedagogia da Alternância na França: antecessores	38
2.2 O nascimento da primeira Casa Familiar Rural Francesa – <i>La Maison Familiale Rurale, MFR</i>	42
2.3 A experiência de Sérignac-Péboudou	46
2.4 A primeira Casa Familiar Rural em Lauzun	51
3. A organização Pedagógica das Casas Familiares Rurais Francesas: o nascimento de uma Pedagogia da Alternância	58
3.1 A Pedagogia da Alternância no Brasil.....	68
3.2 A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs e seus instrumentos pedagógicos	74
3.3 Definições de Alternância	85
4. As Raízes Históricas do Campus Rural de Marabá.....	92
4.1 A localização do CRMB	92
4.2 Breve Histórico do PA 26 de Março	93
4.3 A criação do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT)	97
4.4 O Contexto do Campus Rural de Marabá	101
4.5 Caracterização do CRMB- Perfil Institucional: sua infraestrutura.....	105
4.5 Cursos ofertados no CRMB.....	113
4.6 Perfil Docente e Técnico-Administrativo	115
5. O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	119
5.1 Percurso Formativo	119
5.2 Tempo Escola, Tempo Comunidade, Tempo Escola/Retorno	124
Considerações Finais	137
Referências.....	140

Introdução

Ao entrar em contato com a educação ministrada no campo por meio de meu ingresso como professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Campus Rural de Marabá (CRMB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), em 2016, e subseqüentemente com a abordagem da Pedagogia da Alternância, foi possível conhecer uma realidade junto às populações do campo no sudeste paraense que me desafiou a pensar a educação do campo e meu esforço acadêmico como pesquisadora, pois até então nunca havia ministrado aulas em um contexto rural. Assim, “de esquecida e marginalizada a repensada e desafiante. Esta poderia ser a travessia que vem fazendo a educação dos povos do campo”. Essa frase de Arroyo (2006, p. 9) sintetiza os desafios da nossa busca de realizar uma pesquisa em Educação do Campo.

Cursar como aluna especial a disciplina “Trabalho e Educação”, ministrada pelo professor Dr. Marcos Cassin no Programa de Mestrado em Educação, também constituiu um dos propulsores para que realizássemos uma pesquisa com o olhar voltado para a Educação do Campo, sobretudo reconhecendo a produção de conhecimento nessa área como de fundamental importância, tendo em vista ainda, a falta de expressividade de pesquisas na temática.

O enfoque desta pesquisa se dá a partir da característica extremamente particular do objeto que delimitamos: o CRMB, um *campus* estruturado com cursos oferecidos 100% na Pedagogia da Alternância, o que evidencia a crescente adoção dessa metodologia em contextos educativos nos quais a mesma não é tradicional, ou seja, em um IF (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia). Trata-se ainda de uma instituição que surgiu como conquista da mobilização pela educação do campo por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Desse modo, o anseio por compreender os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância, sua origem, sua aplicação e sobretudo o cenário educacional particular no qual se materializa, considerando principalmente as raízes históricas e os princípios filosóficos e metodológicos do próprio CRMB, levou-nos a formular a seguinte questão de pesquisa: *Como se materializa a Pedagogia da Alternância no percurso formativo dos estudantes do Campus Rural de Marabá?* Tendo como hipótese investigativa os preceitos formulados por Daniel Chartier (2003) de uma alternância do

tipo integrativa, buscamos compreender se no CRMB esse tipo de alternância se materializa no campus, utilizando como exemplo o seu principal curso oferecido: o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O objetivo principal é compreender a Pedagogia da Alternância aplicada a essa instituição de modo a identificar como sua utilização contribui para o processo de aprendizagem do alternante e possivelmente para o desenvolvimento local.

A presente investigação é de cunho qualitativo, possuindo como características a imersão na subjetividade e no simbolismo do contexto social em que se insere. Por meio dela é possível penetrar nas intenções e motivos, partindo de ações e relações que adquirem sentido. Como procedimentos metodológicos adotamos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando entre as fontes de investigação documentos institucionais do CRMB, IFPA, legislações, portarias e decretos, assim como referenciais produzidos sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, bem como observações *in loco* do percurso formativo e de toda a gestão institucional no período inicial dessa pesquisa.

Como fundamentação teórica nos pautamos pelos autores que discutem a Educação do Campo, entre eles: Bezerra Neto, Silva, Bicalho, Caldart, Molina, Queiroz. Em relação à Pedagogia da Alternância, nossa principal referência é Daniel Chartier, seguido de autores que classificam, discutem ou definem a formação em alternância, como, Gimonet, Puig-Calvó, Marirrodiga, Malglaive, Lerbet, Bourgeon, Girod de L'Ain.

Para tanto, essa pesquisa se organizou em cinco partes. No primeiro capítulo, realizamos um breve histórico da Educação do Campo. Partimos da década de 1930, considerada a época de transição econômica e social, representada a partir do modelo primário exportador, com significativas transformações no processo de urbanização. Apresentamos os pressupostos do *ruralismo pedagógico* a fim de compreendermos a contraposição em que nasce a Educação do Campo. Contudo, esclarecemos que não é nosso objetivo apresentar discussões relacionadas à contraposição entre rural e urbano, ou especificidades sobre educação do e no campo. O objetivo foi conhecer alguns aspectos do ponto de vista educacional que marcaram as décadas de 1960, 70 e 80, uma vez que isso serviu para contextualizar a metodologia de ensino investigada nessa pesquisa, bem como para destacar as iniciativas dos movimentos sociais, que foram de fundamental importância para a instituição de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

No segundo capítulo, apresentamos sob uma abordagem sócio-histórica a Pedagogia da Alternância, metodologia internacionalmente reconhecida e que historicamente foi estruturada a partir da primeira *Casa Familiar Rural*¹, na França. A investigação de sua origem e sua implementação – desde sua ideia e de seus iniciadores – serviu-nos de base para compreender sua chegada ao Brasil na década de 1960, sob a utilização da fórmula de alternância.

No terceiro capítulo, visamos apresentar a organização pedagógica das Casas Familiares Rurais Francesas, de modo a compreender a origem de alguns de seus instrumentos, dando destaque para André Duffaure e Jean Robert como principais coordenadores no período de 1946 a 1950, sobretudo com influência na escola nova de Roger Cousinet. Apresentamos também o surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, os Centros de Formação por Alternância, seus principais instrumentos pedagógicos e definições de Alternância descritas por Malglaive, Lerbet, Bourgeon e Girod de L'Ain.

No quarto capítulo apresentamos nosso objeto de estudo: o Campus Rural de Marabá (CRMB), incluindo suas raízes históricas e suas principais características, de modo a permitir o reconhecimento de uma instituição com especificidades que constituem um *campus* de natureza inovadora e que possibilita, por meio da Pedagogia da Alternância, a formação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades para os povos do campo da região do sudeste paraense.

No quinto e último capítulo, apresentamos como exemplo o curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, de modo a analisar seu percurso formativo e verificar a nossa hipótese e pergunta de pesquisa.

¹ Em francês: *Maison Familiale Rural*.

1. O caminho da educação para a população rural

O caminho da Educação do Campo² é um desafio ao se considerar a dinâmica do campo em relação à sociedade, às políticas, ao currículo, ao Estado e ao conjunto de características culturais que o permeia. Logo, é urgente e necessária a reflexão teórica acerca da educação voltada aos povos do campo³, incluindo o seu papel de contraponto aos interesses capitalistas.

A década de 1930 é sem dúvida um marco fundamental para a educação rural. O crescente aumento da migração rural-urbana (BARREIRO, 2010) era percebido pelas classes dominantes como motivo de ameaça à estabilidade social. Maia (1982) aponta que entre 1880 e 1930 a população que trabalhava nas fábricas cresceu significativamente, e esse proletariado urbano passou a reivindicar direitos de cidadãos por meio de greves.

Cunhado no primeiro período da Era Vargas (1930-1937), o “*ruralismo pedagógico*” constitui uma das primeiras ações por parte do Estado voltada a educação dos camponeses⁴. O objetivo principal era fixar os trabalhadores rurais nas suas regiões de origem, isto é, na realidade, a intenção, como demonstram alguns estudiosos (SILVA, 2018), seria conter o êxodo rural, impulsionado pelo recente processo de industrialização nos grandes centros urbanos brasileiros. Contudo, para esse mesmo autor e para Ribeiro (2015), a ruralização do ensino acaba se tornando um fracasso, não se materializando, portanto, como um projeto de intervenção eficiente e capaz de gerar resultados satisfatórios para os camponeses.

²Será esclarecido adiante o conceito e a concepção do termo; antes se pretende contextualizar brevemente a educação para os camponeses a partir de 1920.

³“O campo tem diferentes sujeitos: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros. Entre estes, há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há diferenças de gênero, etnia, religião, geração; são diferentes os modos de produzir e de viver, de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas.” (CALDART, 2012, p. 21).

⁴Introduzido no Brasil pela esquerda na década de 1950, o termo camponês denota significado político ao traduzir as reivindicações e lutas do meio rural. Contrapondo-se a esse conceito, o movimento de direita criou o termo rurícola, de caráter despolitizador. Barreiro (2010) cita Caio Prado Júnior como a favor da utilização mais precisa para designar exclusivamente o pequeno agricultor, empresário de sua própria produção. Também segundo Barreiro (2010), citando Otávio Guilherme Velho, no caso brasileiro a noção de camponês não se equipara “[...] à situação camponesa clássica ou mesmo de outros países latino-americanos onde sobrevivem comunidades indígenas organizadas em moldes camponeses”. Para o autor, no Brasil, há diversos graus de autonomia de trabalho entre os parceiros, meeiros e arrendatários, o que dificulta a utilização mais rígida do termo. Cf. Barreiro (2010, p.16-17). À guisa de esclarecimentos para esta pesquisa, na utilização do termo camponês não consideraremos a conotação política da década de 1950, equiparando-o, portanto, aos termos *trabalhador rural*, *homem do campo* e *população rural*.

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo. (BEZERRA NETO, 2016, p. 15).

Em 1937⁵, Vargas cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir a educação rural, principalmente na difusão da arte e do folclore no contexto rural. Por meio de tal projeto, ofereciam-se também cursos normais rurais, preparando assim para o magistério, sob a responsabilidade das chamadas “Missões Rurais de Educação”⁶. Destaca-se nesse período, que grande parte das políticas voltadas à educação rural, estavam aliadas aos interesses dos Estados Unidos da América, principalmente no financiamento de projetos em países classificados como “subdesenvolvidos”, em especial na América Latina:

A partir de 1940 o ruralismo pedagógico perde relevância; a educação rural torna-se pauta nas campanhas comunitárias, fundamentadas no desenvolvimento de comunidade, cuja adoção esteve ligada aos convênios estabelecidos, nesse período, com os EUA, que resultará em novas estratégias de ação da educação rural, extensiva ao trabalhador rural adulto e não se restringindo somente à escola. (FONSECA, 1985, *apud* BARREIRO, 2010, p. 56)

Nota-se, portanto, que as políticas adotadas pelo governo Vargas referentes à educação rural não estão totalmente dissociadas dos interesses dos norte-americanos na América Latina e em especial no Brasil. É notória a continuidade dessa política a partir da criação do Institute of Inter-American Affairs (IIAA) em 1942. Tal instituto foi responsável pela organização do primeiro Programa de Assistência Técnica, com acordos que visavam aprimorar as condições de saúde, educação e agricultura na América Latina,

⁵“A relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertar o ensino técnico nas áreas pertinentes a eles próprios, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional, e as ações não foram postas em prática”. (BRASIL-Cadernos SECAD 2 /MEC, 2007, p.16).

⁶“Em 1935, foram sugeridas e posteriormente criadas as escolas normais rurais, orientadas pelo ruralismo pedagógico e pelas missões rurais, inspiradas nas missões rurais mexicanas” (BARREIRO, 2010, p. 29).

inaugurando, dessa forma, uma influência permanente dos Estados Unidos na área da educação oferecida às populações rurais⁷ (RIBEIRO, 2015).

Em 1945 ocorre a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, advinda de um acordo celebrado entre o Ministério da Agricultura brasileiro e os Estados Unidos. Segundo Ribeiro (2015), a comissão foi responsável pela coordenação e implantação de alguns programas, como os Centros de Treinamento, os Clubes Agrícolas e as Semanas Ruralistas, cujo objetivo principal seria a preparação de trabalhadores rurais adultos e também a formação de crianças e jovens.

A autora ainda destaca que as ações executadas pela comissão desmereciam os camponeses, considerando a tentativa de “conscientizar” os agricultores da necessidade de amor à terra e ao trabalho, como se a terra e o trabalho fossem desconhecidos desses atores sociais (SILVA, 2018). Porém, observa-se que o intuito era implantar um novo modelo de produção agrícola, mais tarde evidenciado pela chamada “Revolução Verde”⁸.

Dessa forma, sob o olhar histórico, político e social, o processo de modernização promulgado por Vargas não se estendia ao campo, marcando assim o oferecimento de uma educação desigual, vinculada ao sistema produtivo. Para Silva (2018), o Brasil segue nessa mesma direção nas décadas de 1950 e de 1960. Esse autor destaca a implantação no Brasil do Serviço Social Rural (SSR), com o objetivo de diagnosticar a situação da população camponesa, e a Campanha Nacional de Educação Rural, criada como uma primeira política integrada e específica para a educação rural.

Como esses programas são financiados pelos Estados Unidos, eles também têm o papel de disseminar a ideologia de “modernização” dos modos de produção capitalista [sic] no âmbito das políticas da educação rural brasileira. Por outro lado, esse conjunto de programas e ações governamentais não foi capaz de reduzir os índices de analfabetismo e a falta de acesso da população camponesa à educação. (SILVA, 2018, p. 39).

⁷ “Não tendo sido capazes de alcançar toda a população camponesa” (SILVA, 2018, p. 37).

⁸ “Durante a Ditadura Militar, foi publicada a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que promulga o *Estatuto da Terra*. Nessa lei estavam previstas a modernização da agricultura e a realização da reforma agrária. Entretanto, o governo militar priorizou investimentos na agricultura sem antes executar a reforma agrária. As ações para a modernização da produção agrícola brasileira se dão com a adoção do pacote da “Revolução Verde”, que consiste na utilização de produtos agroquímicos e agrotóxicos, pesquisas no intuito de melhorar as sementes, emprego de novas técnicas de plantio, além da mecanização da produção (uso de tratores, colheitadeiras etc.) para elevar a produtividade. Para apoiar o projeto, o governo disponibilizou linhas de crédito acessíveis aos donos de grandes propriedades e empresários rurais, ficando de fora os pequenos agricultores camponeses”. (SILVA, 2018, p. 38).

Nesse contexto, é possível considerar que o sujeito na sociedade é conduzido a pensar de acordo com o modo de produção desenvolvido no momento em que ele está vivendo, pois a maneira como nos organizamos para produzir a nossa sobrevivência determina nossa forma de pensar e agir socialmente (BEZERRA NETO, 2005).

Partindo desse princípio, não é difícil compreender que a educação está ligada ao modo como os homens produzem sua sobrevivência. Assim, teremos que compreender a produção do sistema capitalista para que possamos entender nossas formas de pensamento. (BEZERRA NETO, 2005, p. 135)

Assim, entender a educação em sua forma geral, desde seus processos históricos e conceitos, não é especificamente o foco deste capítulo, mas sim compreender em linhas gerais o caminho para a construção de uma Educação do Campo.

Ao olharmos para o Brasil nas décadas de 1960 e 70, observamos a entrada exacerbada do capital internacional na economia e consequentes contradições no crescimento do capital nacional-desenvolvimentista. Essa conjuntura socioeconômica resulta no crescimento do movimento operário e camponês e no surgimento de partidos de esquerda, bem como de grupos e entidades que visavam a transformação da estrutura da sociedade (QUEIROZ, 2004).

Nesse período, é evidente o fortalecimento das lutas pelas reformas de base (eleitorais, tributárias, agrárias, universitárias), porém, com a ditadura militar, há forte repressão a todos esses movimentos sociais (campo e cidade), inclusive com a ocorrência de diversas prisões arbitrárias e assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais e de membros de igreja e partidos de esquerda, como aponta Queiroz (2004).

Caracterizado pelo sociólogo Florestan Fernandes (1975) como um período cuja ordem social passa a ser uma ordem competitiva, também se observa que as ideias de democracia eram evidenciadas com a intenção de diminuir o poder das oligarquias, fortificando a burguesia nascente e propiciando certa participação eleitoral às massas:

O sistema de poder, inerente à sociedade de classes, é altamente complexo. Requer diferentes formas de dominação e de liderança, que operam em vários níveis das ações e das relações sociais e que envolvem, em cada nível, poder social, poder social orientado politicamente e poder especificamente político. A dependência e o subdesenvolvimento não alteram essa realidade, antes a complicam. A superestrutura legal e política da sociedade de classes sofre, nessas condições, uma dupla reflexão: uma, que resulta das estruturas de poder, normalmente requeridas para a constituição e o desenvolvimento

da ordem social competitiva, as quais são congestionadas nas "posições estratégicas" para super privilegiamento das classes dominantes e o "controle da situação" por suas elites; outra, que resulta das interferências da dependência e do subdesenvolvimento nas estruturas e nos dinamismos da ordem social competitiva e que se traduz por uma exacerbação das relações de poder orientadas politicamente ou especificamente políticas, já que o desenvolvimento capitalista dependente requer uma combinação especial de padrões democráticos e de padrões autoritários ou autocráticos de comportamento político. (FERNANDES, 1975, p. 102-103)

É nesse mesmo período, em resposta a esse sistema de poder, que se desenvolvem os *movimentos de educação popular*⁹. Surgidos na primeira metade da década de 1960, tais movimentos eram voltados para a promoção popular, condicionados pela política e fatores culturais vividos pelo país naquele momento. Entre eles destacavam-se pela sua expressividade, objetivos e metodologias os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pela prefeitura de Recife, e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica (KREUTZ, 1979).

Dessa forma, considera-se que as estruturas de poder suplementam ou reforçam as outras estruturas, a saber, econômicas, sociais ou culturais. Também se nota uma incapacidade de transição para o desenvolvimento autogerido para a solução de problemas ou dilemas sociais. Contudo, como um dos frutos dessa política, promulga-se a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) e a Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971 (Lei nº 5.692)

Quanto à Reforma Universitária de 1968, é mister destacar que estabeleceu diversas mudanças tanto para o corpo discente quanto para o docente. Embalada pelos atos institucionais ditados pelo governo militar, juntamente com a Constituição de 1967, propiciou a ampliação de programas de graduação e pós-graduação e maior acesso ao ensino superior, mas também promoveu a repressão e controle de currículos, atividades, manifestações e debates.

Logo a Lei nº 5.540 foi aprovada em um contexto de crise, após manifestações de protesto de estudantes em geral e de significativa parte dos professores, enquanto a Lei

⁹ “Em 1960 diversos grupos já se organizam para promover a educação de adultos. Cresce o interesse da Igreja Católica pela educação popular, enquanto se difunde nova orientação do pensamento social cristão, trazendo consequências importantes para a formação de grupos ligados à Igreja e que se voltam para a educação popular. As iniciativas de diversos grupos em relação à educação popular são motivadas também por uma falta de coordenação nacional, ante a desmoralização e declínio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do Departamento Nacional de Educação (DNE)”. (KREUTZ, 1979, p. 52).

nº 5.692/71 foi promulgada em meio à euforia do governo vigente (presidente Médici) e do “milagre brasileiro”¹⁰. De viés notadamente autoritário, esse governo agia na defensiva, de forma a dismantelar todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível. Não apenas procurava desmobilizar a sociedade civil como também colocá-la na determinação de uma sociedade política, criando uma consciência nacional incondicionada aos desígnios do poder.

Nesse quadro pode-se compreender [por que] no processo de tramitação do projeto de Lei 5.692 no Congresso Nacional não apenas se detectou manifestação alguma por parte da sociedade civil como sequer foi possível constatar os “pálidos protestos da oposição” ocorridos por ocasião da discussão e aprovação da Lei 5.540/68. É que a oposição estava desbaratada e silenciada, restando escassos elementos que cumpriam o papel de legitimar o regime que assim podia manter sob disfarce formal seu caráter ditatorial, insistindo em se proclamar democrático ainda que a preservação da democracia só tenha sido possível pela sua conversão em “democracia excludente”. (SAVIANI, 1987, p. 136).

A situação política referida reflete nitidamente a aprovação da Lei nº 5.692/71, cujo artigo 5º explicita a profissionalização universal e compulsória do 2º grau, de maneira que se tem a formação de um maior número de trabalhadores para o mercado e concomitantemente uma limitação à entrada no ensino superior:

Expressa na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico-industrial, o ensino técnico-comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino. (CUNHA, 2014, p. 914-915).

Segundo Queiroz (2004), com vistas a manter forte controle político e social, além de impedir organizações e movimentos de lutar por mudanças estruturais da sociedade, o Estado intensificava a produção e o desenvolvimento capitalista. Instaura-se então na

¹⁰“Os anos do chamado “milagre econômico” (1968-1973) marcaram um período de enorme expansão do capitalismo brasileiro. O Brasil havia escolhido, nesse período, implementar uma estratégia de crescimento baseada no endividamento externo, contraído junto ao sistema financeiro privado internacional.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010. p. 268).

década de 1970 um cenário de lutas e resistências coletivas, de resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente (GOHN, 1992).

Importante destacar também a fundação, em junho de 1975, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão ligado à Igreja Católica com o intuito de responder à grave situação vivida por milhares de trabalhadores rurais, posseiros etc., sobretudo explorados na Amazônia. Surge também em 1969 a primeira Escola Família Agrícola (EFA), que será detalhada no capítulo a respeito da pedagogia da alternância no Brasil.

O Brasil do regime militar foi caracterizado pela ausência de democracia, supressão dos direitos constitucionais, repressão, censura, tortura e perseguição política. Já no final da década de 1970 e meados dos anos 1980, inicia-se no país um amplo processo de reestruturação da sociedade. As discussões apresentadas por Gohn (1992, p. 16-17) trazem significativas contribuições ao debate do período em questão:

[...] a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos e intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. (GOHN, 1992, p. 16-17).

Podemos dizer que as iniciativas sobre a educação para a cidadania, a escola cidadã e os debates marcaram a década de 1980, vindo a contribuir para algumas conquistas dos trabalhadores na nova Constituição, promulgada em 1988, destacando-se a proclamação da educação como direito.

Contrastando com as perdas, tivemos alguns ganhos, no plano [sociopolítico]. A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas Já”, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas... Em suma, do ponto de vista político, a década não foi perdida. Ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar. (GOHN, 1992. p. 57-58)

Destacamos que de fato a década não foi “perdida”, sobretudo com a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 e a organização, em 1984, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), também conhecido como Movimento dos Sem Terra.

A CUT, de caráter classista e democrático, baseia-se em princípios de igualdade e solidariedade, com o compromisso de defesa dos interesses da classe trabalhadora. Tem atuação fundamental na disputa da hegemonia e nas transformações ocorridas no cenário político, econômico e social desde sua fundação, visando sempre melhores condições de vida e de trabalho e uma sociedade mais justa.

O MST, por sua vez, tem papel de destaque em nossa pesquisa, principalmente no tocante à origem do nosso objeto de pesquisa¹¹. O MST é considerado fruto de uma questão histórica, nascido a partir da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país, expandindo-se aos poucos pelo Brasil inteiro (CALDART, 2001). Foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado entre 21 e 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, Paraná. Organizado atualmente em 22 estados, segue com os mesmos objetivos definidos no encontro de 1984 e confirmado no I Congresso Nacional, realizado no ano de 1985 na cidade de Curitiba, Paraná.

Além da questão da luta coletiva pela reforma agrária, o movimento desperta atenção por diversos segmentos da sociedade, principalmente por apresentar características que o distinguem em sua trajetória de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo (CALDART, 2001). No campo educacional tem contribuído para a reflexão e a prática da educação do campo, como destaca Bezerra Neto (2005, p. 136):

Além da crença na transformação da realidade do homem do campo e da classe trabalhadora como um todo, o MST, inspirado em pedagogos escolanovistas e socialistas, sobretudo em Makarenko, advoga a construção de um novo modelo de homem, formado a partir de uma rígida disciplina e preparado para a luta em defesa de seus interesses. O MST luta também por uma educação destinada exclusivamente ao homem do campo, acreditando que essa educação poderia ser capaz de fixar o homem à terra, fazendo aí a apologia de uma nova forma de ruralismo pedagógico.

¹¹O Campus Rural de Marabá (CRMB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Considerados como sujeitos de um movimento, os sem-terra pertencentes ao MST colocam o modo de ser da sociedade capitalista em evidência, principalmente ao proferirem ideias ditas por muitos pesquisadores como revolucionárias, ao destacarem em suas lutas que a educação constitui o passo importante para a construção de uma sociedade socialista tão sonhada por toda a classe trabalhadora. Voltaremos a esse ponto ao discutirmos o movimento “Por uma Educação do Campo”.

Portanto, o MST destaca-se pela forma de agir em coletividade e coloca a questão da reforma agrária como urgente e necessária para a constituição de uma sociedade com menos desigualdades.

1.2 A luta por uma Educação do Campo

“A Educação do Campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes” (FERNANDES, *apud* SOUZA, 2006, p. 15). A partir desse pensamento, introduzimos a caminhada da construção deste projeto em contraposição à Educação Rural, principalmente refletindo sobre seu percurso, ampliando nosso olhar em relação às configurações das práticas pedagógicas e dos direitos articulados para os povos do campo.

A Educação Rural, segundo esse mesmo autor, nasceu dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, controlando seu espaço nas políticas de educação e mantendo-os nessa subordinação em relação ao capitalismo. Essa educação não promoveu políticas autênticas, não propôs de fato o desenvolvimento educacional do campesinato. Vemos assim que durante séculos a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo importado de educação urbana. (BICALHO, 2017).

Considerada como um fenômeno da realidade brasileira, a Educação do Campo teve como uma de suas prioridades o rompimento com a Educação Rural. Seu conceito ainda se encontra em construção, podendo se configurar como uma categoria de análise da situação ou de práticas, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu (CALDART, 2012).

Para compreender sua experiência, é mister enfatizar o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, principalmente na defesa de que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. Presenciamos no final dos anos 1990 a criação de diversos espaços para debates, sendo o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em julho de 1997, um dos marcos do período.

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 38)

Nesse cenário, emergem grandes debates a respeito da educação pública para os povos do campo, principalmente considerando contextos em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, suas formas de concepção de tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho (BICALHO, 2017).

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos. (Trecho do Manifesto produzido pelo MST no I Enera).

Nessa dimensão de debates, vemos que esse encontro possibilitou que ganhasse corpo um movimento que já vinha sendo debatido no interior do MST: “Por uma Educação Básica do Campo”. É nessa conferência que os intelectuais orgânicos do movimento colocam a defesa do termo “campo” em oposição a “rural”.

Na continuidade, em fins de março de 1998, foi criada a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, composta pelas entidades já citadas do I Enera, reunindo representantes de 20 unidades da Federação para capacitá-los a implementar em seus estados processos de reflexão e análise das dificuldades nas experiências em Educação do Campo (FREITAS, 2011).

Como aponta Bicalho (2017), entre as conquistas alcançadas pela Articulação estão duas Conferências Nacionais *Por Uma Educação Básica do Campo* – em 1998 e 2004 –, sendo a primeira realizada na cidade de Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho, em que destacamos o uso da expressão “Educação Básica do Campo”. Contudo, nas discussões do Seminário Nacional realizado de 26 a 29 de novembro de 2002 na cidade de Brasília, passaram a utilizar “Educação do Campo”, datando-se assim o uso dessa

expressão, sendo por sua vez reafirmada nos debates promovidos na II Conferência Nacional, de julho de 2004.

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta. (CALDART, 2012, p. 258)

Na realização da I Conferência Nacional, reconhece-se um esforço para a reentrada da questão educacional do campo na agenda nacional. É nesse contexto que a Educação do Campo reafirma a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola e a uma educação que seja no e do campo, como deixa claro a seguinte concepção de Educação do Campo:

[...] a concepção de Educação do Campo, fundamentada na expressão *do* e *no* campo, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, do campo, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando [a] estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações. (SCALABRIN, 2011, p. 17).¹²

Ao considerarmos as concepções apontadas do e no Campo discutidas por Scalabrin (2011), pressupomos o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos do campo enquanto produtores de lutas sociais, de sua própria história e dos conhecimentos e saberes intrínsecos que os permeiam.

Ressaltamos ainda como os movimentos sociais, em especial o MST, cumprem um papel extremamente importante relacionado à educação ao influenciarem diretamente a constituição de diversas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, como veremos na discussão a seguir.

¹² Muitos autores discutem a Educação do Campo e a Educação no Campo, mas neste trabalho não temos a intenção de entrar nesse debate, de modo que utilizaremos a expressão “Educação do Campo” para padronizarmos nosso texto.

1.3 Políticas públicas e as demandas pela Educação do Campo

Para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos projetos de assentamentos, reúnem-se em 2 de outubro de 1998 representantes das seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na UnB. Dessa reunião elegeu-se um grupo para coordenar o processo de construção de um plano educacional das instituições de ensino superior nos projetos de assentamento.

Elabora-se assim um documento que posteriormente foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), nos dias 6 e 7 de novembro de 1997, e cuja proposta principal visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e o CRUB (BRASIL, 2011).

No mesmo ano, em 16 de abril de 1998, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por meio da Portaria nº 10/98, e ratificado como política pública pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, aprovando-se o primeiro Manual de Operações. Em 2001 passa a fazer parte do INCRA, no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), sendo assim editada a Portaria/INCRA/nº 837 e aprovado o segundo Manual de Operações. Em 2004 foi elaborado o terceiro Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/nº 282, de 16 de abril de 2004.

O programa representa uma parceria considerada estratégica ao coligar Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para a elevação de escolaridade de adultos e jovens em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária¹³, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas à especificidade do campo. Além disso, o

¹³ Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA.

Pronera visa contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem. Suas principais ações estão voltadas à garantia de alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; à garantia de escolaridade e formação de educadores para atuarem naquelas áreas; à formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio; e à garantia de escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento. (HACKBART, 2008, p. 12)

Por meio do Pronera foram criados vários cursos a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas pela população rural em relação ao acesso à educação. Foi dada prioridade para cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva de mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como os cursos técnicos e superiores no âmbito da Agronomia, com ênfase na perspectiva agroecológica, bem como para cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Para conhecer a realidade educacional dos projetos de assentamento, em 2004 realizou-se a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), com a publicação no início de 2005. De caráter censitário, a pesquisa realizou entrevistas com 522 mil famílias assentadas, nos 5.595 projetos de assentamento implantados pelo INCRA, localizados em 1.651 municípios.

A Conferência Nacional também ampliou a mobilização a ponto de alcançar uma conquista significativa: a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Parecer CNE/CEB nº 36/2001, e a sua instituição por meio da resolução CNE/CEB nº 1/2002:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE/CEB nº 1/2002).

Definindo assim a identidade da escola do campo, essa resolução tem sua especial importância principalmente por ser uma diretriz específica para a educação no meio rural, buscando garantir propostas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo. A conferência também traz como marco o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação (BICALHO, 2017).

Em 2004 destacamos, em nível federal, o surgimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação (MEC), a qual inclui a Coordenação-Geral de Educação do Campo, responsável pelo atendimento das demandas do campo e consolidando cada vez mais a questão organizacional em torno da Educação do Campo, dado o reconhecimento de suas necessidades e especificidades¹⁴.

Além das importantes conferências nacionais “Por uma Educação Básica do Campo” (1998, 2004), destaca-se nesse processo a realização de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo, promovidos pela extinta SECAD/MEC entre os anos de 2004 e 2005, promulgando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com vistas às definições específicas de políticas nesse setor.

Retomando a questão da experiência acumulada pelo Pronera, este influenciou a concepção e o surgimento de novas políticas públicas. Por exemplo, além dos cursos já citados de Magistério e Pedagogia da Terra, o programa foi desenvolvendo experiência na formação de educadores do campo para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com base na oferta de cursos de Licenciatura e diferentes áreas do conhecimento. Nesse âmbito destaca-se a primeira experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais, projeto que influenciou a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Criado em 2007 por meio do MEC e com a iniciativa da SECAD, o Procampo visa a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, com parcerias de instituições públicas de ensino superior brasileiro, formando assim

¹⁴Em relação à SECAD, compete esclarecer sua evolução ao longo desses anos: passou a ser nomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e mais recentemente, em 2 de janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.465, passa a ser Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), mas não abordaremos essa discussão, haja vista que para esta pesquisa datamos nossos estudos até 2017.

educadores para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, especificamente nas escolas rurais.

As experiências acumuladas na execução de cursos de formação de educadores do campo, sejam os cursos normal de nível médio, e, especialmente, os de Pedagogia da Terra e de Licenciatura, apoiados pelo Pronex, e executados em parceria com os movimentos sociais, foram muito importantes para a elaboração das Diretrizes do Procampo. O acúmulo teórico-prático proporcionado pela experiência anterior destes cursos de formação de educadores do campo, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 236)

O Procampo, considerado uma política de formação de educadores, é também destaque de uma conquista a partir das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, desde a pauta da I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* ao término da II Conferência, cujo lema era: “por um Sistema Público de Educação do Campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Sua implantação se apresenta inicialmente como experiência-piloto na UFMG, UnB, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), com a participação de representantes das universidades e dos movimentos sociais para a elaboração do projeto pedagógico do curso.

Este Programa tem como objetivo oferecer as condições necessárias de execução das Licenciaturas em Educação do Campo integradas ao ensino, pesquisa e extensão, valorizando o estudo de temáticas significativas para as populações camponesas. O sentido do Procampo é promover licenciaturas que tenham como princípio formar educadores através das áreas do conhecimento e não apenas os saberes fragmentados, habilitados por disciplinas, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior. A formação docente por área de conhecimento pode atender aos anseios de educadores com o compromisso de emancipação dos povos camponeses. (BICALHO, 2017, p. 218)

A formação específica evidenciada no objetivo do programa significa a garantia de práticas coerentes com os valores e princípios do campo. Trata-se de reconhecer suas especificidades, sim, mas também de ultrapassar a dimensão do território camponês, e promovendo condições para um processo formativo pleno e autêntico. Entre tais práticas

apontamos a Pedagogia da Alternância, cujo método será descrito no capítulo que porta o seu nome.

É válido mencionar que em 2005, antes do Procampo, foi criado o ProJovem Campo – Saberes da Terra, vinculado ao MEC e instituído conjuntamente por uma série de órgãos: SECAD; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria de Agricultura Familiar (SAF); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE); Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Trata-se de um programa para a promoção da escolarização de jovens agricultores de 18 a 29 anos, integrando sua qualificação social e profissional de diferentes estados e regiões do país.

Quanto à sua organização curricular, o programa está fundamentado em torno do eixo central *Agricultura Familiar e Sustentabilidade*, ampliando em suas dimensões os seguintes outros eixos temáticos: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial. Para esse processo pedagógico o programa fez uma *coletânea de Cadernos Pedagógicos*¹⁵ para subsidiar e otimizar as possibilidades de aprendizagem em cada eixo articulador.

OS CADERNOS PEDAGÓGICOS propõem UM PROCESSO METODOLÓGICO que garante a construção dos CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS simultaneamente: 1ª: CONTEÚDOS EDUCATIVOS a partir do/da estudo/discussão da realidade confrontada com as ciências humanas e sociais, com as ciências naturais, agrárias e suas tecnologias; 2ª: CONTEÚDOS INSTRUMENTAIS: nas linguagens verbais, artísticas e matemáticas e em suas tecnologias; 3ª: CONTEÚDOS OPERATIVOS: elaboração de projetos, planos e programas e suas tecnologias. (ProJovem Campo – Saberes da Terra, Caderno 1, 2010, p. 16)

É substancial que a grande concepção e ênfase desse programa era promover educação a partir do campo e para o campo. Nesse sentido, destacamos que diferentes comunidades necessitam de condições específicas para o atendimento de suas demandas, por isso desconstruir paradigmas quanto à homogeneização de políticas voltadas para os

¹⁵ Foram lançados doze Cadernos Pedagógicos em 2008.

povos do campo faz-se necessário, principalmente por questões econômicas e socioculturais específicas. Também é importante mencionar a criação do programa Escola Ativa em 1997¹⁶, apresentado pelo governo como uma estratégia metodológica que propõe assegurar a qualidade da educação ministrada em classes organizadas sob a forma de multisseriação no âmbito das escolas do campo. Sua implantação consiste na transposição de uma estratégia utilizada na Colômbia: “Escuela Nueva – Escuela Activa”, com adaptações à diversidade educacional, cultural e geográfica brasileira.

Como resultado da articulação dos sujeitos sociais coletivos, em agosto de 2010 dá-se a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), instituído pelos movimentos e organizações sociais ligados ao campo, assim como universidades e institutos federais de educação. Sua intenção é garantir que as políticas públicas a serem efetivadas mostrem-se estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo, contribuindo para a melhoria da educação no meio rural e superação do processo histórico de desigualdade a que estão submetidas suas populações, desigualdade refletida nos dados educacionais e em políticas públicas inadequadas ou ausentes (FONEC, 2010, p. 1).

Destacamos ainda a chamada pública SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, em que o Ministério da Educação convocou as universidades a tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) permanentes nas instituições. Com o fito de garantir a institucionalidade e a permanência dessa proposta de formação, estava prevista a seleção de um total de 42 instituições. No parágrafo 1.1 do edital, fica evidente seu objetivo principal, qual seja, promover o apoio e a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo de forma a integrar ensino, pesquisa e extensão, com a imposição de no mínimo 120 vagas para novos cursos e 60 vagas para a ampliação de cursos existentes, promovidos na modalidade presencial e na oferta de três anos de duração.

¹⁶“A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997 com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, nos estados da região Nordeste, com exceção, de Sergipe e Alagoas, e seus objetivos eram: aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo. No final de 1998, também os estados de Sergipe e Alagoas decidiram implantar a estratégia. Em meados de 1999 o Projeto Nordeste chegou ao seu final, dando lugar ao Programa Fundescola (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola), o que não acarretou descontinuidade nas ações de implementação do programa Escola Ativa, que já se consolidava nos estados.” (Projeto-base / –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010, p. 14).

O FONEC teve, portanto, fundamental importância ao demandar a criação de uma comissão que pudesse realizar o acompanhamento do processo de implantação dessas novas Licenciaturas e assegurar a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo, articulando e criando possibilidades de socialização com as novas instituições ofertantes. Por meio da Portaria nº 1, de 2 de janeiro de 2014, a SECADI institui um novo grupo de trabalho, com representações de várias secretarias, universidades e movimentos sociais, a fim de acompanhar a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do Procampo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Assim como há o FONEC em nível nacional, é importante destacar, pelo local desta pesquisa (sudeste paraense), os principais movimentos representativos da Amazônia Paraense:

Na Amazônia Paraense, articulando-se a essa mesma dinâmica, os movimentos sociais representativos das populações do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA), o Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba (MORIVA), vêm demarcando o seu espaço de militância, com vistas a impactar na estrutura agrária local e no questionamento do uso do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência, a cultura, a educação e a relação com a natureza. (HAGE; CRUZ, 2017, p. 175)

Ainda segundo Hage e Cruz (2017), os sujeitos coletivamente ajudam a entrelaçar e fortalecer os “fios da rede” que vêm se constituindo por meio do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, cujo Fórum Paraense de Educação do Campo¹⁷ representa sua expressão mais significativa de organização e mobilização pela construção de um projeto popular no contexto do desenvolvimento educacional.

Reconhece-se assim um esforço coletivo na busca de políticas públicas para a Educação do Campo no Pará, mas principalmente no Brasil, o que se materializa na efetivação de programas e ações. Outro importante programa vinculado ao MEC é o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), estabelecido pelo Decreto nº

¹⁷“Entre os marcos da caminhada do fórum estão: o I, II, III e IV Seminário Estadual de Educação do Campo e o I e II Seminário Estadual de Juventude do Campo, realizados entre 2004 a 2010; o I e II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, realizados em 2008 e 2010 na Amazônia Paraense; o I Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo do Pará e Amapá e o III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, realizados em 2012; os Tapiris Pedagógicos e as plenárias realizadas pelo FPEC, nos quais se reflete sobre questões específicas demandadas pelos seus integrantes.” (HAGE; CRUZ, 2017, p. 176).

7.352 de 04 de novembro de 2010 e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

O Pronacampo tem seu lançamento em março de 2012 pela então presidente Dilma Rousseff, com a finalidade de oferecer apoio técnico e financeiro para a viabilização de políticas no campo. Trata-se de mais uma política que evidencia a luta pela educação do campo e pela reforma agrária, transcendendo a luta pela terra e configurando-se em quatro eixos.

Ações: Voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – Infraestrutura Física e Tecnológica. (Pronacampo/MEC, 2012)

O primeiro eixo do programa, Gestão e Práticas Pedagógicas, trata da disponibilização e organização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para atender as populações do campo e quilombolas, considerando como referencial o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD- campo), bem como materiais complementares instituídos no âmbito do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); fomento à disposição de educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular e o apoio às escolas formadas por turmas multisseriadas de várias etapas dos anos iniciais e às escolas de comunidades quilombolas, destacando-se nesse contexto o programa Escola da Terra.

O segundo eixo do programa, Formação Inicial e Continuada de Professores, compreende e enfoca a formação de professores no âmbito do exercício na educação do campo e quilombola, utilizando para isso o Procampo e desenvolvendo-se na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e na Renafor, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com a possibilidade de utilização da Pedagogia da Alternância (Art. 6º, parágrafo I).

O terceiro eixo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, trata da qualificação profissional por meio da proposta pedagógica do programa Saberes da Terra, principalmente apoiando a inclusão desses jovens na ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica. Destaca-se nesse eixo o reconhecimento da formação inicial e continuada para os trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos

locais. Bicalho (2017) aponta que abordar esse aspecto na instituição do programa demonstra uma resposta histórica à reivindicação dos movimentos sociais em relação às práticas educacionais específicas.

O quarto e último eixo, Infraestrutura Física e Tecnológica, trata objetivamente do apoio técnico e financeiro, desde a construção de escolas de educação básica e infantil e a oferta de transporte escolar intracampo até a disponibilização de recursos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombolas. Item muito debatido pelos movimentos e organizações, pois a infraestrutura básica representa, além do desenvolvimento educacional, diminuição da evasão e a possibilidade de um contexto educacional de maior qualidade.

Integrado ao Pronacampo, temos o Pronatec Campo (Programa Nacional de Acesso à Formação Profissional, Técnica e Tecnológica e Emprego), que foi criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Tem como objetivo principal de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de ações afirmativas, entre elas: a Bolsa Formação, a Formação Inicial e Continuada (FIC) e os cursos técnicos para alunos egressos do ensino médio¹⁸.

O reconhecimento de uma história marcada por políticas públicas não efetivas e demandas não atendidas é o primeiro passo para se compreender e mudar a realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo. O protagonismo dos movimentos sociais, como destacam muitos pesquisadores, marca diretamente a trajetória desse projeto, principalmente considerando suas reivindicações e o papel que os movimentos sociais foram capazes de exercer sobre o Estado para a constituição de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

A função social na afirmação da identidade dos povos do campo, em relação à sua educação e escolarização, é eminente no protagonismo atribuído a esses movimentos, tendo destaque o MST, cuja trajetória é marcada não só pela luta pela terra mas também pela adoção da educação como uma de suas bandeiras.

Cabe destacar mais uma vez que, na constituição da trajetória da historicidade da Educação do Campo, o movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, já mencionado, tem importante contribuição em sua produção bibliográfica para uma

¹⁸O MEC é o proponente dessa política, que conta com uma rede de parceiros ofertantes dos cursos: os Institutos Federais (IFs), Cefets, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, Sistemas Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, o Sistema “S” (SENAR, SENAI, SENAC) e instituições privadas (Pronatec Campo/MEC, 2011).

proposta de educação aos povos do campo, principalmente chamando a atenção do poder público para a necessidade de políticas públicas voltadas para esse segmento, fazendo uso de encontros, conferências e seminários como espaços fundamentais de debates e discussões.

As propostas educacionais para o campo são marcadas pelo viés das especificidades que engendram o meio em que estão inseridos esses sujeitos em processo de escolarização. Logo, levantamos algumas questões: como integrar o homem do campo ao processo educacional? Sua educação deve ser voltada para sua permanência no campo?

Apontamos essa discussão para a compreensão da Educação do Campo na concepção de realidade histórica, dialética e muitas vezes contraditória. Na construção da Educação do Campo, consideramos as especificidades do campo, porém é preciso que seu desenvolvimento supere os conceitos preestabelecidos pela sociedade em relação ao campo. Devemos promover o desenvolvimento integral do homem, tendo em conta, sim, seu espaço, mas também as novas relações e as mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos, sobretudo referentes às políticas públicas para a Educação do Campo, para as quais foi tão importante e fundamental o papel dos movimentos sociais.

2. O marco histórico da Pedagogia da Alternância na França: antecessores

No final do século XIX, em 1894, Paul Renaudin e Augustin Léger fundaram a revista “Le Sillon” – “O Sulco”, em português.¹⁹ Nessa mesma época, como aponta Chartier²⁰ (2003), Marc Sangnier, estudante de matemática no colégio Stanislas, obteve autorização para organizar, todas as sextas-feiras, uma hora de reunião em uma sala subterrânea denominada cripta, na qual se encontravam os fundadores da revista mencionada. É nessa sala que se reuniam jovens estudantes católicos muito diversos e que, por sua vez, rompiam com a tradição ao proferirem palestras muitas vezes desenvolvidas por democratas cristãos.

O movimento espalhou-se, então, por outras escolas; e, em 1887, foi publicado “O Boletim da Cypte”.²¹ De pronto, em 1899, criou-se um comitê presidido por Sangnier, a partir da composição de três revistas: “Boletim da Cripta”, “Revista” e o “Sulco”, surgindo assim o “movimento Sulco”, em francês: “*mouvement du Sillon*”²², mesmo nome da revista já mencionada.

De acordo com Prat, o Sulco se expandiu e, em 1899, tornou-se a referência de um movimento de educação popular, democrática e religiosa, sob a liderança de Sangnier, conseguindo reunir jovens trabalhadores e jovens burgueses. O objetivo era aproximar os trabalhadores e o cristianismo, a Igreja e a República para superar divisão entre católicos monarquistas e republicanos anticlericais. Os círculos de estudos católicos e os institutos populares, como espaços de reflexão e discussão do Sulco. No início do século, existiam mil círculos em todo o país que reunia operários, empregados, profissionais liberais, eclesiásticos e patrões. (QUEIROZ, 2004, p.63-64)

O movimento, a partir de então, assumia grande magnitude, direcionando suas ações para o significado da social-democracia. Segundo Sangnier (1905 apud

¹⁹ Tradução nossa.

²⁰ Daniel Chartier, foi antigo diretor do Centro Nacional Pedagógico das Casas Familiares Rurais Francesas, e nesse percurso sócio-histórico da origem da Pedagogia da Alternância, é nosso principal referente teórico.

²¹ “Le bulletin de la Crypte” (CHARTIER, 2003, p.45).

²² [...] “A palavra “sulco” remonta à ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à semeadura nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer por meio do movimento: preparar os agricultores, mediante a formação e a mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960.” (BEGNAMI, 2003, apud BERNARTT; PEZARICO, 2011.p.121).

CHARTIER, 2003), para que a democracia nesse período fosse possível, era necessário que o interesse geral fosse defendido por uma elite, nessa dinâmica, quanto ao catolicismo, este acreditava em um cristianismo integral, feito não apenas para aperfeiçoar as almas individuais, mas para união dos homens, de forma a especificar, disciplinar e realizar as aspirações democráticas dos povos: seria, portanto, o cristianismo social. E, nesse sentido, desejavam, por meio do movimento Sulco, a colocação de forças sociais, encontradas no catolicismo, a serviço da democracia francesa.

Nas reuniões, nos congressos e nos círculos de estudos realizados por esse movimento, contava-se com a participação crescente e ativa de vários agricultores. Nesse aspecto, nota-se que a realidade rural bem como a vida e as dificuldades começam a ser discutidas e compartilhadas. Surgindo, dessa forma, a organização e a criação do Sulco Rural²³, por ocasião do 3º congresso do Sulco na cidade de Lyon, em 1904. Surge, também, no mesmo ano, a revista de publicação mensal “Boa Terra”. Pela primeira vez, no departamento francês Yonne, a questão agrícola foi colocada, publicamente, por jovens camponeses católicos, sendo apoiados, nesta ação, pelo padre parlamentar Lemire, colaborando com sua experiência e sua autoridade para guiar a reflexão.

A exemplo da questão agrícola posta no departamento de Yonne, em 1908, os Sulcos Rurais já se encontravam em cerca de 30 departamentos. Foi então que aconteceu, nos dias 29 e 30 de agosto de 1908, o I Congresso Nacional Rural em Laumes-Alésia (CHARTIER, 2003; QUEIROZ, 2004). O congresso representou, segundo Queiroz (2004), um marco importante no desenvolvimento da organização dos jovens agricultores, explicitando, para estes, a importância da necessidade de organização, solidariedade e, sobretudo, formação no meio rural; destacando as preocupações das questões da ligação entre teoria e prática, bem como da organização e ampliação das cooperativas e dos sindicatos.

Marc Sangnier foi responsável pelo fechamento desse congresso, com um discurso denso e capaz de chamar atenção dos silonistas rurais:

É necessário que o povo rural se organize em associações verdadeiramente profissionais, em sindicatos agrícolas reais, que eles procurem ajudar uns aos outros, não apenas agrupando as máquinas mais avançadas, mas acima de tudo, unindo suas aspirações os mais nobres e os mais generosos, o desejo de serem mestres em casa, de não dobrar a frente [...] Que eles finalmente trabalhem para possuir o terreno que os faz viver e ao qual eles dão o melhor de suas sentenças,

²³ Em francês: *Les Sillons Ruraux*

seu tempo, seu espírito e seu coração. (1908, apud CHARTIER, 2003, p.49, tradução nossa)

Nesse sentido, vemos que o movimento foi tornando-se expressivo, principalmente com a participação de pessoas de afinidades sociais e políticas, com maior densidade a partir da separação entre Igreja e Estado em 1905. Aos poucos, fica notório o distanciamento do movimento em relação à Igreja Católica, mormente com a publicação, pelo Papa Pio X, em 25 de agosto de 1910, da carta “Nossa responsabilidade apostólica”. Apontada, por Chartier (2003), como uma advertência realizada pelo papa, esta exigia que os sulcos estivessem sob a autoridade dos bispos, ordenando que os líderes deixassem seus postos, seus cargos e suas funções, e que padres e seminaristas não participassem dos Sulcos. Segundo Queiroz (2004), tratava-se de uma exigência de submissão total à autoridade da Igreja Católica; e, quanto a isso, Sangnier e seus companheiros optam por uma atuação mais de cunho político, abandonando a ação religiosa.

No entanto, apesar das circunstâncias da sentença do fim do movimento, este, como mencionamos anteriormente, já se havia expandido para mais de 30 departamentos, logo, com efeito, os jovens rurais que foram treinados nos círculos de estudos investiram em funções diversas dentro de associações sociais e agrícolas. Conforme Chartier (2003), naturalmente, esses jovens procuraram colocar em prática as ideias que haviam previamente sido anunciadas, reconstituindo, dessa forma, grupos suscetíveis para dar ações de influência necessárias para alcançar os resultados desejados. É nesse contexto de condições e atividades que surge o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR)²⁴, fundado oficialmente em 10 de novembro de 1920, por Henri Lhoste e Alber Fabre, com o objetivo de cooperar para a organização e o desenvolvimento dos agricultores franceses e do seu meio:

Foi em 10 de novembro de 1920 que foi oficialmente fundada a SCIR, sob as leis sindicais de 21 de março de 1884 e 12 de março de 1920. No entanto esta criação oficial foi precedida por quatro anos de preparação que permitiram especificar seus objetivos e seus modos de ação, enquanto reagrupava os membros. Foi assim que os sionistas que promoveram a ideia se juntaram a iniciativas semelhantes lideradas por um professor público rural do Gironde, Daniel Fournier, e um padre

²⁴ “O termo Secretariado foi substituído depois por Sindicato e, desde o início, pelo *status* dessa organização do tipo sindical”. (CHARTIER, 2003, p.50, tradução nossa)

rural, o padre Granereau²⁵. Suas cartas e circulares datadas de 1919 e 1920 nos dizem que os fundadores da SCIR se encontraram durante as semanas sociais. Muitos intercâmbios aconteceram e a ideia do SCIR, lançada em 1916 por Henri Lhoste e Albert Fabre, tornou-se progressivamente realidade. Em um artigo publicado em junho de 1918, na "nova madrugada", já encontramos as principais orientações do movimento e os elementos de seu programa. (CHARTIER, 2003, p.51, tradução nossa)

Como mencionado, o surgimento do SCIR advém de um processo no qual é importante destacar a influência do Sulco Rural, bem como as semanas sociais, o personalismo de Emanuel Mounier, os movimentos políticos, particularmente o Movimento Republicano Popular (MRP) – que teve grande influência após a última guerra –, a Juventude Agrícola Católica (JAC) – originada pela Associação Católica da juventude francesa (ACJF), entre outros movimentos (CHARTIER, 2003; QUEIROZ, 2004).

A imagem da influência do SCIR na evolução do mundo rural é difícil de ser estabelecida, porém, nos anos seguintes à sua criação, nota-se como foi ativo, inclusive, no período da criação da primeira Casa Familiar Rural, que trataremos mais à frente. Tal movimento nunca foi de massa, contando, no período de atividade intensa, com cerca de 550 membros pagantes de taxas, como aponta Chartier (2003). Sendo sua ação vista em um contexto de minorias ativas, que, ao criar novas formas de viver, agir e pensar, influenciava majorias e provocava mudanças.

Como mencionado, nunca se tratou de um movimento de massas, possivelmente, por não ser essa a intenção idealizada pelos seus líderes; sendo possível observar esse fato, principalmente, pelas instituições apoiadas pelo SCIR serem constituídas como órgãos legalmente autônomos, demonstrando que sua ambição não era promover necessariamente uma grande organização com diversos ramos, e sim atrair um grande número de organizações com a finalidade de contribuir para a evolução do meio rural.

As ações do SCIR são fortemente influenciadas pelo espírito rural, ultrapassando o lado puramente técnico e material. O movimento desejava camponeses instruídos, capazes de liderar e de dirigir não somente suas próprias plantações, mas também as organizações econômicas e sociais que seriam suas melhores salvaguardas contra as

²⁵ “Filho de agricultores, nasceu em 1884, tinha profunda lealdade à hierarquia eclesiástica e, ao mesmo tempo, um espírito de iniciativa pouco comum. Apaixonado pela "questão social", muito ligado ao movimento Sulco, seu zelo pastoral e sua vasta atividade deixaram uma profunda marca em sua região, bem como uma influência notável na França. Morreu em 1987, em Auch, na região onde havia passado sua vida, servindo ao meio rural”. (PUIG-CALVÓ, 2006, p.40)

dificuldades de seu ofício (CHARTIER, 2003). Nesse sentido, os membros do SCIR acreditavam que as questões sociais eram uma questão moral, principalmente porque a doutrina social da Igreja tinha servido de base de referência.

Nessa perspectiva, a partir de 1920, temos um esboço do programa que norteou as ações e os esforços dos membros do SCIR, sob os seguintes temas principais:

Organização profissional agrícola; Reconstituição da família camponesa; Leis sociais para funcionários da terra; Indenização da mais-valia ao agricultor ou meeiro cessante; Adaptação do ensino primário e organização eficaz da educação pós-escolar agrícola pública e provada, propaganda de livros; Treinamento de elite rural por círculos de estudos e semanas rurais; Ruralização de todo cidadão francês; Colaboração na solução do problema da colonização interna. (CHARTIER, 2003, p.55-56, tradução nossa)

Nesse sentido, constatamos como os líderes do SCIR estavam convencidos de que a transformação do meio rural implicava, antes de tudo, na questão da formação dos homens. Em seus discursos, bem como no dos militantes do Sulco, havia uma grande preocupação com o desenvolvimento e a dignidade das pessoas, bem como a sugestão de uma gestão democrática das instituições. Dessa forma, diziam que todo homem deveria ser capaz de encontrar satisfação em seu ambiente e contribuir com o desenvolvimento deste, porém tais ideias não poderiam se tornar realidade sem uma formação adaptada, isto é, apropriada e que afetava a grande massa dos indivíduos.

Assim, a dimensão desse contexto, do surgimento do movimento Sulco, posteriormente dos Sulcos Rurais e, finalmente, a criação do SCIR, serviu-nos de base para a compreensão do surgimento da primeira Casa Familiar Rural, considerando que alguns de seus fundadores eram membros do SCIR.

2.2 O nascimento da primeira Casa Familiar Rural Francesa – *La Maison Familiale Rurale, MFR*

A agricultura dos anos 1920-1939, na França, seguia em um cenário de importantes mudanças, entre elas, a generalização da mecanização do campo, bem como uma crise no mercado de leite, carne suína e bovina e em muitos outros campos agrícolas; havendo indícios do êxodo rural, concentrações urbanas, por conseguinte, desvitalização de muitas aldeias rurais e do meio rural em geral. Nesse contexto, segundo Nove-Josserand (2009), os agricultores estavam conscientizando-se dessa situação e dessa evolução técnica,

econômica e social que surgia na França, porém uns demonstrando interesse em evoluir, e outros apenas observando de longe a situação.

No ano de 1935, os principais responsáveis pelo SCIR estavam dispostos a apoiar e fornecer uma solução para a formação dos jovens rurais, particularmente perante a necessidade da reconstrução social e econômica com a qual se deparavam.

Diante dessa realidade, destaca-se, na história do surgimento da primeira Casa Familiar Rural, a primeira experiência de uma iniciativa escolar em Sérignac-Péboudou, região de Lot-et-Garonne. Dentre seus percussores, destaca-se um dos principais responsáveis pelo SCIR, filho de agricultores e membro do Sulco, padre Pierre-Joseph Granereau. Esse, em diálogo com Jean Peyrat, agricultor, membro do SCIR e presidente do sindicato local, começou a discutir sobre a problemática da formação dos jovens, mormente em relação ao próprio filho.

Figura 1: Padre Pierre-Joseph Granereau

Fonte: Abbé Granereau - *Le livre de Lauzun* (1968, capa)

Peyrat, pai de Yves, começa a dialogar com o padre Granereau a respeito da atitude de seu filho. Aos 12 anos, já não desejava mais estudar, segundo este, seu desejo era ser agricultor, mas a escola não o formaria para isso:

- Mas há outras escolas, diz o abade: escolas estaduais, escolas gratuitas, a escola de Marmande.
- Sim, todas para moradores da cidade não para formar camponeses.

- Você tem escolas agrícolas, há uma, a uns trinta quilômetros de sua casa.
- Quantos você viu realmente camponeses – continua Jean Peyrat saindo da escola de Agricultura e também custa caro... [...] para nós é sempre o mesmo! Ou para aprender e deixar a terra; e continuar um pouco desiludido, ou não deixar a terra, permanecer ignorante toda a sua vida!
- Você tem cursos por correspondência, continua o pároco de Sérignac.
- Isso é apenas um paliativo, não resolve o problema!
- Mas e se eu o fizesse trabalhar sozinho?
- Só ele, vai ficar entediado, o remédio seria pior que o mal [...]
- E se eu encontrasse outras pessoas?
- Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro. (NOVÉ-JOSSERAND, 2009, p. 18, tradução nossa)

Desse modo, termina esse diálogo histórico em que marcará a criação das Casas Familiares. O processo estava iniciado, Jean Peyrat confiou então a educação de seu filho ao padre Granereau, porém não desejava que ele fosse somente um tutor, sendo assim, seria necessário criar uma espécie de escola, e o número mínimo de alunos para iniciar a experiência ficou definido em quatro.

Iniciaram, para tanto, a busca por esses alunos. Não era simples explicar que uma escola seria aberta para jovens agricultores em Sérignac-Péboudou. Segundo Chartier (2003), o padre Granereau falava com seus confrades que não o levavam muito a sério. Contudo, por meio de muitos diálogos e reflexões, reuniram-se Peyrat, padre Granereau, Alfred Callewaert (membro do sindicato e também agricultor) e estudaram esta questão da formação e da abertura da escola. Callewart, pai de Paul e Lucien, decide não enviar seus filhos para estudar em Eymet e confia a educação ao padre Granereau; o quarto estudante também surge para compor (Edouard Clavier), filho de Edouard Clavier. Este era de Bretagne e sua família viera instalar-se em uma propriedade de 25 hectares pertencente à comuna de Ségalas de Lauzun, vizinhos a Sérignac-Péboudou.

Assim, três famílias (Peyrat, Callewaert e Clavier) comprometeram-se a participar da formação de seus filhos sob a orientação do padre Granereau. Porém tudo ainda se apresentava muito vago e cheio de incertezas. O padre desejava criar uma escola, e os pais mantiveram a responsabilidade em iniciar a prática a seus filhos, sendo suas preocupações voltadas mais à esfera da harmonização e da eficácia do treinamento como um todo (CHARTIER, 2003).

Numa importante reunião na casa de Jean Peyrat definiram que em **alternância e sob a responsabilidade das famílias**, os jovens teriam formação técnica, geral, humana e cristã e seriam inscritos nos Cursos

Agrícolas por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse.²⁶

É importante perceber que estas discussões, decisões e encaminhamentos contaram com a adesão de algumas famílias de Sérignac-Péboudou, mas também com o importante apoio de Arsène Couvreur (filho de comerciante, funcionário do Banco da França e depois do Crédito Cooperativo, militante cristão e político, membro do Sillon, vice-presidente do SCIR [...]). (QUEIROZ, 2004, p.66-67)

A reunião mencionada por Queiroz (2004) aconteceu em 29 de setembro de 1935, definindo um importante modelo que nascerá nas Casas Familiares Rurais, como citadas: a alternância e a responsabilidades da família e sendo desenvolvido e estabelecido um programa com três aspectos complementares: treinamento técnico, treinamento geral e formação humana e cristã. O plano do curso por correspondência era enviado uma vez por mês, e os períodos de estudos mensais reagrupados em uma semana inteira, segundo o planejamento do padre Granereau.²⁷

Esse reagrupamento dos estudos não surge de um especialista em pedagogia, ou seja, padre Granereau e os pais dos alunos não eram especialistas em educação. Para tanto, como o padre não possuía um diploma para abertura da escola, o grupo recorreu à lei, de 18 de janeiro de 1929, relativa à aprendizagem agrícola. Essa lei concedia que os pais formulassem uma declaração pela qual permitiam que seus próprios filhos fossem aprendizes em suas fazendas. Logo, para a parte teórica, bastava que realizassem a matrícula por correspondência, neste caso, na escola de Purpan:

Padre Granereau não tinha diploma para abrir uma escola. Decidiu-se então recorrer à lei de 18 de janeiro de 1929, que regia o aprendizado agrícola. [...]. A parte teórica do treinamento poderia ser realizada por correspondência, de modo que bastava matricular os quatro futuros alunos em cursos de correspondência agrícola organizados pela Escola de Purpan. A Escola Purpan também concordou que padre Granereau seja credenciado como instrutor de seus cursos por correspondência para a região. Havia, portanto, a possibilidade de encontrar uma cobertura legal para o projeto que havia sido especificado na reunião de 29 de setembro. (CHARTIER, 2003, p.69, tradução nossa)

²⁶ Em 1921, o padre Barjallé criou os Estudos Agrícolas por Correspondência (EAC) na escola de Purpan, em Toulouse.

²⁷ “Não havia outro professor se não o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material que chegava a casa do padre, por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola”. (NOSELLA, 2014, p.48)

Por meio dessas disposições, permitia-se que o experimento fosse realizado legalmente. Assim, em 13 de outubro de 1935, em outra reunião, a Paris, os membros da SCIR, juntamente com os estatutos, discutiram e criaram uma *Seção do Aprendizado*, dentro da organização, intitulada de *Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR*, para a região de cultivo de ameixa de Ente, conhecido como ameixeira de Agen.

Estabeleceu-se que os quatro estudantes estariam em seu ambiente familiar três semanas e uma semana na escola. Em formato de internato, estava criado um sistema de alternância. Para essa organização em formato de alternância (1 semana na escola e 3 semanas em seu ambiente familiar), os estudantes receberiam moradia e alimentação, sendo a acomodação no presbitério de Sérignac-Péboudou. Em relação à alimentação, essa ficou a cargo da governanta do padre Granereau, senhora Barré, e os custos, a cargo das famílias, que contribuíam por ano, com a quantia de 300 francos, bem como enviavam os alimentos produzidos em suas próprias fazendas.

2.3 A experiência de Sérignac-Péboudou

A experiência do projeto educacional em Sérignac-Péboudou é marcada por dois fundamentais encontros. O encontro de 29 de setembro de 1935, quando ficou estabelecido que os pais dos futuros alunos seriam os responsáveis pela parte prática do treinamento previsto; e o de 13 de outubro de 1935, em Paris, em que se garantiu a existência legal do dito experimento.

De acordo com os relatos históricos, não ocorreram outras reuniões significativas antes do início do ano letivo, tendo sido fixado, pelos pais, a abertura da primeira semana em 21 de novembro de 1935, logo após a semeadura. Assim, os jovens agricultores – Edouard Clavier, Lucien Callewart, Paul Callewaert e Yves Peyrat – iniciaram o primeiro ano de uma experiência inédita em Sérignac-Péboudou:

Figura 2: Estudantes do primeiro experimento, juntamente com padre Granereau, governanta Barré e uma pessoa não identificada (ao lado esquerdo, possivelmente Jean Cambon, primeiro monitor)

Fonte: Filme: “La Lezard” de Louis-Marie Bougès (2014).

Padre Granereau, apesar de não ser um pedagogo de formação, percebeu tudo o que era possível ser retirado de uma pedagogia do projeto. Desde o início, com seus quatro alunos, conforme Queiroz (2004), a experiência foi marcada pela prática da proposição do estatuto da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR, a saber: “combinação de internato, contato permanente com a família e estadia no meio social” (art.3), “responsabilidades das famílias, tanto na manutenção” (art.8), “quanto na gestão” (art. 12) e “acompanhamento” (art.9).

A data de 10 de maio de 1936 marca o encerramento do primeiro ano de formação com os quatro jovens. Período no qual, além de um resultado bem-sucedido, houve um crescimento do número de famílias interessadas em matricular seus filhos nessa experiência confirmada com êxito em seu primeiro ano:

Os resultados do primeiro ano de experiência foram suficientes para proporcionar um encerramento solene das semanas de reunificação de estudantes. Os organizadores deste dia concentraram-se em dois objetivos: o primeiro foi reunir famílias e amigos e o segundo foi divulgar amplamente a experiência. Essa última perspectiva foi claramente declarada pelos responsáveis. Lemos em "O Documento Agrícola" que durante os seis meses de trabalho sombrio e silencioso, o novo "grão de mostarda" brotou e impulsionou raízes bastante fortes

neste canto perdido da terra da França, onde ele tinha sido plantado. (CHARTIER, 2003, p.82-83, tradução nossa)

Em relação ao sucesso inicial desse primeiro ano, Chartier (2003) aponta como aspectos positivos a participação ativa dos pais no progresso da experiência, embora os relatórios não mencionem necessariamente reuniões específicas com o formador. Porém tal fato é demonstrado justamente pela fixação do calendário, quanto ao ritmo das semanas, após a sementeira e bem assegurado por Jean Peyrat, presidente do SCIR.

Na evolução do experimento, destacam-se também as relações iniciadas com o Ministério da Agricultura. Nesse ponto, o papel de Arsène Couvreur, vice-presidente do SCIR, é substancial por mediar e informar a Marcel Paon, diretor do trabalho desse Ministério, sobre o progresso apresentando no primeiro ano em Sérignac-Péboudou.

Com o aumento de número de alunos interessados em participar da formação juntamente com o padre Granereau, contratam, para auxiliá-lo, um jovem engenheiro, Jean Cambon, que havia saído da escola de agricultura de Purpan. Filho de camponeses, já ensinava em uma escola livre de agricultores. Em ocasião de sua visita a Sérignac, em 28 de junho de 1936, conhece a experiência e discute entusiasmado com padre Granereau. Seria, então, Jean Cambon reconhecido como o primeiro monitor²⁸ de uma Casa Familiar Rural:

Abbe Granereau desempenhara o papel de instrutor durante o primeiro ano no Sérignac-Péboudou, mas esse papel estava ligado a cursos por correspondência, ele era uma espécie de repetidor. A chegada de Jean Cambon abriria um novo caminho, o de facilitador na formação em alternância. De fato, o posto de monitor, como foi especificado posteriormente, requer que a pessoa que o exerça uma competência tanto no plano técnico como geral. É também essencial que ele demonstre sua capacidade de levar em conta as experiências dos jovens e ajudá-los a progredir em sua busca pelo conhecimento. Portanto, é possível afirmar que, por causa de sua qualificação e status, Jean Cambon foi realmente o primeiro monitor das Casas Familiares Rurais. (CHARTIER, 2003, p.86, tradução nossa)

Com a presença de um monitor, as perspectivas e responsabilidades em torno da organização gerida por Granereau referente ao material e ao financeiro aumentaram, bem como o número de alunos entre 15 e 20 anos. Com a sede do SCIR, em Paris, e a atuação do padre Granereau a Sérignac-Péboudou, os responsáveis pela diocese de Agen

²⁸ Importante esclarecer que a função de um monitor não é de um professor, educador. Trata-se de um colaborador que facilita e articula as atividades. Segundo Chartier e Legroux (1997 *apud* QUEIROZ, 2004), ele ajudava cada jovem no seu caminhar e na sua afirmação, facilitando sua integração no seio do grupo.

inquietaram-se em torno dos riscos financeiros possíveis de se apresentar. Devido a diferentes preocupações, os responsáveis pelo SCIR propuseram a criação de seção regional. Assim, em 23 de agosto de 1936, no presbitério de Sérignac Péboudou, em uma importante reunião, presidida pelo padre Granereau, decidiram pela criação da Seção Regional do SCIR, sob a seguinte configuração, em consonância com Chartier (2003, p.87, tradução nossa):

Presidente: M. Peyrat
Vice- Presidentes: M Cartier
M. Dejoux
Secretário: M. Callewaert
Secretário Adjunto: M. Cambon
Tesoureiro: M. Clavier
Conselheiros: MM. Laforêt, Glorieux, Charlet, Clerc, Cartier

Nessa ocasião, além da criação da Seção Regional, foi discutida a formação de uma organização para viabilizar a venda da ameixa produzida naquela região. Conforme Queiroz (2004), na reunião seguinte, em 22 de novembro de 1936, entre a criação de uma cooperativa ou sindicato, depois de um longo e acalorado debate, decidiram por formar uma cooperativa. Nova reunião foi realizada, em 27 de dezembro de 1936, para estudar o projeto, e, em 24 de janeiro de 1937, foi criada oficialmente a cooperativa de produção e de transformação da venda da ameixa e dos produtos agrícolas.

Considerada como um ato autêntico, a cooperativa também seria presidida por Jean Peyrat.²⁹ Um folheto foi publicado como resultado dessa criação, propondo o enfoque completo para o cultivo da ameixeira, considerando tanto os problemas técnicos quanto a organização de sua ulterior venda:

[...] Esta cooperativa contribuirá com os produtores desde a produção, passando pela transformação e a venda da ameixa de outros produtos agrícolas da região Agen. Assim estavam vivendo os mesmos princípios e ideais propostos em 1908, pelos congressistas do Sulco Rural. (QUEIROZ, 2004, p.68)

A cooperativa criada não alcançou metas ambiciosas, todavia obteve o grande mérito, mais tarde, de promover o estabelecimento da Casa Familiar Rural, ou seja, teve como resultado a obtenção da compra da Casa, que se tornaria a primeira Casa Familiar Rural Francesa.

²⁹ Na cooperativa, os membros não eram os mesmos da Seção Regional do SCIR, contudo Peyrat também era seu presidente.

Nesse sentido, na ata de reunião da Seção Regional do SCIR, em 21 de março de 1937, surgem não somente as discussões no tocante à cooperativa, como também a questão da transferência da experiência de Sérignac-Péboudou para Lauzun. Essa decisão influenciou e envolveu diretamente os líderes da Seção Regional na criação da Casa Familiar em Lauzun.³⁰

A aprovação da mudança e a transferência para Lauzun ocorrem em 25 de abril de 1937, em ocasião da Assembleia Geral da Seção Regional do SCIR, com a participação dos pais dos futuros estudantes. Na mesma ocasião, deram-se os exames de fim do ano dos alunos, que antes eram apenas quatro, mas já se encontravam em 15 estudantes participando de diferentes provas.

A transferência do centro de formação de cidade, o crescimento no número de alunos interessados e o desenvolvimento da cooperativa, bem como toda a responsabilidade legal e financeira, começaram a ser repensados. Segundo Queiroz (2004), é na Assembleia Geral de 25 de julho de 1937 que as famílias³¹ decidem pela mudança do estatuto, dessa forma, retirando a responsabilidade legal do SCIR e assumindo assim a autonomia e a responsabilidade da Seção Regional.

Nesse sentido, os membros estimaram e calcularam o montante de despesas que deveriam conseguir para realizar o centro de formação em Lauzun, chegando uma previsão de cerca de 50 mil francos:

Esta previsão do orçamento de investimento mostrou a necessidade de encontrar uma soma de 50.000 francos o mais cedo possível. Foi então que nos aproximamos da questão mais delicada da realização do projeto. De fato, em dinheiro, é uma ideia popular que o camponês concorda até o momento em que ele tem que abrir sua bolsa. Em Lauzun, os camponeses que criaram a primeira Casa Familiar mostraram o contrário. Sentindo-se envolvido na escola que foi criada, eles não hesitaram em se comprometer financeiramente. Deve ser lembrado que as medidas tomadas para criar a cooperativa provavelmente facilitaram esse compromisso. (CHARTIER, 2003, p.96, tradução nossa)

³⁰ "A reunião durou duas horas e meia. Pode-se supor que a maioria das discussões dizia respeito ao funcionamento e ao futuro da 'Casa de Aprendizagem Agrícola'. É assim que esta nova denominação aparece pela primeira vez e o termo 'Casa' terá um significado especial [...]". (CHARTIER, 2003, p.92, tradução nossa).

³¹ A lista dos pais que responderam à convocação para assembleia, segundo Chartier (2003): MM. Callewaert, Clouier de Edouard, Pierre Clavier, Jaffres, Pouliguen, Arnal, Cartier, Clerc, Charlet, Ranou e Paul. Também estava presente o padre Granereau. Jean Peyrat, doente, foi dispensado e MM. Pouchaud e Bibard, prevenidos, deram a conhecer que aderiram antecipadamente às decisões tomadas.

Dessa forma, seguiram-se esforços para alcançar os recursos necessários, assim, em 29 de agosto de 1937, o empréstimo realizado somente pelos membros da Associação atingiu a soma de 11.700 francos, valor ainda distante dos estimados 50 mil francos. Desse feito, intensificaram-se a busca para encontrar credores. Segundo Chartier (2003, p.97, tradução nossa), em 24 de outubro, havia um montante já significativo:

No dia 24 de outubro, em seu relatório, o tesoureiro pôde anunciar que tinha 39.700 francos. A casa pagou, foi necessário prever os reparos, comprar um carro; Como resultado, o empréstimo com garantia solidária foi aumentado de 50.000 para 65.000 francos. No entanto, tendo sido registrados outros membros, esta garantia de solidariedade poderia ser apoiada por 25 membros ativos que aderem à Seção Regional do SCIR. Além disso, um empréstimo do Fundo do Departamento Crédito Agrícola para imigrantes bretões possibilitou a conclusão do financiamento da operação.

Com os recursos necessários vindo, de grande parte, dos camponeses (que retiraram solidariamente empréstimos para constituir um montante significativo), comprou-se a primeira casa para realizar as formações.

2.4 A primeira Casa Familiar Rural em Lauzun

Assim, em 17 de novembro de 1937, iniciaram-se as atividades da primeira Casa Familiar Rural em Lauzun.³²

³² Importante ressaltar que a denominação de Casa Familiar, segundo Chartier (2003), teria sido expressa, pela primeira vez, por M. Clavier, em 25 de julho de 1937. Em 1945, tornou-se Casa Familiar de Aprendizagem Rural, em 1968, Casa Familiar Rural de Educação e Orientação (MFREO) e, atualmente, Casa Familiar Rural ou simplesmente Casa Familiar (CHARTIER, 2003; QUEIROZ, 2004).

Figura 3: Primeira Casa Familiar Rural Francesa em Lauzun

Fonte: Filme: “La Lezard” de Louis-Marie Bougès (2014)

A casa adquirida para ser o novo centro de formação demonstra os esforços e o apoio do SCIR, da Igreja católica, mas, acima de tudo, do comprometimento das famílias. Conforme Queiroz (2004), nessa nova casa, criou-se um verdadeiro Centro de Formação, com um total de 40 alunos regulares e com alguns cursos noturnos para jovens de mais idade, incluso jornadas mensais rurais para as meninas³³ e também a edição de um jornal, denominado “A Casa Familiar”.

Posto isso, percebemos que o engajamento do padre Granereau, dos pais dos quatro alunos, na experiência inicial, com o apoio do SCIR e da Igreja católica, não foi em vão, por conseguinte, surgindo frutos a partir de uma experiência inicial, singular e significativa, a ponto do seu crescimento e sucesso para a solução de uma problemática (relembremos aqui o início em que Jean Peyrat relata a situação de seu filho) em torno da realidade campesina francesa da época, isto é, enviar os filhos para uma escola localizada na cidade significava gastos financeiros altos, por isso grande parte mantinha seus filhos em condições de analfabetismo, além, principalmente, da formação voltada para a realidade campesina.

Nessa trajetória, de dois anos na experiência inicial em Sérignac-Péboudou, depois, sua transferência para Lauzun, percebemos, como aponta Queiroz (2004), como

³³ “Finalmente, já em novembro, um curso de treinamento para meninas foi criado na forma de jornadas rurais ao ritmo de um por mês. Trinta jovens meninas participaram nestas jornadas, foi de alguma forma o início da Casa Familiar de meninas que nasceu em 1940.” (CHARTIER, 2003, p. 103, tradução nossa).

as bases para o desenvolvimento, a expansão e a organização das Casas Famílias estavam colocadas. Vindo a ocorrer, em 1938, a abertura de uma segunda Casa Familiar Rural em Ganz-Gironde, com 14 alunos:

Essa Casa Familiar funciona apenas alguns anos e não consegue se manter durante a segunda guerra mundial. No final desse mesmo ano, três dos quatro jovens da primeira experiência de Sérignac Péboudou realizam exames e no início de 1939 recebem o Brevê de Aprendizagem Agrícola (BAA), conferido pelo ministério da agricultura. (QUEIROZ, 2004, p. 70)

Ao longo dos dois anos, encontramos o estabelecimento da Casa Familiar Rural, sendo o padre Granereau o animador permanente, desempenhando um papel fundamental nessa trajetória. A criação em si da Casa Familiar Rural pode ser considerado um trabalho coletivo e que levou à constituição de uma associação cujos membros realizaram um aprendizado mútuo da responsabilidade em torno da formação dos jovens (CHARTIER, 2003).

Nesse sentido, para esse mesmo autor, não foram as grandes ideias filosóficas ou pedagógicas que permitiram o envolvimento, e sim a mobilização dos pais em torno da formação de seus filhos. Desse modo, a criação da primeira Casa Familiar Rural não teria ocorrido se tivesse sido proposto aos pais que pensassem num tipo específico de formação que pudesse ser adequada aos jovens agricultores, porém o engajamento desses pais agricultores, de condições modestas, revelou, sem distinção, que eles eram capazes de se unir na busca de soluções para a formação de seus filhos.

Nos anos de 1940 e 1941, destacam Queiroz (2004) e Chartier (2003), muitos acontecimentos importantes revelaram a expansão da experiência iniciada, entre eles, o surgimento da primeira Casa Familiar para moças, com 35 alunas em Lauzun, a criação da terceira casa: Casa Familiar Rural de rapazes em Véntraz-Monthoux, em Haute-Savoie, com 45 alunos, o surgimento da função de divulgador das Casas Famílias³⁴, bem como a criação de sindicatos de Casas Familiares em diversas regiões: Fégères (Haute-Savoie), St Pierre d'Albigny (Savoie), Coudure dos Landes (Viacrose do Tarn-et-Garonne) e na zona ocupada de Yonne e da Mayenne.

³⁴ "Para poder responder aos muitos pedidos de informação, mas também para intensificar ainda mais a propaganda, decidiu-se criar um posto de propaganda. Para cumprir essa função, chamaram a France-Pierre Couvreur, um dos filhos de Arsène Couvreur, que acompanhara desde sua criação as aventuras da Casa Familiar. Foi a primeira permanência nacional e tomou posse em fevereiro de 1941 em Lauzun." (CHARTIER, 2003, p. 127, tradução nossa).

Desse feito, com o surgimento de muitos projetos, em diversas regiões, tornou-se mais difícil ao padre Granereau assumir a administração da Casa Familiar Rural de Lauzun. Com a chegada de France-Pierre Couvreur assumindo a função de propagandista da fórmula, intensificaram-se ainda mais as visitas aos locais, de forma a favorecer e facilitar as criações. Chegando assim, em 1941, com um relatório confirmando a vitalidade e o reconhecimento como um movimento:

Em 1º de janeiro de 1942, o movimento das Casas Familiares Rurais da França nascido pela única e própria vitalidade de seu espírito e seus métodos é uma realidade. Quinze Casas Familiares de cursos profissionais agrícolas operam de acordo com estes princípios em zona livre, dois estão abertos em zona ocupada. Todos operam sob a única responsabilidade moral, legal e financeira dos chefes de família. No total, em toda a França, depois de apenas alguns meses de propaganda e organização, mais de 500 jovens aprendizes futuros quadros do novo campesinato francês que formam atualmente às suas responsabilidades, aos seus deveres de chefes camponeses. (CHARTIER, 2003, p. 128, tradução nossa)

Reconhecido como um movimento³⁵ no sentido de sua expansão e, por sua vez, ampliando-se cada vez mais, exigiu-se a coordenação de ações mais precisas, principalmente considerando o período histórico de seu contexto, isto é, sob a influência da Segunda Guerra Mundial. Desse modo, por meio do envio de uma carta, no início de setembro, para o sindicato das Casas Familiares, em que tratava da importância de realizar a definição de sua ação, criam a União Nacional das Casas Familiares, com sede em Lauzun, em 14 de setembro de 1941, sob a presidência de Jean Peyrat³⁶, destacando-se como um marco importante para a organização político-administrativa das Casas Familiares.

Nesse sentido, para além da criação da União Nacional, foi criada a Escola de Quadros em 1942, que se consistia em uma escola de formação de educadores para as Casas Familiares, principalmente para atender ao sucesso da fórmula, leia-se, formação em alternância. Iniciada em Malaucou, ³⁷ por meio de uma congregação religiosa que

³⁵ O reconhecimento do movimento para criação de novas Casas Familiares, bem como a legitimação da sua fórmula em um contexto de pós-guerra, destaca-se também o papel primordial de Marcel Couvreur, secretário-geral do SCIR em Paris.

³⁶ "Na organização geral do movimento, há: no centro, a união regional cujo objetivo principal é a ação e a propaganda para a criação das Casas Familiares. O Sindicato Local abre duas Casas, se possível: A Casa da Família dos jovens, a Casa da Família das jovens meninas." (CHARTIER, 2003, p.129, tradução nossa).

³⁷ "Em 1941, uma tentativa de comprar um castelo em Lauzun falhou. A busca continuou e, durante uma visita ao Tarn-et-Garonne, o padre Granereau e Jean Cambon fizeram contatos em Malaucou [...]" (CHARTIER, 2003, p.132, tradução nossa).

aceitou acolher um grupo de jovens meninas em formação, e, posteriormente, com mais êxito, a Pierrelatte:

Em Pierrelatte, o padre Granereau queria instalar duas escolas de quadros, uma destinada a formação de monitoras e outra dedicada a formação de monitores. A experiência de Malause durou apenas um ano e foi continuada em Pierrelatte. Mas alguns locais não estão mais disponíveis, a escola de quadros feminina se estabeleceu em Montbard, Côte d'Or, em novembro de 1943. (CHARTIER, 2003, p.133, tradução nossa).

A Escola de Quadros, sob a responsabilidade da União Nacional, atraiu atenção das autoridades públicas, principalmente na obtenção de subsídios para o seu lançamento. Tais subsídios foram concedidos por meio de créditos de seguridade nacional e ajuda para os desempregados, tramitados pelo Ministério do Trabalho, porém destacamos que se tratavam apenas de subvenções ocasionais.

No tocante a recursos financeiros, destaca-se, no início de 1944, o estabelecimento, por parte do Ministério da Agricultura, de que cada Casa Familiar deveria enviar uma lista com o quantitativo de seus alunos para ocorrer a liberação de recursos. Nesse sentido, só após o fornecimento das informações, as subvenções viriam a ser liberadas no início de 1945, porém com um valor baixo, mas de certa forma crucial para o financiamento regular das Casas Familiares.³⁸

Outro importante fato na organização político-administrativa ocorreu após a Assembleia Geral da União Nacional, em 9 maio de 1943, quando Jean Peyrat deixou a presidência da União Nacional, sendo substituído por Gustave Thibon, também agricultor. Marcel Couvrer, filho de Arsène e irmão de France-Pierre, assumiu a função de diretor-geral de 1943 a 1945, continuando como secretário-geral do SCIR, enquanto o padre Granereau assumiu a direção da Escola de Quadros e converteu-se em capelão nacional, uma vez que já não era mais responsável pela Casa Familiar Rural de Lauzun. Já a administração e a direção das Casas Familiares foram assumidas por uma secretaria administrativa que, aos poucos, foi transferida para Paris (MARIRRODRIGA, 2002; QUEIROZ, 2004).

³⁸ "Posteriormente, após uma fase de procrastinação, as Casas Familiares foram convidadas a construir um arquivo de reconhecimento que passou pelas Direções de Serviços Agrícolas. A partir do reconhecimento do Ministério da Agricultura, os subsídios diários eram concedidos em função do número de alunos." (CHARTIER, 2003, p.141-142, tradução nossa)

Assim, em 1945, já existiam 80 Casas Familiares com o principal objetivo de preservar a qualidade do modelo de Lauzun. Nesse âmbito da expansão, algumas tendências sentiam o movimento muito influenciado pela Igreja católica, outras orientavam para a direção do Ministério; como, por exemplo, as Casas Familiares de meninas, em que as convenções eram apoiadas pelo serviço de aprendizagem de formação técnica do Ministério da Educação Nacional (CHARTIER, 2003). Destacam-se, ainda, nesse mesmo ano, segundo Queiroz (2004), grandes mudanças e avanços no movimento, ocorrendo a renovação do Conselho de Direção da União Nacional após a solicitação de demissão de todos os membros, inclusive, do padre Granereau.³⁹ Desse feito, encontramos Florent Nové-Josserand assumindo a presidência da União Nacional no final do ano de 1945 e permanecendo pelo período de 20 anos.

Os novos membros eleitos, após a assembleia extraordinária de 24 de novembro de 1945, reuniram-se em Paris em 20 de dezembro. Nessa primeira sessão de trabalho, especificaram as novas orientações às quais as Casas Familiares se dedicariam a partir de então:

- Uma associação de pais responsáveis pela Casa em todos os pontos de vista.
- A alternância de permanência entre a Casa Familiar e a propriedade; o ritmo de alternância varia de acordo com as regiões.
- Jovens distribuídos em pequenos grupos; no entanto, parece que um mínimo de doze por grupo é necessário para que a fórmula seja viável.
- As famílias podem recorrer ao padre ou pastor para a formação religiosa de jovens católicos ou protestantes cujos pais exprimem o desejo que eles recebem esta formação. Em nenhum caso, o ministro do culto poderá ser o diretor da Casa da Familiar e aí residir lá. Esta tomada de posição torna-se de qualquer maneira a Carta das Casas Familiares. (CHARTIER, 2003, p.144, tradução nossa)

Assim como ficaram explícitas as características das Casas Familiares, suas linhas gerais foram traçadas por seus novos diretores. Com a sede da organização transferida para Paris, sob a responsabilidade de um único diretor – André Lefebvre – foi abolida a função de capelão. Constatamos que, durante seus dez anos de criação, um movimento foi criado e, posteriormente, institucionalizado. Com vistas a reproduzir um modelo que preservasse a autonomia para que a responsabilidade das famílias fosse, de fato, concretizada, os mecanismos administrativos davam-se de forma a promover, em cada

³⁹ "Esta renúncia coletiva provocou a reunião de uma Assembleia Geral Extraordinária em 24 de novembro de 1945. Reuniam-se os representantes de vinte e três departamentos, bem como novos homens engajados em organizações familiares e profissionais." (CHARTIER, 2003, p.143, tradução nossa)

Casa, a importância da formação realista dos jovens, antes que propriamente a estruturação de uma escola nos seus moldes tradicionais.⁴⁰

⁴⁰ Essa intensa vida associativa e a alternância permitiram superar as dificuldades mais intransponíveis, constituíram os elementos dinâmicos do movimento. O tipo de "escola" assim criada despertou muitos interesses, mas sua originalidade sempre a deixou marginal ao padrão tradicional de formação de jovens(...). Durante os primeiros dez anos de desenvolvimento, mas também depois, houve uma mistura de entusiasmo, incerteza, medo e esperança entre os líderes das Casas Familiares(...)Uma instituição nasce. Manteve-se fiel aos seus objetivos iniciais, para desenvolver e adaptar-se às necessidades de formação dos jovens durante cinquenta anos (CHARTIER, 2003, p.150, tradução nossa).

3. A organização Pedagógica das Casas Familiares Rurais Francesas: o nascimento de uma Pedagogia da Alternância

Após a criação da primeira Casa Familiar Rural em Lauzun, em 1937, percebemos a preocupação, por parte dos promotores da iniciativa, com o desenvolvimento da formação em alternância. O ano de 1945 marcou, em certa medida, uma época, com as Casas Familiares integradas em uma organização mais estruturada, cujo objetivo era o de auxiliar na formação dos jovens do meio rural, preparando-os como responsáveis para o desenvolvimento de seu meio, sobretudo, voltada para sua capacidade profissional e humana (CHARTIER, 2003).

Em 1946, um jovem agrônomo, André Duffaure, foi contratado pela União Nacional para realizar o acompanhamento da formação dos monitores e os problemas pedagógicos. Para esse feito, desejando assumir sua responsabilidade de forma mais qualificada, Duffaure começou a frequentar os cursos do Instituto de Psicologia da Universidade de Sorbonne, em 1950, onde conhece Roger Cousinet, que havia fundado a Escola Nova Francesa com François Châtelain, em 1945.⁴¹ O encontro possibilitou a Duffaure a oportunidade de aprofundar seus contatos com as tendências pedagógicas francesas e estrangeiras, considerando que ele já conhecia o movimento de Henri Wallon e Jean Robert:

[...]Roger Cousinet encorajou André Duffaure e expressou sua admiração pela Casa Familiar: "este belo trabalho que é o lar de famílias rurais aprendendo"; ele reconhece a "competência valiosa" de André Duffaure e sublinha seu desejo de "mostrar o que os jovens agricultores realmente precisam ser para a formação profissional, que é, ao mesmo tempo, uma formação verdadeiramente humana" (MAROIS, 2003, tradução nossa)

André Duffaure e Jean Robert foram os principais coordenadores no período de 1946 a 1950, dando à luz a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais, insistindo na concepção de que a escola deveria ir aos seus usuários e não esperar que eles fossem até ela.

Com a criação das Escolas de Quadros, foram instituídas as primeiras reuniões entre os monitores para trocarem experiências. A partir desses intercâmbios, descobre-se

⁴¹ "[...] um movimento que [...] é estranho a qualquer preocupação política ou confessional [abre] a todos aqueles que gostariam de trabalhar a serviço da nova educação." (MAROIS, 2003, tradução nossa).

que os programas e métodos usados em escolas de tempo pleno não atendiam às expectativas dos jovens e das suas famílias. Sendo a partir de 1946, segundo Chartier (2003), que ocorre a realização de certo número de testes com a finalidade de melhor responder às necessidades dos jovens.

Desde o início é notório que o padre Granereau estava preocupado com a motivação de seus alunos, principalmente, inculcando-lhes perspectivas de renovação de seu meio. Nessa linha, observamos que, em 1937, havia muitos exercícios que conectavam os jovens diretamente com uma situação real. Como registro desse desenvolvimento progressivo de uma nova pedagogia, destaca-se a primeira reunião do Conselho de Administração da União Nacional das Casas Familiares Rurais, em 1941, com o relatório do Secretário-Geral em que destacamos uma pedagogia adaptada à alternância e à responsabilidade das famílias:

Através da alternância da teoria e da prática as Casas Familiares ajudam o jovem agricultor a adaptar-se às necessidades de sua terra e não a uma terra abstrata. Os próprios pais aproveitam este ensinamento que estão ansiosos por completar [...] A alternância da teoria e da prática não dão ao jovem o ensino dos livros somente, mas, acima de tudo, abre um grande projeto, o único em que o pensamento se junta à ação, o livro aberto da natureza. (CHAPPUIS, 1942 *apud* CHARTIER, 2003, p. 158, tradução nossa)

Em 1943, um documento publicado pela União Nacional das Casas Familiares Rurais apresenta a primeira abordagem de uma formação em alternância do tipo integrativo⁴², dividindo-se em três fases:

- 1 – Partir da experiência.
 - 2 – Fornecer aos alunos os princípios que sob a direção dos professores lhes permitirão:
 - julgar a experiência,
 - compreender as razões que o criaram dentro de sua região – melhorá-la, sempre que possível, com certezas de sucesso.
 - 3- Organizar e direcionar múltiplas experiências nas propriedades dos pais dos alunos:
 - a fim de levar os jovens a tomar como regra que não devemos inovar sem antes termos sido seriamente experimentados,
 - provar aos anciãos que é sempre possível "fazer melhor".
- (CHARTIER, 2003, p. 158-159, tradução nossa)

⁴² Serão esclarecidas mais adiante as tipologias da alternância.

Verificamos, nesse ponto, como a abordagem educacional enfatizava a questão da experiência advinda do aluno e como proporcionava que sua formação fosse intimamente ligada ao seu contexto.

Em maio de 1946, em Crolles, no departamento de Isère, aconteceu uma grande sessão nacional dos monitores das Casas Familiares. Dentre muitos pontos discutidos, destacou-se a discussão em rever o ensino praticado e, sobretudo, inspirar-se em métodos ativos (CHARTIER, 2003). Outras sessões foram realizadas entre os monitores, como em setembro de 1946, em Pierrelatte, destacando-se a criação e proposição do trabalho a ser realizado pelos alunos, intitulado “monografia da vila”⁴³:

Como regra geral, os monitores que tentaram o experimento propuseram aos seus alunos estudar suas vilas, por isso, todo jovem deveria conduzir uma investigação para localizar sua vila no espaço e no tempo. A partir dos elementos coletados, o responsável do curso de instrução geral, aproveitaria para adaptar as atividades de francês, de geografia, de história, e tentaria compreender os fenômenos regionais e nacionais. (CHARTIER, 2003, p. 164, tradução nossa)

Logo, a formação dos estudantes, com a monografia da vila, partia cada vez mais de sua realidade, porém o enfoque, conforme mencionado, era estudar e compreender melhor seu próprio vilarejo. No entanto os resultados do primeiro ano de experiência não foram muito satisfatórios, assim, por meio das sessões que ocorreram a partir de maio de 1947, os monitores admitiram, de forma unânime, que a realização da monografia da vila era difícil e que, portanto, deveriam encontrar algo para aprimorar. Dessa situação, naturalmente, propuseram estudos mais próximos dos problemas dos jovens, assim, criando a “monografia da exploração” (CHARTIER, 2003).

Segundo Chartier (2003), ao realizar a monografia da exploração, seria proposto para o estudante estudar detalhes precisos de seu meio familiar⁴⁴, porém, dessa vez, conduzindo os estudos de forma mais sistematizada, divididos da seguinte maneira:

⁴³ Tarefa a ser desempenhada em que, nos documentos, não se define claramente se seria um estudo de sua vila de origem ou da vila que se situa a Casa Familiar Rural: Para Chartier (2003), tal estudo demonstra ser da vila do aluno.

⁴⁴ Importante mencionarmos que, para sua pesquisa exploratória, eram utilizados questionários, que muitas das vezes retornavam sem respostas, com perguntas do tipo: Qual é o valor de sua terra? Quanto você colheu esse ano? e outras. Tal fato provocou observações importantes para mudanças na utilização da monografia (CHARTIER, 2003).

- No primeiro ano, consideramos a apresentação da exploração: sua estrutura, sua origem, suas características, a análise das produções.
- O segundo ano foi centrado na observação da caracterização de fatores ambientais atuantes na produção (fatores materiais, econômicos e humanos).
- Finalmente, no terceiro ano, planejou-se levar o jovem a fazer um julgamento sobre os elementos envolvidos na exploração, determinar as possibilidades culturais, buscar os melhores meios de planejamento e melhoria. A partir deste terceiro ano, esperava-se que o resultado para o jovem fosse reflexão e julgamento levando à ação. (CHARTIER, 2003, p. 166, tradução nossa)

Sua utilização ampliou-se a partir de 1947. Como em todo o projeto, sua adaptação e utilização demandaram numerosos ensaios, principalmente, pelo fato de os estudos dos jovens estarem mais centrados ainda no programa do que na realidade vivida.

A partir de 1948, o destaque deu-se para a implementação de uma pedagogia cada vez mais centrada na realidade do aluno. No congresso das Casas Familiares Rurais, em 1949, Duffaure destacou alguns pontos que precisavam ser aprimorados quanto à utilização da monografia de exploração, entre eles, os resultados positivos de algumas escolas que se sobressaíam pelo fato de os pais estarem preocupados com o trabalho de seus filhos:

[...] Deve sempre permitir descobrir os casos excepcionais em que a teoria está em falta, o que por si só nos interessa para avançar e progredir, mas, além disso, deve permitir que o pai instrua o filho sobre os problemas práticos, os problemas da realidade que ele conhece bem, para pensar sobre essas questões profissionais e para aproveitar os dados teóricos adquiridos pelo filho na escola. (DUFFAURE, 1949 *apud* CHARTIER, 2003, p. 170, tradução nossa)

Assim, a evolução dessa experiência inicial deu origem aos conhecidos “cadernos de exploração familiar”. A nova fórmula aproximava-se dos objetivos da monografia da vila em alguns aspectos, principalmente, ao estudar o contexto de ambiente do jovem e sua família. A grande diferença consistia na possibilidade de capacitar o jovem para entender os problemas que enfrentavam diariamente, por meio das experiências e práticas das pessoas que viviam na fazenda.

A partir dessa concepção, o assunto a ser abordado não era o essencial, mas sim as observações e reflexões que eram suscitadas por meio de cada estudo, logo, observamos que os cadernos seriam, portanto, uma evolução dos objetivos da monografia de exploração familiar, promovendo nos jovens o envolvimento cada vez maior do processo de aquisição de conhecimentos (CHARTIER, 2003).

Desse feito, com a utilização dos cadernos de exploração familiar, tinha-se a educação ofertada na Casa Familiar organizada da seguinte forma, como explica Chartier (2003, p.171, tradução nossa):

- 1 - Observação direta da prática agrícola da fazenda onde mora o jovem. É a coleção de suas observações que constitui o caderno de exploração familiar.
- 2 - Uma educação agrícola que comporte dois aspectos: por um lado, os cursos propriamente ditos, que são baseados em observações feitas na prática e geralmente especificados pela preparação do caderno; de outra parte, observações dirigidas pelos monitores da Casa Familiar, como visitas a fazendas.
- 3 - Um conjunto que agruparemos sob o termo de ensino geral bastante impróprio, mas tradicional, e que inclui o francês, cálculo que, pelo menos inicialmente, também está ligado ao caderno.

Mediante a utilização dos cadernos de exploração familiar, desvelamos um elemento de coordenação entre os diferentes ramos da educação, desse modo, promovendo efeitos no agendamento das atividades quanto ao programa, bem como no tocante à participação das famílias. Temos assim exemplificado, a seguir, a progressão desses primeiros instrumentos utilizados com implicações diretas na construção da pedagogia da alternância:

Figura 4: Progressão dos primeiros instrumentos utilizados nas Casas Familiares Rurais Francesa

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, com a implantação dos Cadernos de Exploração familiar, tornou-se visível como a participação das famílias, além de desejável, tornava-se cada vez mais indispensável. Para isso não era necessário apenas dizer às famílias que deveriam ajudar seus filhos, a participação efetivava-se realmente quando o trabalho designado aos estudantes era de interesse, também, de seus pais. Para essa condução de sucesso na

fórmula, destaca-se o questionário que compõe os cadernos, denominado “Plano de Estudo” (PE):

O plano de estudo foi um questionário e um guia para observar, refletir e redigir o resultado da pesquisa. Ele teve o efeito de ajudar o jovem a questionar seu pai e outras pessoas ao seu redor. Mas ele também teve de facilitar seu trabalho de reflexão e redação. O experimento rapidamente revelou que o plano de estudo não deveria ser o questionário que o monitor remetia a cada aluno no sábado, no momento de sua partida para sua fazenda. Era importante que cada um se apropriasse dessa ferramenta, o suporte de suas pesquisas em seu ambiente socioprofissional. (CHARTIER, 2003, p. 173, tradução nossa)

Considerado um importante instrumento para sua eficácia, destacava-se a importância de o aluno sentir-se sempre envolvido e motivado. Relata-se que o trabalho para envolver os alunos considerava, inclusive, a formulação das perguntas do questionário, de forma a permitir maior eficácia no retorno, ao pesquisarem seu entorno, logo, a fase da pesquisa mostrava-se essencial para esse envolvimento necessário. Assim como o papel do monitor revelava-se fundamental nesse desenvolvimento, pois os monitores começavam a realizar visitas no ambiente dos alunos para maior aproximação, conforme insiste Duffaure, em função da necessidade de os monitores conhecerem o ambiente em que trabalhavam, principalmente, para conhecer de perto os reais problemas dos agricultores e, assim, estarem mais aptos a conduzir o plano de estudo.

Logo, a eficácia em torno do plano de estudo do Caderno de Exploração era conduzida por fatores desde a fase da pesquisa até os tipos de perguntas a serem realizadas, mostrando, inclusive, que, além de enriquecer os estudantes, também, provocava nos pais a reflexão de sua própria realidade. Em suma, era capaz de situar os alunos em seu tempo e espaço, motivando-os cada vez mais. Além das discussões, coordenadas pelos monitores ao retornarem de seu ambiente familiar, promovendo o compartilhamento e o entusiasmo nos estudantes por tal feito, é possível destacar cinco momentos sucessivos nesse processo:

O Plano de Estudo do Caderno de Exploração, conforme Duffaure, compreende cinco momentos sucessivos: o **primeiro momento** na situação escolar é de elaboração do questionário, quando o jovem, animado pelos monitores, exercita a reflexão e a imaginação ao construir um roteiro para pesquisar, para questionar os pais e o meio onde vive; o **segundo momento**, no meio em que vive, é de observação, questionamento e expressão da vida, quando o questionário provoca a

objetivação e a pesquisa e, ao mesmo tempo, conduz o jovem a anotar, selecionar, classificar as respostas e a redigir, proporcionando um diálogo com as pessoas e o meio com o objetivo de analisar e ultrapassar as situações vividas; no **terceiro momento** ocorre a colocação em comum, na situação escolar, permitindo a troca, o confronto com os outros e ao mesmo tempo buscando as raízes profundas dos fatos e da realidade observada e relatada; no **quarto momento** há o confronto com as informações e os conhecimentos trazidos pelos professores; no **quinto momento** chega-se a conclusões e deduções relacionadas às situações vividas por cada jovem, buscando responder a algumas situações e indagações, não no sentido de conclusão, mas no sentido ativo de continuar o processo, retornando para o meio e desencadeando transformações. (QUEIROZ, 2004, p.78-79)

Em torno desse processo, Duffaure, por meio dos conselhos do professor Cousinet, identificou três fases principais: a fase do interesse, a fase da aquisição propriamente dita e a fase do exercício.

O interesse seria principalmente provocado por meio da fase da pesquisa, que provocava a reflexão dos jovens durante sua estadia no seu ambiente de casa e, ao retornarem para o ambiente escolar, serem conduzidos a expor e compartilhar as experiências e problemáticas. As atividades, portanto, propostas aos estudantes provocavam a aquisição dos conhecimentos, particularmente, por partirem da realidade em busca de resolução dos problemas, favorecendo progressivamente sua formação. Em relação à fase do exercício, correspondia, como explica Chartier (2003), aos lembretes ou exercícios de memória, deduções práticas, classificações de ideias e o arranjo do que conhecimento novo, apreendido, com aquilo que já se possuía anteriormente.⁴⁵

Outros instrumentos foram surgindo, entre eles: Fichas pedagógicas, Colocação em Comum, Caderno de Ligação e o Plano de Formação.⁴⁶ Porém é destaque como os cadernos de exploração, os planos de estudos, os trabalhos de observação, análise e reflexão realizados pelos alunos começaram a constituir-se na fórmula da alternância não em formação em tempo parcial, e sim convertendo em uma formação contínua dentro de uma descontinuidade de atividades (considerando aqui a relação do aluno entre a escola e seu ambiente familiar), segundo a proposta do então ministro francês de agricultura,

⁴⁵ "Essa fase de exercício, também, deve, em uma formação em alternância, ajudar o aluno a situar seus novos saberes na realidade, ele deve tornar-se capaz de explicar os fenômenos observados, é assim que a formação é uma fonte de progresso. Esta fase de exercício, embora não negligenciada durante o desenvolvimento dos cadernos de exploração, foi especificada principalmente no período entre 1951 e 1955." (CHARTIER, 2003, p. 178, tradução nossa).

⁴⁶ Neste capítulo cabe esclarecer a história e o surgimento de alguns desses instrumentos, em que detalharemos a seguir de forma ampla e geral os instrumentos metodológicos utilizados na formação em alternância.

Edgar Pisani, que, em 1964, refere-se à alternância como um tempo completo de formação dentro de uma descontinuidade de atividades. Assim, de 1956 a 1960, aponta Queiroz (2004) que se chegou a uma concepção nova de pedagogia, discutindo mais de método, de procedimentos, com uma perspectiva de reforma pedagógica total, com prioridade para os resultados intelectuais, e não tanto no programa.

Do início da década de 1960, destaca-se a criação do Centro Nacional Pedagógico das Casas Familiares Rurais, em Chaingy, dessa forma, executando-se parcerias com universidades (QUEIROZ, 2004). Em 1955, também, ocorreu a primeira publicação realizada por Duffaure e Jean Robert sobre a alternância promulgada pelas Casas Familiares, além de Cousinet apresentar a fórmula da alternância na Universidade de Sorbonne, em Paris (MARIRRODRIGA, 2002).

Desse período, no itinerário da constituição jurídica das Casas Familiares Rurais⁴⁷, destaca-se uma importante lei para a continuação do seu desenvolvimento, a Lei de 1960 (de 2 de agosto de 1960: Lei de Ensino e Formação Profissional Agrícola), precedida pela discussão, no âmbito do governo francês, a respeito do ensino e da formação profissional agrícola a partir de 1955. Com o objetivo de responder diretamente às necessidades de formação dos agricultores e de líderes agrícolas, também, visava assegurar a promoção social, pela via escolar, a quem estivesse capacitado. Para Marirrodriaga (2002), mesmo com a valorização dos conhecimentos técnicos com os quais se visava transformar a sociedade camponesa, a lei ainda estava longe de responder a todas as demandas da profissão e das Casas Familiares, porém tratava-se de um progresso por reconhecer, a partir dessa lei, a alternância na França.

Para uma melhor compreensão do percurso jurídico das Casas Familiares Rurais, usaremos, a seguir, o esquema elaborado por Marirrodriaga (2002) a partir dos dados de Nové-Josserand (2009), no qual podemos destacar, além da lei supracitada, o percurso legislativo enfrentando pelas Casas Familiares Rurais francesas:

⁴⁷ Não é nosso objetivo aprofundar a discussão do percurso jurídico das Casas Familiares Rurais Francesas, contudo reconhecemos o longo caminho legislativo até a chegada de seu reconhecimento oficial.

Figura 5: Itinerário Jurídico das Casas Familiares Rurais francesas

Nesse esquema do itinerário jurídico, reconhecemos o longo caminho para o reconhecimento oficial das Casas Familiares Rurais do ponto de vista legal. Destacando, inicialmente, a lei, de 20 de janeiro de 1929, que regulamentava a aprendizagem agrícola permitindo a iniciação da primeira casa em 1937. O reconhecimento do ministério (1945/1946), todavia, apresentava problemas de subsídios financeiros. Logo, destacando a lei, de 1960, que mantinha o reconhecimento, porém ainda com recursos escassos sendo distribuídos, não contemplando, portanto, todas as especificidades da formação em alternância. Segundo Queiroz (2004), somente com a lei, de 31 de dezembro de 1984, especificamente em seu art. 5, as Casas Familiares Rurais conseguiram um reconhecimento oficial que respeitava suas especificidades; e a lei de orientação agrícola, em 1999, assegura o ensino agrícola no seu âmbito geral e de formação profissional.

Entre 1950 a 1985, o desenvolvimento e a expansão das Casas Familiares Rurais na França foram notórios, tendo, inclusive, a difusão dessa experiência para outros países. Na década de 1970, por exemplo, já existiam experiências com o modelo baseado em alternância em 19 países, desde Europa, passando pela África e América Latina. Destacando-se, ainda nessa década, o primeiro Congresso Internacional das Casas Familiares, entre os dias 12 a 16 de maio de 1975, na cidade de Dakar, no Senegal. Nesse congresso foi criada a Associação Internacional das Casas Familiares (AIMFR), sendo eleito Florent Nové-Josserand para presidi-la.

Em números, destacamos o ano de 1985 na França, com 473 estabelecimentos anexados ao Sindicato Nacional das Casas Familiares Rurais, incluindo 378 Casas Familiares, 66 Institutos Rurais, mais três anexos e 29 Centros de Formação de Adultos. (CHARTIER, 2003).

O objetivo de promover a educação agrícola aos jovens camponeses, na década de 1930, tornou-se possível graças ao engajamento dos próprios camponeses, tendo a articulação do padre Granereau, Jean Peyrat, como destaque nesse processo pela audácia criativa, então, sendo possível criar um tipo inédito de escola que até então não existia em outro lugar. Destacamos as raízes dessa criação a partir do movimento Sulco, posteriormente, no SCIR, no JAC, pois os pioneiros nessa experiência estavam diretamente envolvidos como membros ou no desenvolvimento de suas ideias.

Entre as características principais das Casas Familiares Rurais francesas, destacamos dois pilares sob os quais se baseou seu sucesso: a alternância e a responsabilidade das famílias. A experiência chegou a ser reproduzida 750 vezes na França e em cerca de 20 outros países da Europa, América e África. Ao conhecer o

contexto histórico no qual surgiu a pedagogia da alternância, sua formação, bem como os instrumentos pedagógicos iniciais, destacamos não somente sua importância histórica, mas a base para compreender a inspiração e o modelo que difundiu-se no mundo, sendo não somente base e alternativa para o ensino rural, considerando sua origem, mas inspiração para outros modelos de sistema de ensino que se fundamentam em uma “Formação em Alternância”.

3.1 A Pedagogia da Alternância no Brasil

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu em 1969 graças à ação do chamado Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que fundou primeiramente a Escola Família Agrícola (EFA) de Alfredo Chaves, a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul e a Escola Família Agrícola de Olivânia, tendo como objetivo primordial a atuação sobre os interesses do homem do campo em relação ao aprimoramento em âmbitos cultural, social e econômico, assim, surgindo as primeiras experiências com a alternância e seus instrumentos no Brasil.

Para compreensão do início da experiência ocorrer no estado do Espírito Santo, cabe contextualizar a passagem do padre missionário italiano Humberto Pietrogrande pela região agrícola do sul do estado, na década de 1960. Ocasão que ficou impressionado com a situação socioeconômica dos camponeses, chegando a algumas considerações:

[...] uma razão institucional: a área em questão estava espiritualmente sob a tutela dos jesuítas da mesma Província a que ele próprio pertencia; uma motivação ideal: a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio*⁴⁸ do Papa Paulo VI. Esse novo espírito induzia os padres a preocuparem-se não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo. Neste sentido, o jovem sacerdote encontrou apoio, em seu propósito, nos outros sacerdotes da região. Evidentemente, a partir desta convicção de que precisava fazer algo em prol do povo capixaba, o Sacerdote começou a movimentar amigos e instituições, a escrever e esboçar projetos, enquanto esperava a hora de embarcar de novo para o Brasil. (NOSELLA, 2014, p.64)

Conforme as já mencionadas motivações e razões, o missionário italiano era preocupado com as questões brasileiras do interior capixaba, projetando, entre 1964 e

⁴⁸ Desenvolvimento dos Povos.

1965, o movimento “Ítalo-Brasileiro” para o desenvolvimento religioso cultural, econômico e social do estado do Espírito Santo. E com tal intuito, em 11 de dezembro de 1966, na cidade italiana de Padova, funda a entidade “*Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*”⁴⁹, assim, com esse efeito, conseguindo assinaturas de convênios ou mesmo arrecadações de recursos (NOSELLA, 2014).

A entidade constituída também permitiu o intercâmbio de brasileiros para Itália, por meio de bolsas de estudos. Acreditava-se que esses estudantes, ao retornar para o Brasil, poderiam de algum modo servir de ação para uma promoção social concreta. Nosella (2014, p.63) destaca quem foram os primeiros bolsistas:

- 7 jovens agricultores, estagiaram de 1966-1968, em Castelfranco Vêneto (Treviso) e em San Benedito da Norcia (Padova);
- 2 assistentes sociais, 1967, duração: 6 meses;
- 1 técnico agrícola da ACARES⁵⁰, 1968, com estágio também na França;
- 2 assistentes rurais, 1968, com estágios em Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica.

Alguns desses estudantes tiveram contato direto com a experiência italiana de Escola Família em seus estágios. De mesmo modo, no Brasil, estavam três técnicos italianos, um economista, um sociólogo e um educador, analisando a dimensão real de algumas cidades do estado, juntamente com Pietrogrande, que já havia regressado ao país, traçaram um Plano de Ação de Promoção Social. O projeto foi ganhando dimensões no plano educacional, sobretudo, tendo em vista que um dos técnicos italianos era diretor de uma Escola Família italiana, criando assim comitês locais com intuito de criar estruturas físicas, propriamente escolas, e também para divulgar a ação. Dessa forma, foi criada a fundação da entidade que permitiu dar origem às primeiras Escolas Famílias brasileiras:

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembleia de agricultores dos municípios 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 à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da

⁴⁹ Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (tradução nossa).

⁵⁰ Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo.

ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo). (CADERNO DO CEAS, 1970 *apud* NOSELLA, 2014, p.64)

Com os MEPES juridicamente criados, seria possível elaborar projetos e convênios para a promoção de uma ação social concreta no estado com prioridade no âmbito educacional, em consonância com o plano elaborado pelos três técnicos italianos já mencionados.

Assim, por meio do plano de metas, foi determinada, inicialmente, a criação de três Escolas Família Agrícola visando à formação dos jovens do meio rural.⁵¹ Em 9 de março de 1969, as EFAs Olivânia e de Alfredo Chaves receberam seus primeiros alunos. Alguns meses depois, foi inaugurada a Escola de Rio Novo do Sul. Ulteriormente, em março de 1971, inaugurou-se a Escola Família de Campinho, município de Iconha.

As experiências foram expandindo-se pelo Brasil, sob a utilização da metodologia da Pedagogia da Alternância. Cabe destacar, como fizemos no capítulo anterior, que a Casa Familiar Rural Francesa foi a pioneira e percussora da Pedagogia da Alternância, bem como de parte de seus instrumentos pedagógicos, expandindo para o mundo, mas, no Brasil, o surgimento da implantação da Pedagogia da Alternância chega via Itália.

Tais experiências que trabalham com a Pedagogia da Alternância foram denominadas, no Brasil, por Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); sendo assumida essa terminologia por alguns centros educativos desde 2001. Conforme Queiroz (2004), no Brasil, temos sete experiências diferentes de CEFFAs:

Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escola Populares de Assentamentos (EPAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), três Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs) no Estado de São Paulo e as Casas das Famílias Rurais (CdFRs). (QUEIROZ, 2004, p.32)⁵²

Dos CEFFAs supracitados, destacamos, na década de 1980, as CFRs⁵³ sob a influência da União Nacional das Casas Familiares Rurais (UNMFRs) francesas.

⁵¹ “A implantação da proposta de uma escola-família passa necessariamente por amplos debates e pela conscientização e pelo envolvimento para o que se está realizando. Tendo como base a organização dos agricultores, foram instalados nos municípios “comitês locais”. A finalidade deles era discutir e mobilizar os agricultores para a concretização da ideia de instalação das posteriormente denominadas “Escolas Famílias Agrícolas - EFA” (CALIARI, 2002, p.85).

⁵² Este trabalho não visou explorar detalhadamente todas as experiências do CEFFAs, destacamos, nesta parte, às EFAs por serem as primeiras experiências iniciadas no Brasil sob a implantação da pedagogia da alternância.

⁵³ Não possuem nenhuma ligação com a origem das EFAs.

Implantadas inicialmente na região Nordeste, do Brasil, mais especificamente nos municípios de Arapiraca, em Alagoas, em Riacho das Almas, em Pernambuco e, *a posteriori*, na região Sul, a partir de convênios e acordos assinados com o governo francês. Segundo Queiroz (2004), não houve muito êxito nas experiências das CFRs no Nordeste, já no Sul os resultados foram mais satisfatórios, dando-se, em 1991, a criação da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. (ARCAFAR Sul)

A ARCAFAR ampliou-se para as regiões Nordeste/Sudeste organizando as Casas das Famílias Rurais (CdFRs), por meio do apoio da Universidade Federal de Pernambuco, marcando sua presença na Bahia, em Pernambuco e no Piauí.

Entre as EFAs e as CFRs, destacamos que ambas utilizam a pedagogia da alternância com objetivos em comum, porém advindas de experiências diferentes, além de ambas estarem ligadas a órgãos públicos, isto é, o subsídio financeiro nas EFAs conta com entidades europeias, governos estaduais e municipais, enquanto nas CFRs há uma relação mais próxima com subsídios municipais.⁵⁴

Com a constante ampliação das EFAs em todo o país, exigiu-se uma reorganização administrativa, culminando com a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)⁵⁵, em ocasião da primeira Assembleia Geral das EFAs do Brasil, em 11 de março de 1982, realizada no município de São Mateus-ES. (CALIARI, 2002)

No marco legislativo brasileiro é possível destacar as mudanças no ensino a partir da Lei n.º 5.692/71, citada no primeiro capítulo desta pesquisa, em que vemos a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, em que o 2º grau passa a ser profissionalizante, tendo o ensino agrícola com a denominação de habilitação plena de Técnico em Agropecuária. Em razão do insucesso dessa lei, promulgou-se a Lei 7.044/82, que revogou a obrigatoriedade profissionalizante do ensino de 2º grau.

⁵⁴ “Em nosso país, as Casas Familiares Rurais (CFR) adotam um sistema de alternância um pouco diferente das EFA. Os cursos de formação oferecidos são apenas em nível fundamental, de 6º ao 9º ano. Além disso, o regime de alternância adotado nas CFR vinculadas à ARCAFAR-Sul é o mesmo, sendo que os jovens passam uma semana no CEFFA e duas semanas na propriedade, totalizando quatorze semanas anuais no centro de formação (SILVA, 2003). Neste modelo, há mais ênfase na formação técnico-profissionalizante. Nas EFA, a formação tem objetivos voltados para a escolarização formal, além da formação integral dos jovens (MOREIRA, 2009)”. (SILVA, 2011, p.33)

⁵⁵ “A UNEFAB surgiu da necessidade de se ampliar os instrumentos representativos das EFAs e de propiciar-lhes uma forma organizada que congregasse os objetivos concebidos nas diversas escolas existentes. Também visava a que distribuisse, de forma sistematizada, as concepções de educação rural que se construíam nessas escolas, congregando os conceitos dos alunos, monitores e famílias rurais envolvidos no processo de uma educação transformadora com reflexos multifacetados.” (CALIARI, 2002, p. 86)

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deu-se a separação entre o Ensino Médio e Educação Profissional. Destacamos esses marcos legislativos pelo caráter de ensino oferecido pelas EFAs: inicialmente, implantadas para o oferecimento do 2º grau técnico em Agropecuária, sendo algumas com o oferecimento do Ensino Fundamental, já existente (EFA de Turmalina em Minas Gerais), enquanto outras surgiram a partir da implantação do Ensino Médio e Educação Profissional. (QUEIROZ, 2004)

Em dezembro de 2017, por meio do projeto de Lei da Câmara (PLC- 6498/2016) n.º 184, de 2017, proposto pelo Deputado Helder Salomão, indica a alteração da LDB para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo, reconhecendo em lei tal pedagogia:

Sob o ponto de vista educacional, a proposição é meritória, pois a flexibilidade dos tempos e espaços é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas. A ampla experiência que temos no trabalho em escolas de educação básica nos permite afirmar que a possibilidade de organizar de forma múltipla e dinâmica a sala de aula é um dos fatores que garantem a qualidade educacional. Engessar as escolas, limitando-lhes as possibilidades de organização a padrões tradicionais, é também promover evasão, repetência e exclusão. A esse respeito, vale ressaltar também que a Constituição Federal apresenta, dentre os princípios para o ensino elencados no art. 206, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. [...]

Além disso, cumpre ressaltar que, desde 1969, quando foi adotada no Brasil, a pedagogia da alternância apresenta resultados bastantes significativos. Segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), há cerca de 270 instituições no País que adotam o modelo, para atender a cerca de 17 mil estudantes. Em suma, o formato já não é estranho às práticas educacionais do País, além de ser consistente em termos de adequação e relevância. Por todos esses motivos, a proposição merece prosperar. (PLC- 6498/2016-CHAVES, 2018).

A alteração proposta ocorrerá no art. 28, inciso I, da LDB⁵⁶, que passa a exigir que os sistemas de ensino ofertem conteúdos curriculares e metodologias apropriadas:

“ Art. 28 [...]

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; [...] NR)

⁵⁶ Até o fechamento do período (2017) dessa pesquisa o projeto se encontra aprovado pela comissão de Educação e aguarda apreciação pelo senado federal.

Vislumbrou-se, assim, o reconhecimento oficial da alternância como via de formação completa com esse recente reconhecimento e essa alteração na lei, mesmo tendo em vista sua existência em território nacional desde 1969. Vale mencionar que, o Parecer CNE/CEB n.º 01/2006 é considerado um marco normativo na história dos CEFFAs, no Brasil, ao reconhecer o tempo comunidade como letivo e formativo.⁵⁷

Em relação à conquista da autonomia da Pedagogia da Alternância, vários caminhos foram desenvolvendo-se:

a elaboração e a implementação de um instrumental e de um dispositivo pedagógico carregando o sentido da ação educativa;
a formação inicial e contínua dos formadores chamados “ monitores” por causa de seus papéis e da função de articuladores desta pedagogia complexa;
a pesquisa a fim de trazer a luz da ciência e um espírito científico;
a informação e a animação institucional;
a defesa de uma especificidade pedagógica e organizacional, ou seja, de uma autonomia junto às instâncias políticas e administrativas.
(GIMONET, 2007, p.26)

No decorrer do seu desenvolvimento, os CEFFAs tornaram-se um projeto voltado especificamente para as populações camponesas e consolidado, no Brasil, quanto ao atendimento do homem do campo e na possibilidade de promover uma educação diferenciada, resgatando o valor da terra e tornando a agricultura familiar autossustentável e palco de debates e pesquisas em relação ao uso da Pedagogia da Alternância como propulsora, inclusive, do desenvolvimento rural local.

A compreensão dos CEFFAs, por meio de suas características na utilização dos seus instrumentos de alternância, norteia nossa pesquisa para o entendimento do nosso objeto no que tange à sua especificidade, ou seja, cabe pontuar que o CRMB tem sua política de ensino 100% pautada na Pedagogia da Alternância, e não se trata de um CEFFA.⁵⁸ A identidade e as especificidades que constituem nosso objeto de pesquisa são evolutivas, sendo a utilização da Pedagogia da Alternância pautada com instrumentos e regimentos específicos⁵⁹, o que diferencia esta instituição de outras que também aplicam a dita metodologia, logo, tornando ainda mais relevante o estudo de nosso objeto, sobretudo, pela adoção da Pedagogia da Alternância em um contexto não tradicional, isto

⁵⁷ Iremos esclarecer os tempos de formação e os instrumentos da Pedagogia da Alternância.

⁵⁸ Por sua natureza, os CEFFAs aplicam a Pedagogia da Alternância, porém essa metodologia não é exclusiva desses.

⁵⁹ Alguns se assemelham aos instrumentos aplicados nos CEFFAs, porém recebem outras nomenclaturas.

é, considerando que a instituição em questão é atualmente uma autarquia federal de ensino (Instituto Federal).

3.2 A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs e seus instrumentos pedagógicos

No Brasil a aplicação da Pedagogia da Alternância encontra-se principalmente no contexto de ensino utilizado pela Educação do Campo. Nesse sentido explicamos de modo breve os principais instrumentos da Pedagogia da Alternância aplicados nos CEFFAs, reconhecendo seus pilares, sua importância, e pelo fato de serem locais tradicionais e principais de seu uso.

Em relação a alternância aplicada nos CEFFAs, recorremos aos trabalhos de Marirrodriaga (2002), Queiroz (2004), Puig-Calvó (2006), Gimonet (2007), que discute suas principais características ou componentes da alternância aplicados nestes centros. Segundo Gimonet:

A Pedagogia da Alternância elaborou-se não através de teorias, mas, antes, pela invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação. Em outras palavras, neste processo criativo, prevaleceu a ação, a experiência, o sucesso no sentido de J. Piaget, isto é, um pensamento em ação. E só é depois – talvez também um pouco ao mesmo tempo – que, sempre segundo a lógica piagetiana, opera-se a abordagem da compreensão e que uma teorização pode ser levada em frente. Uma teorização não para si mesma, mas como processo de compreensão, ao mesmo tempo para nutrir a experiência, a ação do terreno, dar-lhes sentido.[...] (GIMONET, 2007, p. 23)

Em relação a J. Piaget, destacamos sua a lógica explicada, sobre o processo natural de aprendizagem humano: “Praticar e Compreender”. Praticar significa a ação, já compreender seria a reflexão sobre a ação, logo, explicação, a conceitualização. Gimonet, (2007, p. 143), representa da seguinte forma este conceito piagetiano:

Figura 6: Representação da “Prática e Compreensão” segundo J. Piaget

Fonte: Gimonet (2007, p.143)

A representação exemplifica o processo de aprendizagem em alternância segundo a concepção do processo de aprendizagem de J. Piaget, considerando a lógica dos CEFFAs, que segundo Gimonet (2007, p.143) “é aquela que vai do conseguir (a prática, a experiência, o familiar) à compreensão (a teoria, a conceitualização), porque corresponde à lógica de aprendizagem da grande maioria dos alternantes”. Dessa forma em regra geral, os fatos antecedem as ideias, logo o processo de aprendizagem possui um caráter mais indutivo do que dedutivo.

Nesse sentido os componentes de uma formação em Alternância se configuram conforme sua utilização no campo educativo, possuindo finalidades diversas. Puig-Calvó (2006, p.190, tradução nossa) com base nos apontamentos e estudos de Gimonet (2007), descreve e explica sete características essenciais que compõe os CEFFAs, e que também fazem parte do sistema educativo das Casas Familiares Rurais francesas, a saber enumeradas e discutidas abaixo:

- 1- A **pessoa em formação**, ou seja, o “alternante”, como elemento e autor principal (centro de interesse de todo o sistema), eixo do debate e do projeto
- 2- Um **projeto educativo** que apoia as atividades de formação, lhes dá “sentido”, tanto do ponto de vista do alternante, como da instituição que aplica alternância.
- 3- O lugar prioritário concedido **à experiência socioprofissional**, como ponto de partida e chegada do processo de aprendizagem, como uma encruzilhada educativa
- 4- Uma rede de **parceiros, co-fundadores**, que intervêm nos diferentes espaços e tempos de formação; a alternância significa compartilhar o poder educativo.
- 5- Um **dispositivo pedagógico** adequado, dado que é necessária uma organização e gestão da formação que deve-se tornar-se operacional.

6- Um **contexto educacional favorável**, que permita condições psicológicas e afetivas, com um clima facilitador da educação e a aprendizagem (qualidade de vida)

7- Alguns agentes educacionais, **os formadores**, chamados monitores, que por sua responsabilidade de animar e dinamizar o conjunto de elementos e pessoas que intervêm no processo, supõem algumas funções específicas (requerendo, para tanto, uma formação específica), diferente do professor de outros sistemas.

Vemos exposto os principais fundamentos que norteiam tanto as Casas Familiares Rurais Francesas e que constituem-se como base para os CEFFAs, como características que permitem desenvolver a Pedagogia da Alternância de modo próprio, sintetizada pela UNEFAB (2003) como uma “Associação de Famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo por meio da formação dos adolescentes, jovens e famílias [...]”

Para Puig-Calvó (2006) além dessas sete características, acrescenta-se dois novos elementos, a saber: Uma “Educação Personalizada e a Formação Integral”, no qual leva-se em consideração as particulares de cada estudante em formação, e o “Projeto Profissional” pessoal, que constitui a base do ponto de partida, funcionando como um fio condutor para os aspectos da formação, desde intelectual, social, ético, etc.

A seguir apresentamos de forma gráfica um modelo, que define a partir das características levantadas por Gimonet (2007) com elaboração própria de Puig-Calvó (2006) e seus acréscimos, as características da Alternância nos CEFFAs:

Figura 7: Características da Alternância nos CEFFAs

Fonte: Puig-Calvó, 2006, p. 191, tradução nossa.

A representação evidencia como tudo se articula em torno do jovem educando, isto é, o alternante, na medida em que o jovem tenha condições de se apropriar de sua própria formação, entrando em uma formação permanente:

E nesse processo de formação permanente existem várias estratégias em ação: a personalista, ou seja, a centralidade da pessoa no processo formativo; a cooperação educativa; a pedagógica experiencial; a produção de saberes; e a autonomização. Para Gimonet a idade da pessoa em formação com sua experiência e maturidade dão “um colorido particular” ao sistema educativo, mas não o modifica. Ele chega a dizer que “a alternância é uma pedagogia de adulto”. Assim a pessoa em formação, ou seja, o alternante, com sua experiência sócio-profissional e com sua maturidade, torna-se o centro do sistema educativo [...] Com isso rompe-se com a lógica escolar tradicional e o alternante torna-se centro e sujeito de sua formação. (QUEIROZ, 2004, p.96)

Em torno desse sistema educativo, surgem no movimento dos CEFFAs, os princípios da Pedagogia da Alternância, denominado como “quatro pilares da Pedagogia da Alternância”, conforme PUIG-CALVÓ (2006), Gimonet (2007, p.15) pode ser representados graficamente da seguinte forma:

Figura 8: Os quatro pilares dos CEFFAs

Fonte: Gimonet (2007, p. 15)

Para Silva (2011) a formação em alternância, considerando as “*finalidades e os meios,*” são organizados em torno do tempo escola (TE) -nomenclatura mormente utilizada para designar o período de aula no CEFFA- e o tempo comunidade (TC) - período de vivência na comunidade, em sua propriedade agrícola. Logo os pilares propostos podem ser compreendidos segundo este mesmo autor:

[...] 1-*Alternância*: um método didático pedagógico adaptada ao meio rural, à realidade do jovem camponês; 2- *Associação*: constitui o princípio associativo (pais, famílias, profissionais, instituição) ou da associação das famílias para a condução do CEFFA. Não é o Estado que cria ou conduz um CEFFA, mas sim as famílias organizadas entre si; 3- *Formação integral*: possibilita a formação integral dos jovens nas dimensões teórica e prática, melhorando a consciência crítica e solidária; e 4- *Desenvolvimento do meio*: deve buscar a possibilidade do desenvolvimento sustentável e solidário do meio, ou seja, da comunidade em que o jovem e sua família estão inseridos [...] (SILVA, 2011, p.41)

Assim a esses quatro pilares dentro do sistema educativo, destacamos o Projeto Educativo, que norteia o percurso formativo do estudante no CEFFA, partindo da realidade e do contexto do aluno, procurando responder as necessidades do alternante.

Para toda essa organização, existe o Plano de Formação⁶⁰, que consiste em um projeto elaborado, com finalidade e adequado a uma realidade concreta, incluindo totalmente o programa oficial de disciplinas, o estudo da realidade do aluno, desde do âmbito familiar, social e profissional, garantindo a implementação organizada da alternância. (MARIRRODRIGA, 2002; GIMONET, 2007). Desse modo a formação em alternância apresenta “dois programas” de formação: “o da vida e o da escola”. (GIMONET,2007) Segundo Gimonet (2007, p.70) “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 a dos programas escolares.

Por isto, o programa acadêmico e o Plano de Formação não são da mesma natureza. O segundo supera amplamente o programa como organização dos constituintes, dos ingredientes múltiplos, diversos multiformes da formação (finalidade, objetivos, conteúdos, métodos, instrumentos, espaços, tempos, atores, avaliações...).

O Plano de Formação integra o programa [...] (GIMONET, 2007, p.70)

⁶⁰ Não deve ser confundido com o programa oficial.

Para a realização do Plano de Formação, os CEFFAs, utilizam seus próprios instrumentos pedagógicos⁶¹, em que já explicamos inicialmente a origem de algum deles, como por exemplo o caderno de exploração. Para tanto recorremos a SILVA (2018, p. 74-76) com um esquema que demonstra de forma cronológica o fio condutor do desenvolvimento desses instrumentos e suas nomenclaturas mais comumente encontradas, bem como brevemente descritos:

Quadro 1: Principais instrumentos pedagógicos encontrados nos CEFFAs

1- Ação no Internato		
N.	INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	Definição e funções
01	Colocação em Comum	A Colocação em comum é, por sua natureza, uma atividade de socialização dos resultados de pesquisas sobre os temas do Plano de Estudo. Mas há outras atividades de um CEFFA que utilizam a Colocação em comum. Por isso, ela visa fazer conhecer e partilhar as descobertas, os ganhos e contribuições de cada um dos alternantes. É um instrumento pedagógico que dá “poder de voz” a cada um e ao grupo (alternantes e monitores). Esse Instrumento Pedagógico promove uma cooperação efetiva no que diz respeito à valorização de diferentes saberes no processo de formação dos alternantes (GIMONET, 1998 <i>apud</i> SILVA 2018).
02	Visita de Estudo	É um Instrumento Pedagógico que se concretiza com o deslocamento de uma turma ou grupo de alternantes, guiados por um agente de letramento (monitor) do CEFFA, para visitar e conhecer uma experiência concreta (extra-escola) na comunidade. Para tanto, há um roteiro pré-estabelecido pelo monitor responsável pela visita de estudo, a fim de orientar os alternantes a aprofundarem os conhecimentos a respeito do tema em estudo de um PE e comparar às práticas e conhecimentos individuais (SILVA, 2011).

⁶¹ Podendo variar as nomenclaturas ou inclusive os instrumentos, nesta pesquisa, apresentamos de forma geral e mais comuns de acordo com SILVA (2018)

03	Intervenção Externa	As Intervenções externas são um Instrumento Pedagógico importante para ampliação ou aprofundamento do conhecimento dos alternantes a respeito do tema de um PE em estudo, além de possibilitar trocas de experiências com outros atores sociais (COLINAS, 2015a <i>apud</i> SILVA 2018). Por isso, elas são realizadas em forma de exposição ou debate, tendo como colaborador um parceiro externo, como agricultores, pais, mães de estudantes, produtores, técnicos, profissionais que tenham experiência com tal tema e algo a contribuir com a formação pessoal/profissional dos alternantes. E os relatos produzidos durante tal ação serão registrados em seção específica do Caderno da Realidade (CR).(SILVA, 2011).
04	Acompanhamento Individual	[...] considerando a necessidade de melhorar a formação, cada estudante possui um monitor que é responsável, conforme tempo determinado dentro do horário de atividade do Tempo Escola, por: dar boas-vindas no início da sessão, conversar sobre as atividades e pesquisas desenvolvidas na sessão Tempo Comunidade, orientar o desenvolvimento de atividades dos PE e de registros do CR, animar o jovem para a sessão que se inicia e dialogar a fim de solucionar problemas pessoais junto à família, contribuir com os Instrumentos Pedagógicos e demais dificuldades de aprendizagem (COLINAS, 2015a <i>apud</i> SILVA 2018).
05	Avaliação Semanal	Ao final do último dia da sessão do Tempo Escola, ocorre uma reunião no CEFFA para avaliação das atividades realizadas durante a semana. Em geral, têm a participação das turmas presentes no Tempo Escola, do aluno <i>coordenador</i> da sessão, dos monitores e demais funcionários. Os resultados da avaliação ajudam a equipe no planejamento das próximas sessões, além de favorecer encaminhamentos aos responsáveis de cada alternante, por exemplo, quando há ocorrências negativas. (COLINAS, 2015 ^a <i>apud</i> SILVA 2018).

2- Ação no (a) Internato/Comunidade		
06	Plano de Estudo	<p>Por ocupar o papel de “tema gerador”⁶² dentro do Plano de Formação dos CEFFA, o Plano de Estudo é o instrumento de articulação entre Casa-Escola Comunidade: conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo (cf. SILVA, 2011). É considerado o Instrumento Pedagógico mais importante da alternância. Os temas dos PE levam os alternantes a realizarem pesquisas, observações, discussões e reflexões com os monitores do CEFFA e atores sociais da comunidade em que vivem, além de favorecer a expressão oral e escrita. Por ser um instrumento de pesquisa, possibilita conhecer a cultura na qual vive o próprio alternante, os componentes, a comunidade e as práticas locais existentes. Por outro lado, podem desencadear tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento (GIMONET, 1998 <i>apud</i> SILVA 2018). Como os alternantes estudam (anualmente) em média 08 (oito) PE com temáticas diferentes focalizando algum aspecto da realidade do campo, as diferentes etapas de atividades dos PE (Aplicação do PE, Pesquisa do PE, Colocação em comum, Intervenção externa e Visita de estudo) geram os textos ou registros que compõem o Caderno da Realidade (CR).</p>
07	Caderno da Realidade	<p>Em um CEFFA, para a existência do Caderno da Realidade (CR) faz-se necessário os estudos dos temas do PE. Este instrumento pedagógico acumula os registros de conhecimentos e experiências acerca de temas da realidade. Gestado com base na necessidade de sistematizar a pesquisa, o CR é produzido em cada ano/série de um CEFFA e materializa todos os registros gerados pelos alternantes a respeito dos 08 (oito) PE estudados ao longo do ano letivo, apresentando as seguintes seções de registro: <i>Pesquisa do PE, Colocação em comum, Síntese do PE, Intervenção externa, Visita de estudo,</i></p>

⁶² “[...] o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2005, p. 114).

		<i>Conclusão e Avaliação do PE.</i> É o espaço de reflexões decorrentes das pesquisas, informações e experiências vinculadas a diferentes contextos, casa/comunidade e escola (SILVA, 2011).
08	Projeto Profissional de Vida	[...] concluintes do 3º ano do Ensino Médio Técnico devem desenvolver um projeto. Para tanto, a escola disponibiliza a cada estudante um monitor com as atribuições de orientar e acompanhar a execução do Projeto Profissional do Jovem. Ao final do curso, ocorre a apresentação dos resultados pelos autores (COLINAS, 2015a, <i>apud</i> SILVA 2018)
09	Caderno de acompanhamento	O Caderno de Acompanhamento (CA) é adotado na maioria dos CEFFA, principalmente naqueles em que os alternantes estudam o Ensino Fundamental. Esse Instrumento Pedagógico é responsável por mediar a comunicação entre o CEFFA e a família referente ao acompanhamento e orientação dos alunos nas sessões do Tempo Escola e do Tempo Comunidade (SILVA, 2011). Por isso, ele acumula registros decorrentes da atuação dos monitores e das famílias nas orientações dos alternantes. Para ele existir, exige-se compromisso dos monitores e dos pais.
3-Ação na Comunidade		
10	Visita à Família	Como o sistema educativo da alternância requer uma formação articulada entre meio escolar, familiar, comunidade e meio socioprofissional, a equipe de monitores deve ter uma relação estreita com os pais dos alternantes. Nesse sentido, a Visita à Família é uma atividade muito importante para o processo formativo e o fortalecimento do CEFFA, pois tem como objetivos: (i) estreitar os laços entre escola, família e comunidades; (ii) permitir que o monitor conheça e compreenda a realidade do alternante; (iii) promover diálogo entre a equipe de monitores e pais, e, entre pais e filhos, a fim de favorecer discussões e compreensões a respeito das atribuições dos diferentes atores sociais no processo formativo dos estudantes, bem como das questões técnicas e pedagógicas do CEFFA; (iv) engajar mais os pais no

		acompanhamento do filho durante o Tempo Comunidade em casa, de forma que eles assumam certas atribuições de monitores durante o período de aprendizagem no meio familiar/socioprofissional; (v) levar os pais a se envolverem com as atividades ou responsabilidades da escola, bem como participar de eventos, reuniões e da Associação (SILVA, 2011).
11	Atividade de Retorno.	Esse Instrumento Pedagógico é caracterizado como as ações de intervenção do alternante no seu próprio meio socioprofissional, em decorrência dos resultados obtidos com o estudo do tema de um PE na comunidade. O planejamento de uma Atividade de Retorno pelo CEFFA pode incluir, por exemplo, a realização de uma palestra na comunidade, o desenvolvimento de uma campanha, a demonstração de uma técnica, entre outras ações (SILVA, 2011).
12	Cursos	Os cursos são atividades planejadas conforme o interesse dos alternantes e as demandas identificadas nas comunidades que circunscrevem o CEFFA. Em geral, são realizados por meio de parcerias com outras instituições e visam ao aprofundamento de conhecimentos e a definição da vocação profissional. Por isso, têm como enfoque atividades vinculadas à vida no meio rural (COLINAS, 2015a <i>apud</i> SILVA 2018).

Fonte: Adaptado de SILVA, 2018, p. 74-75.

No esquema acima, SILVA (2018) explora e demonstra instrumentos principalmente como base na Escola Família Agrícola Zé de Deus, porém comumente utilizados na maioria dos CEFFAs.

Destacamos alguns desses instrumentos, entre eles o caderno da realidade, também denominado “plano de estudo”, “tema de estudos” (PUIG-CALVÓ, 2006) trata-se de uma investigação participativa a respeito de um tema específico dentro do plano de formação. Nessa atividade pedagógica, desenvolve-se no espaço-tempo da formação em quatro fases segundo Gimonet (2007, p.33):

- *plano de estudo* ou guia de pesquisa elaborado pelo grupo-classe antes da saída do CEFFA;
- durante a estadia na família e/ou no meio profissional, a *realização e a expressão*, por cada um, das pesquisas e estudos;
- ao retornar no CEFFA, acontece a *apreciação*, por um dos monitores, do documento escrito trazido e seu melhoramento;
- a *formatação do estudo*, ou seja, sua transcrição como também sua ilustração *para construir um documento personalizado* de qualidade, a ser considerado como a “obra-prima” agradável ao olhar e a ser conservado cuidadosamente.

Segundo esse mesmo autor, o caderno da realidade, terá sua validade a partir do momento em que adquire sentido para o alternante, bem como para os monitores, os pais, de forma a integrar no conjunto do processo de formação. Gimonet (2007) ainda aponta que caso contrário seu uso se reduz a um mero instrumento didático.

A colocação em comum, seria o momento de compartilhar, socializar as experiências e reflexões que cada jovem adquiriu em seu meio. Puig-Calvó (2006) a considera como um momento chave para a aplicação da Pedagogia da Alternância ao permitir que os monitores, a partir da realidade dos alunos relacionem as experiências apresentadas com os conhecimentos do programa, ou seja, relacionando as matérias com o tema da alternância.

As visitas de estudos, recebem sua especial importância ao permitir ao jovem analisar, observar e relacionar com a temática de estudos, entendemos estas visitas como algo que esteja mais próximo do estudante, pois a posteriori Puig-Calvó (2006) apresenta as viagens de estudos, que consistem em propiciar aos estudantes a aquisição de experiências exteriores para permitir a comparação com sua prática habitual. Nessa perspectiva compreende-se que ambos instrumentos se assemelham, diferenciando-se em relação a nomenclatura ou possivelmente quanto a distância.

No que tange as visitas as famílias, é uma característica evidente do acompanhamento individualizado do aluno, permitindo o jovem ser reconhecido em seu meio, facilitando para o monitor a partir do conhecimento da realidade a organização de suas intervenções, medida incentivada por Duffaure, desde as Casas Familiares Rurais Francesas.

O caderno do acompanhamento ou relação, segundo Puig-Calvó (2006) é o elemento que facilita a comunicação, principalmente por se tratar do documento que favorece a relação escrita entre os participantes do processo de formação.

Assim cada instrumento se encontra articulado aos princípios pedagógicos que orientam a formação dos jovens, segundo Gimonet (2007, p.25) “a pedagogia, as aulas, a

formação encontram um direcionamento, adquirem sentido”. Dessa forma que o alternante é movido a sistematizar constantes questões, realizar pesquisas, ações, com um diálogo constante entre o seu meio (a prática) e sua instituição de formação (expressão das teorias).

3.3 Definições de Alternância

A expansão da utilização da Pedagogia da Alternância nos sistemas educativos na atualidade, pode ser observada de modo diverso, isto é, muitos sistemas atribuem apenas a nomenclatura “Formação em Alternância”. Sobretudo considerando uma relação de formação entre instituição educacional e empresa/trabalho, como observamos por exemplo em países como Canadá, Suíça e França e não exclusivamente no contexto rural, isto é em Casas Familiares Rurais.⁶³

[...]A formação em alternância é geralmente definida, na melhor das hipóteses, com referência a dois lugares distintos, uma partilha de tempo, uma complementaridade de responsabilidades do programa, uma interação entre dois polos e uma pedagogia específica: a Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância é caracterizada por situações contrastantes e pela modelagem conjunta do formador e do tutor; No entanto, essas características não são fixas. De fato, a Pedagogia da Alternância é antes uma organização particular de aprendizado: um casamento de três vias! (FOURNIOL, 2017, p.29, tradução nossa)

Esta dinâmica de alternar momentos entre educação e trabalho, família, comunidade, se inscreve historicamente na França no século XX, Geay (1998), Henry e Bosson, (2012) apresentam como referências cronológicas a introdução da lei de Astier em 1919, com o estabelecimento do ensino técnico para jovens trabalhadores, com idade inferior a 18 anos , empregados no comércio e em cursos profissionais obrigatórios, por meio de contrato de aprendizagens ou sem contrato, apontam também a instauração antes da Segunda Guerra Mundial do imposto de aprendizagem e por fim esses autores destacam cronologicamente a perspectiva pedagógica das Casas Familiares Rurais Francesas que formam a partir de 1935 os profissionais agrícolas com base na alternância.

⁶³ Nesta pesquisa, como nosso objeto se trata de uma instituição rural, nosso olhar é sobre a matriz propulsora dessa metodologia, isto é, sua origem a partir das Casas Familiares Rurais Francesas, pois estas representam a fórmula mais significativa de formação por alternância.

A questão que surge no âmbito educacional, é como se organiza a alternância, sob a ótica de uma organização pedagógica. As Casas Familiares Rurais Francesas, são o principal e primeiro expoente, sob o ponto de vista didático, pedagógico, organizacional, sua fórmula, seus instrumentos, sofreram diversas adaptações, mas se mantém como referência e inspiração para a formação dos jovens do campo.

Nesse sentido, a formação em alternância, por não se tratar de uma metodologia exclusiva das Casas Familiares Rurais Francesas, dos CEFFAs, etc, se distingue por diferentes modalidades, inclusive por que não basta uma formação no âmbito escolar ter algum tipo de relação como uma determinada área profissional para ser qualificada como alternância (Gimonet 2007). Para tanto, encontramos “verdadeiras e falsas alternâncias”, nesse sentido numerosas tipologias foram estabelecidas. Descrevemos a seguir, as concepções, seus tipos, apresentadas pelos teóricos Malglaive (1975), Lerbet (1993), Bourgeon⁶⁴ (1979 *apud* MARIRRODRIGA 2002) Girod de L’Ain⁶⁵ (1974 *apud* MARIRRODRIGA 2002) que nos embasa teoricamente em nossas análises de hipótese de pesquisa, delimitando o conceito a qual Chartier (2003) relata sobre a primeira abordagem de uma formação em alternância: a do tipo integrativo, já brevemente comentada inicialmente nesse capítulo.

Girod de L’Ain (1974 *apud* Marirrodriaga 2002) apresenta o tema, diferenciando “teoria- prática/educação- economia”, apresentando os seguintes modelos de alternância:

1-Alternância externa- Consiste em aproximar os adultos ou jovens ao mundo intelectual, dos estudos, que possuem uma experiência de trabalho. Para tanto pode ser organizado cursos noturnos, ensino por correspondência, etc. (DE L’AIN, 1974, *apud* MARIRRODRIGA 2002)

2-Alternância interna- Corresponde ao contrário da anterior, ou seja, consiste na colocação de períodos obrigatórios de trabalho durante os estudos, estágios. Sistema comumente aplicado em alguns países, como Estados Unidos, França, Inglaterra, entre outros países europeus para determinado tipos de estudos. (DE L’AIN, 1974, *apud* MARIRRODRIGA 2002)

⁶⁴ Cf. BOURGEON, G. 1979. “Socio pedagogie de l’alternance”. Éditions Mesonance. Paris.

⁶⁵ Cf. De L’ AIN, G. 1974. “Actes du colloque de Rennes”. La documentation Française, p. 340. Paris.

Malglaive (1975) a partir de análises do ponto de vista da formação dos professores descreve três tipos de alternância:

1-A falsa alternância – consiste em deixar espaços em branco durante os períodos de formação, sem estabelecer nenhuma relação entre a formação acadêmica e as atividades práticas.

2- A alternância aproximativa- Permite a existência de uma organização didática que associa os tempos e espaços de formação de forma coerente. Como o próprio nome diz, se aproxima de uma alternância, pois possibilita que os alternantes estejam em situação de observação da realidade em que irão trabalhar, porém se lhe dar meios para agir sobre.

3- Alternância real- nesse tipo de alternância, pretende-se uma formação teórica e prática global, permitindo ao alternante a construção de seu próprio projeto pedagógico, de modo a efetuar uma análise reflexiva sobre o mesmo. Se trata de um modelo que não se limita a uma sucessão dos tempos (entre teoria e prática) e sim procura estabelecer conexões, de modo a colocar o alternante como sujeito envolvido em seu meio.

Bourgeon (1979, *apud* MARIRRODRIGA, 2002) apresenta sua investigação, sobre o que denomina “o espaço temporal”, expondo três tipos de alternâncias, bem próxima de algum modo ao que descreve Malglaive (1975):

1- Alternância Justapositiva: Intercala períodos diferentes entre as atividades os diferentes lugares, o trabalho e o estudo, sem o estabelecimento de relação aparente entre estes espaços.

2- Alternância Associativa: Associa a formação profissional com a formação geral. As instituições que a prospectam, organizam e uma única formação as atividades teóricas e práticas, dentro de um mesmo programa de formação. Normalmente com mínima ou nenhuma interação, nem transversalidade entre ambas formações.

3- Alternância Copulativa: Denominada dessa forma, segundo Bourgeon, por se tratar de “uma compenetração efetiva entre os meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempo formativa” (BOURGEON 1979, *apud* MARIRRODRIGA, 2002).

Reconhece-se que não se trata de um mero processo, pois não é apenas uma sucessão de tempos práticos ou teóricos, se trata de uma estreita relação de conexão de todos os elementos do âmbito educativo (de ordem pessoal, relacional, didático ou institucional) (MARIRRODRIGA, 2002). Nesse tipo de alternância, seria a “verdadeira alternância” ou “alternância real” de acordo com Malglaive (1975).

Lerbet (1993, p.65, tradução nossa) se propõe em seus estudos, “captar o significado das práticas de alternância dentro das relações dialéticas entre as pessoas que a vivem, e as estruturas institucionais que servem para descreve-las”. Desse modo, a partir das descrições das interações, e da compreensão da alternância, segundo esse autor, retorna a uma das características da vida: “a regulação por ritmos repetitivos”, sob uma visão globalizada da evolução dos sistemas vivos. Logo, “refere-se ao processo cognitivo vivenciado pela alternância na relação com seu ambiente” (BOUGÉS, 2017, p 20, tradução nossa). Para tanto analisando três formas de regulação (os ritmos, as interações reversíveis, e a reversibilidade) que funcionam de modo variado nos sistemas vivos, podem ser úteis, para uma descrição analógica do funcionamento da alternância educacional vivida pelos sujeitos. Logo apresenta três conceitos:

1- Alternância-Ritmo:

Quando um indivíduo vive tarefas educacionais em simples contiguidade, ele desenvolve uma alternância-ritmo. Ao ir do escritório para a aula da noite, não é evidente que ele atraia a priori qualquer outro benefício além de ir de uma situação a outra sem que a integração seja outra do que fazê-lo suceder! Sob estas condições, o aprendizado pode permanecer saturado pela repetição rítmica de tarefas sem que o conteúdo de um e outro se case com benefícios dentro do espírito daquele que os vive. A falta de interesse, os numerosos abandonos e o “não vejo por que faço isso” ilustram as dificuldades frequentemente encontradas quando a pessoa vive essa modalidade primitiva e precária de regulação cognitiva da aprendizagem alternada que exige um alto nível de autonomia pessoal para ser frutuoso. (LERBET, 1993, p.68, tradução nossa)

2-Alternância da Inversão:

O feedback reversível por simples troca substitutiva é encontrado dentro do sistema pessoal de um aluno quando ele depende de uma ação para desenvolver outra. Entretanto, se esta implementação resulta em uma produção de sequências que progridem para uma maior abstração cognitiva pessoal, ela não vai tão longe quanto a antecipação de mudanças estruturais desde o primeiro pensar para o segundo. Assim, a pessoa que usa sua experiência concreta para pensar sobre a resolução

de problemas complicados provavelmente recorrerá a esse modo de regulação se, em troca, não souber traduzir suas reflexões no campo concreto de onde poderia sair. Como se o estímulo ajudou a ampliar o pensamento global sem as consequências no terreno. Por exemplo, para começar com a manipulação da madeira para entender melhor o momento das forças na física, mas não para tirar conclusões para melhorar suas estratégias em exercícios práticos, isso ilustra a única reversibilidade das tarefas (manipulação > reflexão> manipulação) sem, no entanto, o retorno ao campo é grandemente enriquecido pela reflexão. Este também é o caso quando a oficina de alternância > curso: oficina> curso constituem duas séries independentes: vá a sessões da oficina e vá a aulas sem se casar cognitivamente com elas de uma forma forte. (LERBET, 1993, p.68, tradução nossa)

3- Alternância Reversibilidade:

A alternância vivida é semelhante a reversibilidade quando é possível para o indivíduo gerenciar o que viu no campo (atividades práticas) e classe (formalização) desenhando em um mesmo registro de recursos ao ponto que se integra naturalmente no mesmo sistema cognitivo sem exigir um alto grau de autonomia em razão de ligações de proximidades cognitivas entre conteúdo prático e conteúdo formal. Assim, pode antecipar projetos de aprendizagem de um domínio dentro de outro. Um dos exemplos mais marcantes da comparação, onde o sujeito aprende de diferentes fontes para antecipar a realização de um trabalho, ele está pilotando por conta própria antes de entregá-lo ao mundo (uma obra-prima) - é o que se encontra em formações onde a finalidade é uma produção de conhecimento auto-organizado. Em qualquer nível de escolaridade, a pessoa que é formada dessa maneira deve produzir conhecimento social com um mínimo de formalização (memória, reportagem...).Antecipar, prever e construir micro finalidades (heurísticas) significativas, em desenvolvendo de sinergias entre o mundo escolar e o extra escolar da vida profissional por exemplo, reflete bem essa regulação pela reversibilidade, que é favorecida em suas condições de integração cognitiva pelas estratégias pedagógicas como a junção do conhecimento, a criação de um diário único, um caderno de exploração, onde as contribuições e questões dos dois meios de vida (profissional e acadêmico) que devem colaborar e que o sujeito deve, ao mesmo tempo, diferenciar e coordenar para aprender. (LERBET, 1993, p.68-69, tradução nossa)

Em relação a formalização institucional da alternância, do ponto de vista de maior relevância sistêmica, segundo Lerbet (1993) é emprestada de G. Bourgeon, em sua distinção de três formas sociais de alternâncias. Nesse sentido para sintetizar as caracterizações, apresentamos o quadro a seguir adaptado de Queiroz (2004):

Quadro 2:Diferentes tipos de Alternância

GIROD de L' AIN	MALGLAIVE	BOURGEOIN	LERBET
Alternância Externa	Falsa Alternância	Alternância Justapositiva /Justaposta	Alternância Ritmo
Alternância Interna			
	Alternância Aproximativa	Alternância Associativa	Alternância da Inversão
	Alternância Real	Alternância Copulativa	Alternância Reversibilidade

Fonte: Adaptado de Queiroz (2004, p. 94)

Desse modo é possível comprovar que coexistem ao mesmo tempo e em distintos lugares, modos diferentes de realizar e entender a formação em alternância. (MARIRRODRIGA, 2002). Gimonet (2007, p.121) promove a discussão de que a alternância “é facilmente apresentada de maneira reducionista, como uma relação entre duas entidades: a empresa e a escola, a prática e a teoria, a ação e a reflexão, a vida e a escola...”. São binômios comuns de serem utilizados, porém mas que a suposição de duas entidades, ocorrendo sucessivamente, este autor propõe considerar que cada uma possui suas especificidades:

[...] segundo as finalidades, uma ou outra entidade está sendo privilegiada. Se a finalidade profissional for primeira, única, ou quase, a empresa está sendo considerada como espaço-tempo de alternância e a relação trabalho-escola ou prática-teoria é enunciada como definição da alternância. Se, ao contrário, prevalece a (re)inserção social, é mais o ambiente de vida, o meio, que servirá de ponto de apoio. E se a instituição educativa opta pela formação global do adolescente por alternância, como é o caso nos CEFFAs, é, então, toda a sua vida cotidiana que deve ser considerada. A saber, a vida no seio de sua família, a vida e a prática profissional no seu empreendimento ou numa empresa externa, a vida social no seio da comunidade ou do povoado, mas também todo o ambiente físico e humano em que está convivendo. (GIMONET, 2007, p.121)

Nesse sentido as definições anteriormente citadas, nos possibilita compreender inúmeras possibilidades que oferece o sistema de formação alternância, logo a riqueza no âmbito pedagógico da Pedagogia da Alternância, e por sua vez o tipo de alternância a qual devemos privilegiar, ou seja, a verdadeira alternância, a real, a alternância integrativa segundo Chartier (2003). Logo em nossa pesquisa para a verificação de nossa hipótese, utilizaremos a nomenclatura “integrativa”, com base na concepção de Chartier, principalmente pelo seu sentido de uma verdadeira interação entre os diversos autores e meios envolvidos no processo de aprendizagem.

4. As Raízes Históricas do Campus Rural de Marabá

4.1 A localização do CRMB

O Campus Rural de Marabá (CRMB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), se localiza a uma distância de 30 km da sede da cidade de Marabá, PA, adentrando a margem direita da BR sentido Marabá-Eldorado dos Carajás, no sudeste paraense.

Figura 9: Mesorregião do sudeste paraense.

Fonte: www.bicopapagaioam.hpg.ig.com.br/mapas

Fruto de doação, os 174 hectares do campus limitam-se em 1.007 m com a fazenda do Grupo REVEMAR (Revendedora de Veículos de Marabá), em 2.747 m com os lotes 01 a 12 do PA 26 de março e em 4.541 m com o rio Sororó (Figura 10).

Figura 10. Localização do IFPA-CRMB no Assentamento 26 de Março em Marabá, PA.

Fonte: LASAT/NEAF/UFPA, 2009.

4.2 Breve Histórico do PA 26 de Março

Em 26 de março de 1999, a fim de ocupar a Fazenda Cabaceiras, localizada no município de Marabá, PA, o MST realizou um ato público demonstrando que não se tratava somente de uma ocupação, mas de um processo político, de certa forma simbólico, cujas reverberações ecoariam dentro do próprio movimento camponês, como também no cenário político municipal e estadual. Em verdade, tratava-se de um duro golpe desfechado contra a política de concentração fundiária no sul e sudeste do Pará, além de

uma pressão sobre o poder público para reivindicar a implementação da política de Reforma Agrária. Inicia-se assim a história do assentamento denominado 26 de Março.

A referida fazenda ocupada era de propriedade de uma família tradicional (Mutran) originária da Síria, com forte influência no cenário político e econômico; tendo sua origem na década de 1930, com a exploração da castanha-do-pará (Polígono dos Castanhais) e a alta concentração fundiária promovida e legalizada pelo Decreto nº 3.143, de 11 de novembro de 1938, que regulamentava o Serviço de Arrendamento de Terras para a Exploração de Produtos Naturais:

Em Marabá, a família “Mutran”, oriunda da Síria, tendo passado pelo estado do Maranhão e se fixado depois em Marabá, tornou-se um grande latifundiário da região, a partir de arrendamento e grilagem de terra. A Mutran foi formando um grupo familiar importante através de alianças matrimoniais que unem as famílias, suas terras e seus bens (EMMI, 1987) (...).

Assim, na década de 1950, a família Mutran se fortalece na exportação da castanha, além do benefício de aforamento de terra, ainda continuando os arrendamentos. As leis eram elaboradas e aprovadas conforme o interesse de quem estava no poder e envolvido nesse processo de uso e exploração da terra. Apesar de ter sido extinta, a modalidade de aforamento perpétuo em 1930, voltou a ser utilizada em 1954, a partir de nova lei (EMMI, 1987). Essa forma de apropriação da terra é fundamental para entender como se constituíram os grandes latifúndios no sudeste do Pará e, ao mesmo tempo, os conflitos que foram sendo gerados de acordo com a formação dessa oligarquia [de] que o Assentamento 26 de Março fez parte. (GOMES, 2009, p. 64).

Nesse contexto de concentração latifundiária da família Mutran, o MST paraense articulou o ato público de ocupação da fazenda na data de 26 de março de 1999. Para isso, realizou-se um trabalho de base, com cerca de 1600 famílias, nas cidades de Marabá, Parauapebas, Jacundá, Eldorado dos Carajás, São João do Araguaia, Curionópolis, Serra Pelada e Itupiranga, por um período de cerca de três meses antes do ato:

O trabalho de base para realizar a ocupação da fazenda Cabaceiras durou três meses, pois esse é o tempo máximo para articular e organizar as famílias para uma ocupação. O trabalho exigiu boa articulação do Movimento (...). (GOMES, 2009, p. 78).

Em vista da violência dos posseiros, era um grande desafio arregimentar famílias nesse processo de ocupação em especial, porém, apesar das adversidades, iniciou-se um processo de resistência, marcado por constantes negociações com órgãos públicos, entre eles o INCRA, o Comitê de Conflitos Agrários e a própria Justiça.

Tal ocupação não passava despercebida: teve grande repercussão nos diversos meios de comunicação locais e nas regiões Sul e Sudeste, como, por exemplo, na imprensa escrita. Jornais como *Opinião*, *Correio do Tocantins*, *O Liberal* e *Diário do Pará* davam destaque à ocupação pelo viés discursivo de que os manifestantes do MST eram “invasores” com uma ação que desrespeitava a ordem pública.

De acordo com uma reportagem publicada no jornal *Diário do Pará* em outubro de 2004, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva teria desapropriado a Fazenda Cabaceiras, tendo sido “a primeira desapropriação de fazenda no país motivada por casos de trabalho escravo, inclusive com a constatação de um cemitério clandestino na mesma, além de desmatamento, constituindo crime ambiental, e que, portanto, seria destinada à reforma agrária com 250 famílias assentadas” (Diagnóstico do Meio Biofísico CRMB, 2010).

Contudo, à época (2004) ainda se tratava de um projeto de desapropriação e que seguia protelado; assim, com o decorrer de oito anos de acampamento, as famílias decidiram realizar o trabalho de topografia para o corte da terra. Juntamente com os núcleos de base, decidiram se seria somente uma vila ou se se organizariam em núcleos de moradia. Por meio de negociações entre MST, o INCRA e a Justiça, resultou a decisão de realizar a topografia e o corte da terra pelo sistema de “núcleos de moradia”, substituindo assim o sistema de organização em agrovilas.

Núcleo de Moradia é uma nova proposta do MST, pois antes todos os assentamentos eram criados em Agrovilas, estas variavam de tamanho de acordo com a região e/ou estado. Alguns formavam grandes agrovilas, como no estado do Pará, com assentamento com 690 famílias. A partir das experiências de Agrovilas, é que o movimento então começa um debate e reflexão em torno da criação de assentamentos em forma de núcleos de moradia, chamados de raio de sol. Nessa nova proposta, a família passa a morar dentro do próprio lote, mas formando espaço social em torno de 20 a 50 famílias por núcleo de moradia. O número de núcleos e de famílias por espaço varia de acordo com a área ocupada. O Assentamento 26 de Março é a segunda experiência do estado do Pará, a primeira foi o Assentamento Cabanos, localizado no município de Eldorado dos Carajás, com 85 famílias. (GOMES, 2009, p. 85).

Figura 11: Assentamento 26 de Março – identificação dos Núcleos de Moradia

Fonte: GOMES, (2009, p. 85).

Cada família procedeu à realização de uma parcela para a equipe técnica efetuar o trabalho de corte da área. No ano de 2007, as famílias iniciaram a mudança para seus respectivos lotes e o trabalho com culturas permanentes e hortaliças (GOMES, 2009).

No dia 19 de dezembro de 2008, o INCRA publicou a Portaria nº 67 de desapropriação da área da antiga Fazenda Cabaceiras e a criação do Projeto de Assentamento 26 de Março, o que resultou em um período de 10 anos de acampamento (1998 a 2008):

Nesse processo de organização do assentamento, devido à área não comportar quatrocentas famílias, ficaram 206 famílias, as outras foram remanejadas para outras áreas de acampamento. Vale ressaltar que, além dos lotes (206), ficou uma área de reserva. Dessa área, as famílias cederam 174 hectares para a construção da Escola Agrotécnica Federal de Marabá. O assentamento está estruturado em seis núcleos de moradia (aglutinando entre vinte e cinquenta famílias) e 20 núcleos de base (de 10 a 12 famílias por núcleo). (...) O Assentamento 26 de Março está classificado da seguinte forma: 31% de pastagem *Brachiaria* limpa; 23% de pastagem enjuquirada; 18% de mata; 19% de capoeira; 2% de roças; 6% de Área de Preservação Permanente (APP); e 1% entre imprópria e cultivos permanentes. (GOMES, 2009, p. 84-86).

Com esse breve contexto histórico do assentamento 26 de Março, é possível reafirmar a suma importância dos movimentos sociais, compreendendo as lutas sociais

pela terra como consequências de processos históricos de concentração fundiária e perpassando as resistências e reafirmações de identidade. Nesse caso em especial, os problemas, desafios e entraves duraram cerca de 10 anos. Para além da conquista da terra, esse contexto traz o fato que enriquece o nosso objeto de estudo, ou seja, **a sua origem em um assentamento**, vinda por meio da doação de 174 hectares para a construção da Escola Agrotécnica Federal de Marabá. Contudo, não somente com a doação das terras, é mister compreender como surgiram as primeiras experiências de formação destinadas aos agricultores do sudeste paraense e assim chegarmos à construção da mencionada escola, que depois deu origem ao CRMB.

4.3 A criação do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT)

Com o fim do regime civil militar no Brasil houve algumas possibilidades de iniciativas de cooperação entre organizações de trabalhadores do campo e instituições acadêmicas. Especialmente no estado do Pará, tais circunstâncias fizeram com que essas iniciativas se estruturassem por meio da cooperação entre uma organização não governamental francesa, o Grupo de Pesquisa e Intercâmbios Tecnológicos (GRET), uma instituição governamental, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), e a Universidade Federal do Pará (UFPA). Essa cooperação resultou na criação do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT).

O surgimento do Programa CAT se insere no contexto específico de expressão de conflitualidades inerentes à construção da fronteira amazônica no decorrer dos anos de 1970 e 1980, tempo em que melhor se configuraram as expectativas e lutas sociais pela posse da terra na região sudeste do Pará. Essa transformação pautou-se [por] processos complexos, envolvendo um conjunto de agentes sociais que disputavam o acesso a recursos materiais que dessem conta de projetos de mobilidade e reprodução social como agricultores. A possibilidade de acumular riqueza com a exploração dos recursos materiais e a ausência de um suposto domínio particular sobre as terras estimularam a ocupação do espaço regional; e influenciaram a migração de pessoas de várias partes do país, em especial do Nordeste, em diferentes condições socioeconômicas. Formou-se inicialmente uma economia com base no extrativismo, que influenciou o ritmo de boa parte dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos nas décadas seguintes. (HÉBETTE, 2004; ASSIS, 2007, *apud* NEVES *et al.* 2014, p. 81).

A fim de garantir uma repercussão socialmente significativa, em torno do CAT havia outras duas instâncias: a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA) e a associação de uma equipe de pesquisadores e técnicos provenientes de diversas instituições de pesquisa e ensino, formando o Laboratório Socioagronômico do Tocantins (Lasat).

A FATA surgiu pela necessidade de formalizar a experiência da comercialização do arroz, tratando-se de uma entidade jurídica para administrar esse processo. A elaboração de seus estatutos ocorreu no período de 01 a 31 de agosto de 1988, sendo instituída por escritura pública em 07 de agosto do mesmo ano, sob a coordenação do professor Raul Navegantes (docente pesquisador do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, NAEA). Ao mesmo tempo, o Lasat seria o órgão responsável pela pesquisa dentro do programa. Posteriormente, no dia 18 de dezembro de 1992, foi criada a Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins (Cocat). Logo a junção dessas entidades formaria o CAT.

Este conjunto FATA-COCAT-LASAT tinha como requisito trabalhar conjuntamente e articuladamente em prol de um mesmo objetivo: a melhoria das condições de vida da população camponesa da região de Marabá, isto é, dos municípios de Itupiranga, Jacundá, Marabá, São Domingos do Araguaia e São João do Araguaia. (Relatório Anual da FATA, 1993 *apud* ALMEIDA, 2011, p. 50).

As parcerias entre universidade, cooperação franco-brasileira e movimento social foram de suma importância no estabelecimento dos princípios norteadores para o CAT, tendo essa diversidade de ações e concepções influído na implantação da Pedagogia da Alternância na região do sudeste do Pará (MARINHO, 2016).

As experiências com a Pedagogia da Alternância no sudeste paraense tiveram início a partir da década de 1990, com base em três matrizes:

No Estado do Pará, a gênese da Pedagogia da Alternância – representada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR) – esteve vinculada a pelo menos três matrizes propositivas. O objetivo comum entre elas estava em discutir e oferecer oportunidades para o futuro dos jovens do meio rural e, conseqüentemente, discutir e propor alternativas para o futuro da agricultura familiar, são elas: i) a emergência de um movimento social organizado que passou a questionar a diminuição do aparato do Estado e a propor políticas públicas para o meio rural; ii) a implantação, em 1989, do Programa CAT, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA; iii) os organismos internacionais de cooperação

que, alinhados na nova ordem global de produzir sem devastar, passaram a apoiar ações que objetivavam reduzir o impacto da agricultura [sobre] os recursos florestais. (RIBEIRO, 2002, *apud* RIBEIRO; MEDEIROS, p. 6)

Segundo Almeida (2011), o I Encontro de Jovens Camponeses dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais da FATA e do Programa CAT, realizado em outubro de 1993, ficou conhecido simbolicamente como a gênese da educação do campo na região em questão, marcando um debate acerca da Educação do Campo.

Em outubro de 1993 ocorreu um encontro de jovens agricultores e filhos de sindicalistas no Centro de Convivência da FATA para tratar de assuntos como educação rural, inserção dos jovens no movimento sindical etc. De acordo com Hébette & Navegantes (2000), esse encontro estabeleceu o marco inicial de um processo que levou à implantação da Escola Família Agrícola (EFA) no interior do Programa CAT. (ALMEIDA, 2011, p. 143).

Assim, surge a primeira experiência de Pedagogia da Alternância por meio da criação da primeira EFA em Marabá, no dia 18 de março de 1996, iniciando sua primeira turma com 22 alunos da 5ª série até a 8ª série.

Nesse sentido, a EFA se constituiu como uma associação de famílias, profissionais e entidades que juntas buscavam a promoção do desenvolvimento do meio rural através da educação, utilizando a Pedagogia da Alternância. O objetivo principal da EFA era: Promover o desenvolvimento sustentável do meio rural, estimulando o espírito de solidariedade através da formação do(a) jovem agricultor(a) que, possuidor de um saber técnico aliado a um saber universal, pudesse contribuir para esse desenvolvimento, fortalecendo a identidade do agricultor familiar e revitalizando as práticas culturais desses sujeitos na sua realidade local. (ALMEIDA, 2011, p. 145).

No mesmo ano do encontro citado, também é criada uma regional da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI).

A FETAGRI sempre existiu aqui na região, mas centralizada em Belém. Em 1995 decidimos pela decisão da regional da FETAGRI. A organização da regional se deu em fevereiro de 1996. A iniciativa é dos sindicatos. A FATA não respondia pelas necessidades dos sindicatos. A FATA não foi criada para representar os sindicatos. Como ficam seis sindicatos numa ilha? A criação da FETAGRI foi um grande debate que envolveu a própria FATA, CNS, FASE, CEPASP, CPT (entrevista de dirigente da FETAGRI- Marabá). (ALMEIDA, 2006, p. 114).

Outros projetos se estabeleceram para além do ensino fundamental no âmbito da EFA. A partir de reivindicações feitas pelos movimentos sociais e da articulação de parceria institucional com os colegiados dos cursos de Pedagogia e Ciências Agrárias da UFPA, tem sido realizado, desde 1999, um conjunto de projetos financiados pelo PRONERA, do MDA, com vistas a atender a demanda educacional dos agricultores residentes em assentamentos. É mister destacar nesse contexto o Projeto de Formação de Técnicos Agropecuários em Nível Médio vinculado ao PRONERA (MEDEIROS; RIBEIRO), que foi fruto de uma parceria entre a FETAGRI, a UFPA e o INCRA, tendo como gestora dos recursos a Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (Fadesp) (ALMEIDA, 2011).

A questão fundamental para esta construção foi o acúmulo existente na região com o programa PRONERA, pois desde o ano de 1999 a Universidade Federal do Pará em parceria com os movimentos sociais do campo vem desenvolvendo experiências de educação em Alfabetização, formações iniciais e Magistério em parceria com a FETAGRI e o MST, em 2004 o curso de Agronomia e em 2005 Letras em parceria com o MST e no ano de 2006 o curso de Pedagogia do Campo em parceria com a FETAGRI (MARINHO, 2016, p. 137).

O curso em nível médio profissionalizante na EFA de Marabá inicia-se no ano de 2003, com as parcerias já citadas, visando a formação continuada dos próprios egressos da EFA, estruturada a partir da articulação entre a educação básica e o ensino profissional, sob os princípios da Pedagogia da Alternância e da concepção de educação popular:

A Pedagogia da Alternância é o cerne metodológico do curso e se constitui numa inovação pedagógica para a formação destes jovens, através da alternância de tempos, espaços e atividades educativas. Ela permite aos jovens alternarem períodos de vida de estudo e trabalho na escola (teoria e prática) e com a família na propriedade rural (prática e realidade), integrando assim escola, família e comunidade. Além disso, a metodologia da alternância possibilita uma formação geral e técnica dos (as) jovens, visando incentivá-los (as) e prepará-los (as) para a permanência na produção familiar, com capacidade de intervir pelo desenvolvimento do campo [...]. (EFA, 2004, p. 2-8, *apud* MARINHO, 2016, p. 138).

Para além do embasamento nos princípios da Pedagogia da Alternância e da educação popular, é possível verificar que a EFA também se pauta pelos princípios da agroecologia:

A centralidade desse processo de construção e reflexão possibilitou novos aprendizados e ressignificações, a EFA de Marabá passou a assumir de forma mais incisiva a concepção de agroecologia express[a] nos documentos oficiais, o Curso de Técnico em Agropecuária passou a ser denominado Curso de Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia (EFA, 2005) (MARINHO, 2016, p. 144).

A 1º EFA em Marabá, ao longo de sua história, desenvolveu seus objetivos orientada pela Pedagogia da Alternância, com ênfase nos fundamentos da agroecologia, colaborando para a construção da Educação do Campo na região. Conhecer sua origem é primordial para compreender a importância dos movimentos sociais, entidades, instituições e programas que por sua vez serviram de base para o nascimento da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, autarquia criada pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2017.

A Escola Agrotécnica Federal de Marabá teve sua origem na mobilização e organização da luta camponesa por reforma agrária e pela constituição de condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar no sul e sudeste paraense. Essa luta tem como conquista mais visível a instituição de aproximadamente 500 Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária para atender a aproximadamente 80.000 famílias que desenvolvem atividades produtivas diversificadas. Dessa forma, a Agrotécnica de Marabá surge também como uma forma de contribuir [para] o Programa Nacional da Reforma Agrária, especialmente no tocante à formação de profissionais e construção de conhecimentos capazes de [apoiar] efetivamente as demandas da Agricultura Familiar e Comunitária. (Plano de Desenvolvimento do Campus Rural de Marabá, 2013, p. 7-8)

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará se integraram e passaram a constituir o CRMB, ou seja, o Campus Rural de Marabá é sucessor da Escola Agrotécnica Federal de Marabá.

4.4 O Contexto do Campus Rural de Marabá

Como sucessor da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, PA, o CRMB/IFPA, como contextualizado anteriormente, advindo da mobilização e organização da luta camponesa pela reforma agrária, se materializa em uma área do assentamento denominado 26 de Março.

Em relação às mobilizações por terra, paralelamente surgem outras demandas por políticas públicas de apoio à produção – com destaque para crédito e assistência técnica – e de melhoria das condições de cidadania e educação, sendo apresentadas aos governos e instituições da sociedade civil. Por meio dessas demandas foram surgindo inúmeras experiências de educação formal ou informal das famílias camponesas, coordenadas tanto por instituições estatais como pelos próprios sujeitos do campo, por meio de suas organizações sociais, sindicais e entidades de apoio (PPC- CRMB⁶⁶, 2017).

O PNERA revela a precariedade da oferta de ensino básico aos povos do campo, em especial na região objeto dessa pesquisa (sudeste paraense), evidenciando que as unidades escolares dos projetos de assentamentos dessa região são mantidas quase em sua totalidade pelo poder público municipal, ofertando na maioria das vezes apenas o ensino fundamental, e seu quadro docente, em geral, mora na sede do município:

São 18.658 crianças e jovens atendidos, distribuídos entre o ensino fundamental regular (1ª a 8ª série) e Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª etapa), enquanto as unidades escolares de ensino médio atendem apenas a 503 jovens. Os dados em escala nacional revelam que das 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio. A situação contrasta com o quadro de grande demanda pela educação básica no campo se comparada com os dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar de 2004, que indicou a existência de 6 milhões de jovens entre 15 a 24 anos residentes no campo. No Sudeste do Pará a população assentada está em torno de 64 mil famílias e, aproximadamente calcula-se que existam 200 mil crianças e jovens em idade escolar. (PPC- CRMB, 2017, p. 9)

Sobre os estudos relacionados à juventude rural no Brasil e ao campo de sua ação política, incluindo seus diversos precursores (governos, movimentos sociais, ONGs), o PNERA indica que a estrutura de concentração e reconcentração privada de terras constitui um bloqueio à reprodução social dos camponeses. Até mesmo terras de domínio público são agregadas por meio da grilagem associada a um processo de “minifundização” das pequenas propriedades agrícolas.

Entre as colocações supracitadas, é importante verificar a dificuldade de acesso à formação escolar no âmbito do Ensino Médio pela juventude do campo. Isso representa um dos desafios⁶⁷ enfrentados pelo CRMB, visto que os estudantes advêm de áreas rurais

⁶⁶Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Rural de Marabá.

⁶⁷Representa um desafio, ao mesmo tempo que reconhecemos a sua elevada importância de possibilitar o acesso à educação no nível médio, profissional e superior aos jovens da região em questão.

distantes e com características distintas, o que exige uma estrutura física e pedagógica diferenciada, com vistas a atender as especificidades de cada aluno, conforme garante a legislação educacional, em especial a LDB nº 9394/96, que define as diretrizes curriculares da Educação Básica das escolas do campo⁶⁸.

Além disso, a transmissão da terra nas áreas de assentamento e, conseqüentemente, a reprodução da família no seu espaço vivido se tornam outros questionamentos para as famílias assentadas.

Os assentamentos enquanto áreas destinadas para a reforma agrária não estão contemplando a reprodução das famílias em virtude de um processo perverso que alia a minifundização – lotes cada vez menores agravados pela sucessão na terra; a tutela por parte do INCRA – a terra vista pelas famílias prioritariamente como possibilidade de acesso ao crédito que reafirma a pecuária como a matriz técnica-produtiva; a devastação ambiental – oriunda da forma de ocupação predatória por diversos agentes (madeireiros, pecuaristas, grileiros) durante o processo de ocupação da região e a destinação destas áreas para a reforma agrária, e a grande precariedade relacionada à ausência de infraestrutura nos assentamentos. (PPC- CRMB, 2017, p. 10-11).

Nesse cenário, percebe-se uma crescente mobilidade dos jovens em busca de outras oportunidades além do trabalho na agricultura familiar, o que promove mudanças profundas nas relações familiares e no seu interesse quanto à sucessão da terra. Revela-se assim a questão da reprodução da família camponesa na terra na discussão da educação e no desejo de parte significativa desses jovens de dar continuidade ao projeto familiar e ao mesmo tempo construir uma nova matriz técnico-produtiva aliada ao debate prioritário da necessidade e da qualidade da reforma agrária.

⁶⁸ “Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante”. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Seção IV- Educação Básica do Campo, 2013, p. 73).

Surgem então alguns níveis de expectativas dos jovens (relação: emprego/formação) em que, à primeira vista, ou no primeiro nível, há a tensão existente entre o que é um impasse e uma demanda com o seu saber-fazer de agricultor. A questão da busca do trabalho é a posição mais comum: a busca pela formação assumindo as possibilidades de melhorar o seu saber-fazer tradicional a partir do acesso ao conhecimento e às inovações tecnológicas. Essa questão torna-se um desafio para o jovem do campo, para suas famílias e para o conjunto das instituições que promovem oportunidades de capacitação para o enquadramento do agricultor familiar às políticas estatais. (PPC-CRMB, 2017).

O segundo nível de expectativas é o vínculo da terra com a família, relacionando diretamente com o primeiro, pois nele se afirmam a vontade do jovem de dar sequência ao projeto familiar, o que representa uma segurança afetivo-material. Observa-se também o anseio em habitar próximo de sua família e, portanto, da terra, integrada espacialmente (aspectos físico-econômico, político-disciplinar e de identificação cultural), mas também das escalas local, regional e global em que se estrutura o território (HAESBAERT, 2005).

Desta feita, enfocamos nosso olhar no ensino técnico-profissionalizante em agropecuária integrado ao Ensino Médio, promulgado pelo CRMB, que, segundo seu PPC (2017), deve contemplar essas demandas, constituindo-se como espaço das inovações que partam do saber-fazer tradicional dos agricultores. Mais do que isso, esse ensino visa ser influenciador das instituições de fomento e de pesquisa de âmbito regional-global, enfrentando o desafio relacionado ao reconhecimento dos/as jovens rurais como sujeitos sociopolíticos e produtivos e ajudando-os/as por meio da vivência pedagógico-educativa a visualizar alternativas de sucessão no meio familiar e na terra (PPC- CRMB, 2017).

É mister repensar e analisar o contexto em que se insere a juventude rural, especificamente dos estudantes, do contexto desta pesquisa, ao apresentarem demandas que perpassam a necessidade somente de escolarização:

O contexto da juventude rural no sudeste do Pará apresenta demandas e desafios à educação que são mais que necessidades de escolarização. Ela não podem ser pensadas como um recurso separado de outras demandas e necessidades de políticas públicas do campo, assim como não pode ser instrumento de maior fragmentação das experiências desses jovens (familiar – produtiva – social), seja pela imposição de conhecimentos técnico-científicos ou pela desconexão de identidades individuais e coletivas. Neste sentido, a escola do campo deve ser aquela que integra, crítico e criativamente, estudo, pesquisa, vivência e trabalho, respondendo, concomitantemente, ao desafio da escolarização

e da inserção sócio-profissional dos jovens agricultores. (PPC- CRMB, 2017, p. 13).

Observa-se que as experiências de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no sul e sudeste do Pará tiveram como meta a sua inserção na luta do campesinato pela terra e condições de se estabilizar nela, bem como a perspectiva de suprir lacunas e promover um diálogo de saberes entre a academia e os conhecimentos populares que permitam a conformação de sistemas produtivos mais sustentáveis. Esse acúmulo está na base do projeto político-pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, das casas familiares rurais e, mais recentemente, no Campus Rural de Marabá.

4.5 Caracterização do CRMB- Perfil Institucional: sua infraestrutura.

Em relação à infraestrutura física e outros aspectos inerentes ao CRMB, utilizamos para este levantamento o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, cuja revisão se deu no ano de 2017 e cujo objetivo é nortear as ações da gestão dessa instituição no período citado, sendo a sua concepção dirigida pelos seguintes princípios:

- a) **Pensamento sistêmico:** diz respeito à clareza quanto ao *modus operandi* da Instituição que operacionaliza suas ações após planejamento integrado entre as Pró-reitorias, consolidado neste PDI, oportunizando a execução e avaliação das ações de forma contínua, bem como implementando políticas adequadas e coerentes com a educação que se propõe a realizar;
- b) **Geração de valor:** refletida na capacidade de assegurar o aumento do valor tangível e intangível da instituição. Para tanto, a instituição vem, ao longo dos anos, acumulando conhecimento sobre si mesma, sobre sua gestão e sobre seus processos, possibilitando alcançar novos patamares de reconhecimento. Agregar valor está, portanto, intimamente ligado com a sistematização estruturada, específica e proativa sobre o que o IFPA faz o que permitirá chegar a resultados consistentes e satisfatórios;
- c) **Foco no cidadão e na sociedade:** tal princípio está relacionado com a razão de existência do IFPA, a saber: ofertar serviço de qualidade, que atenda a comunidade, aos cidadãos e, portanto, a sociedade. Cabe à instituição operacionalizar com responsabilidade políticas públicas de modo a atender às demandas locais e regionais, prioritariamente. (PDI, 2017, p. 27).

É mister ressaltar que, como em todo plano de desenvolvimento, algumas características apontadas são metas e objetivos a serem atingidos, ou seja, não necessariamente já estão concretizadas.

A seguir, vejamos algumas tabelas que se encontram no referido PDI e que revelam características importantes de nosso objeto de estudo:

Tabela 1: Descrição das áreas do Campus Rural de Marabá

Descrição das Áreas (dimensões gerais)	Dimensões (m ²)					
	Quant.	2014	2015	2016	2017	2018
Área do Terreno (Total)	3.540,00 0	-	-	-	3.540,00 0	3.540,00 0
Área Construída (Total)	4.536	2.028	12.620	2.790	7047,96	7912,16
Área Administrativa	224	-	300	-	227,2	400
Bloco pedagógico/refeitório	600	-	300	-	508,2	-
Bloco de laboratórios	574	-	600	-	579,74	-
Bloco de Ensino (salas de aulas e gabinetes para professores)	1.370	-	1400	-	1243,04	-
Área Esportiva	-	150	2.000	2.150	774	1374
Auditório	-	620	-	-	-	620
Alojamentos	1.463	580	1.200	-	1818,32	2500,00
Conjunto Residencial	165	-	500	-	361,61	-
Área de convivência	140	-	400	-	141,57	-
Unidades de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPEs)	-	678	5.920	640	792,52	1036,72

Fonte: PDI, Tabela 161, 2017, p. 340.

Nessa tabela, é possível observar a dimensão do campus e sua composição básica, isto é, salas de aulas, laboratórios, alojamentos etc. Nas tabelas a seguir é possível analisar aspectos mais detalhados da infraestrutura.

Tabela 2: Descrição dos ambientes administrativos, pedagógicos e de atividades físicas e esportivas do Campus Rural de Marabá.

Descrição dos ambientes administrativos	Dimensões (m ²)						
	Atual	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Alojamentos	1.463	580	1.200	-	1.818,32	2500	-
Auditório	-	620	-	-	-	620	-
Agroindústria de beneficiamento e transformação da mandioca	-	161	100	-	228,26	-	-
Agroindústria de beneficiamento do mel	-	117	100	-	124,5	-	-
Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica	-	1.882	-	-	390,78	-	-
Laboratório de Piscicultura	-	123	-	200	-	200	-
Laboratório de sementes	-	-	366	-	-	366	-
UNIEPE de suínos	-	286	-	300	151,38	-	-
UNIEPE de aves	-	35	-	120	40,7	-	-
UNIEPE de galinha caipira	-	47	-	120	53,68	-	-
UNIEPE de caprinos e ovinos	-	101	-	100	194	-	-
UNIEPE de bovinos	-	-	1.000	-	-	1000	-
UNIEPE de piscicultura (tanques de criação)	-	-	3.000	-	-	3.000	-
Agroindústria de beneficiamento e transformação do leite	-	-	620	-	-	620	-
Agroindústria de beneficiamento de polpa de frutas	-	131	-	-	-	121,2	-
UNIEPE de horticultura e plantas medicinais.	-	-	200	-	-	200	-
UNIEPE de manejo floresta, animais silvestres e de produção de mudas de plantas frutíferas e florestais.	-	-	200	-	-	200	-
UNIEPE de energias alternativas	-	-	200	-	-	200	-
UNIEPE de cultivo de espécies de ciclo curto (cereais e tubérculos), ciclo longo (industriais e frutíferas) e de Sistemas Agroflorestais	-	-	500	-	-	500	-
Almoxarifado	-	160	-	300	186,48	-	-
Quadra de esportes coberta	-	150	-	-	774	-	-
Campo de futebol com pista de atletismo	-	-	2.000	-	-	2.000	-
Ginásio Poliesportivo	-	-	-	1.600	-	1.600	-
Piscina semiolímpica	-	-	-	450	-	450	-
Ciranda Infantil	-	-	200	-	-	200	-
Setor de convivência para os povos indígenas a fim de fazerem as suas manifestações culturais	-	-	200	-	-	200	-
Biblioteca	150	-	500	-	285,52	-	-
Passarelas cobertas de interligação entre os blocos	-	310	-	200	-	200	-
Centro de convivência	140	-	200	-	141,57	-	-
Salas para coordenações de cursos	-	-	500	-	27,03	200	-
Laboratório de informática	300	-	-	-	72,9	-	-
Laboratório de Química	150	-	-	-	75,33	-	-
Laboratório de Biologia	150	-	-	-	94	-	-
Salas de aula com capacidade para 40 alunos/cada	480	-	960	-	503,5	960	-

Fonte: PDI, Tabela 162, 2017, p. 341.

Tabela 3: Descrição dos equipamentos do Campus Rural de Marabá.

Descrição dos equipamentos de Informática, climatização e segurança	Quantidade (und)					
	Quant.	2014	2015	2016	2017	2018
Aparelho de reprodução de Vídeo (DVD, etc)	2	4	8	12	12	12
Ar Condicionado/Split	60	70	120	150	137	137
Câmeras de monitoramento/ segurança	-	5	10	20	0	20
Equipamento de áudio	1	2	4	6	5	5
Equipamento de Videoconferência/Teleconferência	1	-	1	-	1	1
Microscópio	10	50	80	100	120	
Estabilizador	60	100	150	180	200	100
Filmadora	-	2	4	4	8	8
Impressora	20	40	50	60	10	10
Máquina Fotográfica	3	5	8	12	-	-
Microcomputador	150	300	100	100	260	260
No-break	2	15	40	60	0	0
Notebook/Net book	10	50	70	50	20	20
Projetor Multimídia	5	10	15	20	35	35
Servidor de Rede	2	5	10	5	2	2
Sistema Antifurto Biblioteca	1	1	2	-	-	-
Televisão	5	10	15	-	20	20
Central Telefônica	-	-	-	-	3	3
Roteador	-	-	-	-	20	20

Fonte: PDI, Tabela 164, 2017, p.342-343.

Tabela 4: Descrição dos espaços físicos da Biblioteca do Campus Rural de Marabá.

Descrição do espaço físico da Biblioteca (quantidade e dimensões)	Atual		2016		2017		2018	
	Und	m²	Und	m²	Und	m²	Und	m²
Ambientes de estudo individuais	1	4	1	4	1	4	1	4
Ambientes de estudo em grupo	1	10	1	10	1	10	1	10
Salas para os técnicos administrativos	1	06	1	06	1	06	1	06
Espaço físico para o acervo	1	100	1	100	1	100	1	100
Espaço para atendimento educacional especializado	4	50	4	50	4	50	4	50

Fonte: PDI, Tabela 165, 2017, p. 34.

Tabela 5: Descrição do acervo da Biblioteca do Campus Rural de Marabá

Descrição do acervo da Biblioteca	Quantidade (und)		
	Atual	2017	2018
Títulos	804	1204	1204
Exemplares	2.114	2314	2314
Periódicos	94	98	98
Outros – TCC, Folhetos, Dissertações, Teses, CD ROM	70	110	110

Fonte: PDI, Tabela 166, 2017, p. 344.

Tabela 6: Descrição dos espaços físicos dos laboratórios de informática do Campus Rural de Marabá.

Descrição dos espaços físicos dos laboratórios de informática (quantidade e dimensões)	Atual		2016		2017		2018	
	Und	m²	Und	m²	Und	m²	Und	m²
Laboratório Informática I	1	100	1	100	1	72,9	1	72,9
Laboratório Informática II	1	40	1	40	1	72,9	1	72,9

Fonte: PDI, Tabela 167, 2017, p. 345.

Tabela 7: Descrição dos espaços físicos dos demais laboratórios do Campus Rural de Marabá.

Descrição dos espaços físicos dos demais laboratórios (quantidade e dimensões)	Atual		2016		2017		2018	
	Und	m²	Und	m²	Und	m²	Und	m²
Laboratório de Biologia	1	-	-	-	1	94	1	94
Laboratório de Química	1	-	-	-	1	75,33	1	75,33
Laboratório de Informática	1	-	-	-	1	72,9	1	72,9
Laboratório de Solos	1	-	-	-	1	115,5	1	115,5
Laboratório de Física	1	-	-	-	1	72,9	1	72,9

Fonte: PDI, Tabela 168, 2017, p. 345.

Tabela 8: Descrição dos espaços físicos dos laboratórios especializados do Campus Rural de Marabá

Descrição dos espaços físicos dos laboratórios especializados (quantidade e dimensões)	Quantidade (und)					
	Atual	2014	2015	2016	2017	2018
Topografia e Geoprocessamento:			1		1	1
Análise Química e Fertilidade de Solos:	1				1	1
Análise Química de Tecido Vegetal.				1	1	1
Análise Microbiológica de Solos.			1		1	1
Análise Microbiológica de Alimentos.				1	1	1
Processamento de Frutas e Hortaliças.			1			
Processamento e Beneficiamento do Leite			1			
Beneficiamento e transformação da mandioca			1		1	1
Processamento do Mel.					1	1
Física.	1			1	1	1
Química.	1			1	1	1
Biologia.	1			1	1	1
Produção de Ração para organismos aquáticos						
Carcinocultura			1			
Laboratório de Reprodução de Organismos Aquáticos			1			
Análise Bromatológica				1	1	1
Entomologia e Fitopatologia:					1	1
Laboratório de Sementes.			1			1
Herbário.	1			1		1
Irrigação e Drenagem			1			1
Máquinas, Motores e Implementos Agrícolas			1			1
Sensoriamento Remoto e Análise de Imagem				1		
Processamento de Produtos de Origem Animal				1		1

Fonte: PDI, Tabela 169, 2017, p. 346

Em sua infraestrutura física, é possível constatar uma instituição com um quantitativo de ambientes capazes de promover a formação do educando, ao considerarmos, por exemplo, a existência de laboratórios e a sua importância para o desenvolvimento de atividades práticas, como pode ser analisado nas tabelas 2, 6 e 7, que descrevem laboratórios específicos para determinadas áreas. Também estão listados na Tabela 2 os ambientes das Unidades de integração de ensino-pesquisa e extensão (Uniepes)⁶⁹.

Outra questão é a área do campus apresentar uma paisagem de ambiente rural preservada com reserva florestal de castanheiras, seringueiras, cafeeiros, além de matas ciliares, à margem do rio Sororó, que passa na instituição:

A determinação e o desafio de implantar a sua sede no meio rural buscou garantir que os educandos se sintam no seu próprio contexto social, econômico, cultural e ambiental, ou seja, levar a Escola aos Jovens do Campo e não trazê-los para o meio urbano. (Plano de Desenvolvimento do CRMB, 2013, p. 27).

Figura 12: Vista área do Campus Rural de Marabá

Fonte: Sky Lyra Imagens Aéreas/Marabá, 2017

⁶⁹Será detalhado mais à frente o funcionamento desse importante instrumento pedagógico.

Figura 13: Vista área dos alojamentos dos alunos.

Fonte: Sky Lyra Imagens Aéreas/Marabá, 2017.

Por meio da foto registrada por um drone, é possível conhecer o aspecto físico do referido campus. Destacamos também que alguns itens não foram iniciados, entre eles a “piscina olímpica”, campo de futebol com pista de atletismo e auditório. As residências para servidores, num total de 5 casas, não são todas destinadas aos servidores. etc. Até o fechamento desta pesquisa está disponível uma casa com três quartos, cozinha e um banheiro, para uso coletivo.

Outro importante local que se destaca pela sua importância em nível didático de utilização e por essência agroecológica é o espaço ilustrado na Figura 14, que se destina a diversas atividades, uma espécie de anfiteatro.

Figura 14: Vista terrestre de um “barracão agroecológico”, espaço para diversas atividades.

Fonte: Registro fotográfico de Rosemeri Scalabrin, 2019.

Importante ponderar algumas limitações, como, por exemplo, a infraestrutura tecnológica: “O campus dispõe de um modesto parque tecnológico com um setor de TI com apenas um servidor. Possui um *link* disponibilizado pela Rede Nacional de Pesquisa (RNP) de 6 Mb/s de *download*” (PDI, 2014-2018, p. 345). Há uma estrutura limitada acerca da disponibilidade de internet: não há conexão disponível em cada sala de aula para uso do professor, ou mesmo na referência de disposição para uso amplo dos alunos com a qualidade necessária para realizar pesquisas, por exemplo. Porém, há um trabalho constante para a melhoria desse quadro, mesmo diante da diminuição de recursos orçamentários.

Apontamos também que uma expansão da oferta de vagas demanda maior oferta também de alojamentos para estudantes. Atualmente alguns cursos são organizados em seus tempos de formação de modo a contemplar a disponibilidade de quartos em relação aos seus estudantes, isto é, enquanto uma turma sai para o Tempo Comunidade, chega outra, em um sistema que permite a utilização otimizada desses espaços, mas que pode ser ampliado, com investimentos nessas instalações.

4.5 Cursos ofertados no CRMB

Visando atender a demanda dos povos do campo no âmbito da educação básica, o CRMB oferta os seguintes cursos, segundo o PDI 2014-2018:

Tabela 9:.. Programação da oferta de vagas dos cursos técnicos existentes no Campus Rural de Marabá

Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Forma de oferta (Concomitante, Integrado ou Subsequente)	TURNO	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)											
				2014		2015		2016		2017			2018				
				Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Total	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Total		
Campus Marabá Rural ⁷³																	
Aquicultura – Polo Vigia de Nazaré	EAD	Subsequente	-	50	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Informática – Polo Vigia de Nazaré	EAD	Subsequente	-	50	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Saneamento urbano – Polo Vigia de Nazaré	EAD	Subsequente	-	50	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Técnico em Agropecuária	Presencial	Integrado	Integral	90	1	-	-	-	-	-	-	30	3	90	40	3	120
Técnico em Agroecologia	Presencial	Integrado	Integral	35	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	1	40
Técnico em Agropecuária	Presencial	Subsequente	Integral	-	-	-	-	-	-	-	-	40	3	120	40	3	120
Técnico em Agroindústria	Presencial	Subsequente	Integral	35	1	-	-	-	-	-	-	40	1	40	40	1	40
Técnico em Floresta	Presencial	Subsequente	Integral	35	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Técnico em Cooperativismo	Presencial	Subsequente	Integral	-	-	-	-	-	-	-	-	40	1	40	40	1	40

Fonte: PDI, Tabela 11, 2014-2018, p. 122.

Tabela 10:Programação da oferta de vagas dos cursos técnicos de nível médio – PROEJA.

Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Forma de oferta (Concomitante, Integrado ou Subsequente)	Turno	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)													
				Vagas p/ turma	Nº de turmas	2014		2015		2016		2017		2018		Total	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Total
						Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas				
Campus Paragominas ⁸⁷																			
Montador e Reparador de Computador	Presencial	Subsequente	Tarde Noite	-	-	-	-	-	-	-	-	40	2	80	40	2	80		
Total de vagas e turmas				-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	-	2	80		
Campus Parauapebas ⁸⁸																			
Técnico em Manutenção de máquinas pesadas	Presencial	Integrado	Noite	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	1	40		
Total de vagas e turmas				-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	1	40		
Campus Marabá Rural																			
Agropecuária	Presencial	Integrado	-	35	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Agricultura Familiar ⁸⁹	Presencial	Concomitante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	2	80	40	2	80		
Total de vagas e turmas				35	1	-	-	-	-	-	-	-	2	80	-	2	80		

Fonte: PDI, Tabela 17, 2014-2018, p. 130.

Tabela 11: Programação da oferta de vagas dos cursos de Tecnologia nos Campus Rural de Marabá Rural e Tucuruí

Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Turno	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)											
					2014		2015		2016		2017			2018		
			Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Total	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Total
Campus Marabá Rural ¹⁰⁶																
Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia	Presencial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	1	40
Total de vagas e turmas			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40
Campus Tucuruí ¹⁰⁷																
Redes de computadores	Presencial	Manhã, Tarde e Noite	30	1	-	-	40	1	40	1	30	2	60	30	1	30
Saneamento Ambiental	Presencial	Manhã e Tarde	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	40	1	40
Engenharia Sanitária e Ambiental			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	1	40
Total de vagas e turmas			70	2	40	1	80	2	80	2	-	3	100	-	3	110

Fonte: PDI, Tabela 23, 2014-2018, p. 136.

Tabela 12: Programação anual da oferta de vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)

Nome do curso	Modalidade (presencial ou EAD)	Turno	Situação em 2013		Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)												
					2014		2015		2016		2017			2018			
			Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Total	Vagas p/ turma	Nº de turmas	Total	
Campus Marabá Industrial (cont.)																	
Total de vagas e turmas			-	-	-	-	50	1	-	-	-	-	-	-	-	2	70
Campus Marabá Rural ¹¹⁷																	
Educação do Campo	Presencial	-	40	1	-	-	50	1	-	-	-	-	-	-	30	2	60
Educação do Campo (PARFOR) ¹¹⁸	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	1	40	40	1	40	
Total de vagas e turmas			40	1	-	-	50	1	-	-	-	1	40	-	3	100	

Nome do curso	Modalidade	Tipo	Turno	Programação Anual da Oferta de Vagas para o(s) Processo(s) Seletivo(s)				
				2014	2015	2016	2017	2018
				Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma	Vagas p/ turma
Campus Itaituba (cont.)								
Educação para o Campo, Agricultura Familiar e Currículo	Presencial	Especialização	Diurno	-	-	-	-	100
Tecnologia da Informação	Presencial	Especialização	Diurno	-	-	-	-	50
Total de Vagas				-	-	-	97	30
Campus Marabá Industrial ¹²⁹								
Docência par Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Presencial	Especialização	Vespertino	-	-	-	35	35
Docência no Ensino Superior com Ênfase em Tecnologia	Presencial	Especialização	Vespertino	-	-	-	35	35
Gestão de Produção Industrial	Presencial	Especialização	Vespertino	-	-	-	35	35
Total de Vagas				-	-	-	105	105
Campus Marabá Rural ¹³⁰								
Educação do campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas	Presencial	Especialização	Diurno	35	0	35	-	-
Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia.	Presencial	Especialização	Diurno	35	35	0	-	40
Recuperação de áreas degradadas	Presencial	Especialização	-	-	-	-	40	40
Educação do campo, currículo e sustentabilidade na Amazônia	Presencial	Especialização	-	-	-	-	40	40
Total de Vagas				70	35	35	80	120
Campus Óbidos ¹³¹								
Docência em Educação Ambiental	Presencial	Especialização	-	-	-	-	120	120
Total de Vagas				-	-	-	120	120

Fonte: PDI, 2014-2018, p. 140 e 144.

A oferta de cursos e vagas para o ano de 2017 podem ser vista segundo as tabelas no seguinte quantitativo:

- Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio (90 vagas);
- Técnico em Agropecuária subsequente (40 vagas);
- Técnico em Agroindústria subsequente (40 vagas);
- Técnico em Cooperativismo subsequente (40 vagas).

Ainda segundo o PDI- 2014-2018, houve a oferta dos seguintes cursos de nível superior para 2018:

- Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia (40 vagas);
- Licenciatura Intercultural Indígena (40 vagas) (curso ainda não oferecido);
- Educação do Campo (30 vagas);
- Educação do Campo (PARFOR) (40 vagas).

Na modalidade de Especializações:

- Educação do campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas (2014 e 2016);
- Educação do campo, agricultura familiar e sustentabilidade na Amazônia (2014, 2015, 2018);
- Educação do campo, currículo e sustentabilidade na Amazônia (2017, 2018).

No âmbito da nossa hipótese de investigação, optamos por analisar o curso principal oferecido pela instituição: Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (CTA).

4.6 Perfil Docente e Técnico-Administrativo

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) contam com um corpo docente⁷⁰ e um corpo técnico-administrativo. Para se tornarem servidores públicos federais em seus devidos cargos, os candidatos devem realizar concurso público para serem empossados⁷¹.

O ingresso para a docência tem como exigência de formação mínima a graduação, e busca-se no IFPA a promoção do desenvolvimento de seus servidores no que tange à evolução de ordem acadêmica. Podemos observamos na Tabela 13 o perfil de titulação docente do CRMB, com dados coletados na plataforma Nilo Peçanha, de data-base de 2017:

⁷⁰ Seguindo o regime geral dos servidores públicos federais.

⁷¹ Somente os setores de limpeza e segurança são ocupados por funcionários terceirizados.

Tabela 13: Professores do CRMB: regime e titulação

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2017.

Há um número significativo de docentes com a titulação de mestre, e bem como uma porcentagem significativa de especialistas, indicando uma instituição com um quadro de docentes com qualificação acima da titulação mínima de graduação.

Na composição do corpo técnico-administrativo, a Plataforma Nilo Peçanha de data-base de 2017 apresenta os seguintes dados:

Tabela 14: Técnicos administrativos por nível de carreira e titulação

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2017.

Os técnicos administrativos, conforme seus cargos, se enquadram em determinados níveis de carreira; no caso do serviço público federal, há as ordens A, B, C, D, E, sendo E referente aos cargos cuja exigência mínima de titulação para assumir a função é possuir ensino superior. A tabela revela dados concernentes à titulação, mas estes não correspondem necessariamente à exigência mínima para o cargo, como, por exemplo, no caso de um técnico com a titulação de doutor. Constatamos que mais da metade dos técnicos possui ao menos nível superior (sem necessariamente o cargo exigir essa titulação), o que revela um corpo técnico-institucional com qualificação.

No aspecto pedagógico-administrativo, destacamos cinco importantes departamentos no CRMB: o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), o Departamento Educacional Pedagógico (DEP), o Departamento de Extensão (DEXT), o Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica (DASCA) e a Diretoria de Administração e Planejamento (DAP)

O DAE possui em sua composição funcionários com os cargos de: assistente de aluno, nutricionista, assistente social e psicóloga, equipe que ampara os alunos nos aspectos de acesso, permanência e êxito, no que diz respeito ao seu cotidiano de vivência no interior do espaço escolar. O DEP, composto por pedagogos e assistente social, ampara as atividades educacionais no âmbito dos docentes propriamente, desde os aspectos da organização dos planejamentos até o apoio direto ao docente. O DEXT é formado por técnicos agrícolas, veterinários, zootecnistas e agrônomos. O DAP inclui contadores, administradores e outros técnicos. O DASCA é o departamento cujo objetivo geral é “proporcionar melhor qualidade de vida, por meio do desenvolvimento de projetos e ações voltados à promoção e prevenção dos agravos relacionados à saúde” (MACHADO, 2017, p. 58), com uma equipe composta por médico, enfermeira, psicóloga, nutricionista e educador físico. Trata-se de um departamento que abrange os cuidados com a saúde e qualidade de vida, fundamental para a assistência de toda a comunidade acadêmica, principalmente pela localização do campus e pelo regime de utilização de internato em seu Tempo Escola.

Há também a existência de coordenadores dos cursos, chefes de departamentos e diretorias para os três principais segmentos do campus (pesquisa-ensino-extensão), ou seja, um diretor de ensino, um diretor de pesquisa e um diretor de extensão, compondo assim a equipe de gestão do campus, juntamente com um diretor-geral.

Ao analisarmos essa organização por departamentos, nos deparamos com uma intervenção no processo didático-pedagógico para além da sala de aula, isto é, com a

participação em um sistema de política democrática promovido e subsidiado por cada departamento.

5. O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é o principal curso ofertado pelo CRMB. O CTA, como é comumente chamado, tem como objetivo geral formar técnicos em Agropecuária, “visando contribuir para a sustentabilidade da Agricultura Familiar e Camponesa no sudeste paraense, considerando as dimensões econômica, sociocultural, ambiental e político-institucional” (PPC- CRMB, 2017, p. 22). Para tanto, sua oferta letiva está organizada em um regime integral, com a disponibilidade de 80 vagas anuais, sendo seu processo seletivo organizado com o critério de priorizar o atendimento aos jovens do campo.

Possui uma carga horária total de 3730 horas-relógio, referente ao percurso formativo, compreendido pela base comum, técnica, profissionalizante, projeto integrador e estágio profissional em sua matriz curricular.

5.1 Percurso Formativo

O CTA está organizado em três ciclos de estudo com diferentes temporalidades, sendo seu currículo baseado no Eixo Articulador Produção Familiar, Comunitária e Sustentabilidade, com ampliação e organização via Eixos Temáticos:

- Sistema agroecológicos;
 - Desenvolvimento sustentável e solidário e agroecologia;
 - Sistemas orgânicos de produção;
 - Certificação de produtos agroecológicos;
 - Recursos naturais;
 - Clima e energias alternativas;
 - Ferramentas e gestão;
 - Ação territorial;
 - Associativismo e cooperativismo, entre outros.
- (PPC-CRMB, 2017, p. 29).

Segundo o PPC-CRMB (2017), tais temas orientam os planejamentos dos professores, e sua seleção ocorre pela problematização da prática da vida dos educandos, o que confere diretamente com a primeira fase da formação em alternância do tipo integrativo: “Partir da experiência” (CHARTIER, 2003).

Sua oferta ocorre organizada em um regime de alternância pedagógica. Esse regime se caracteriza pela composição de tempos e espaços formativos na escola e comunidade (PPC- CRMB, 2017) denominados “Tempo Escola” (TE) e “Tempo Comunidade” (TC), nomenclatura também utilizada por muitos CEFFAs.

O TE tem funcionamento em regime de internato, no qual os estudantes permanecem cerca de 30 dias na escola estudando nos períodos matutino, vespertino e noturno, com carga horária de até 10 horas, de segunda a sábado, sendo reservadas aos sábados apenas 4 horas no período matutino. Há uma média de 260 horas para cada tempo escola e de aproximadamente 30 dias para o tempo comunidade, segundo o PPC- CRMB (2017).

O TC é designado segundo o PPC-CRMB (2017) por um tempo pesquisa e tempo trabalho com a família, de modo que esse documento esclarece a correspondência da carga horária dos dois tempos:

As Etapas do Tempo Escola correspondem a 80% da carga horária total da formação do estudante na escola e 20% de atividades a serem realizadas pelos estudantes no tempo comunidade, momento em que realizam atividades de pesquisa, estudos e experimentação nos lotes e /ou comunidade, ou seja, 1/5 do processo de formação será dedicado às atividades desenvolvidas no tempo-espço comunidade e os outros 4/5 em tempo-espço escola, de modo que a carga horária dos tempos-comunidade é materializada com estratégias diferenciadas envolvendo os professores da base comum e da parte técnica/diversificada [...] (PPC-CRMB 2017, p. 24).

A base comum compreende as disciplinas de ordem geral comum no Ensino Médio, de acordo com a orientação do MEC, ao passo que a parte técnica, diversificada, corresponde às disciplinas de ordem das Ciências da Natureza, considerando a finalidade da formação do curso. Os quadros a seguir mostram esses componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias distribuídas conforme cada ciclo formativo.

Quadro 3: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO I CICLO, QUE CORRESPONDE AO 1º ANO.

		1º Ano	
	Componente Curricular	Ch/a Total	Ch/r Total
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura	120	100
	Língua Estrangeira – Inglês	40	33
	Educação Física	40	33
	Informática Básica	40	33
	Artes e Música	40	33
	Matemática	80	67
	Biologia	80	67
	Física	80	67
	Química	80	67
	Geografia	80	67
	História	80	67
	Filosofia	40	33
	Sociologia	40	33
	Subtotal	840	700
Base Diversificada	Metodologia de pesquisa	40	33
	Associativismo e Cooperativismo	80	67
	Educação do campo	40	33
	Agroecologia	40	33
	Subtotal	200	166
Núcleo Politécnico	Alimentos e Alimentação	40	33
	Avicultura	40	33
	Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas	40	33
	Olericultura	40	33
	Manejo e Conservação dos solos	40	33
	Funcionamento do estabelecimento Agrícola	80	67
	Subtotal	280	232
	Total anual	1320	1098

Fonte: PPC-CRMB, 2017, p. 41.

Quadro 4. DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO II CICLO, QUE CORRESPONDE AO 2º ANO.

		2º Ano	
	Componente Curricular	Ch/a Total	Ch/r Total
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura	120	100
	Língua Estrangeira – Inglês	40	33
	Educação Física	40	33
	Informática básica	40	33
	Artes e Música	40	33
	Matemática	80	67
	Biologia	80	67
	Física	80	67
	Química	80	67
	Geografia	80	67
	História	80	67
	Filosofia	40	33
	Sociologia	40	33
	História e Cultura Afro-Brasileira	40	33
	Subtotal	880	733
Base Diversificada	Metodologia de pesquisa	40	33
	Extensão Rural	40	33
	Agroecologia	40	33
	Subtotal	120	99
Núcleo Politécnico	Bovinocultura de Corte e Leite	80	67
	Forragicultura	40	33
	Culturas Anuais	80	67
	Silvicultura	80	67
	Economia e Administração Rural	40	33
	Construções e Instalações Rurais	40	33
	Subtotal	360	300
	Total anual	1360	1132

Fonte: PPC-CRMB, 2017, p. 42.

Quadro 5: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO III CICLO, QUE CORRESPONDE AO 3º ANO.

		3º Ano	
	Componente Curricular	Ch/a Total	Ch/r Total
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura	120	100
	Educação Física	40	33
	Artes e Música	40	33
	Matemática	80	67
	Biologia	80	67
	Física	80	67
	Química	80	67
	Geografia	80	67
	História	80	67
	Filosofia	40	33
	Sociologia	40	33
	História e Cultura Afro-Brasileira	40	33
	Sub Total	800	667
Núcleo Politécnico	Suínocultura	40	33
	Piscicultura	40	33
	Ovinocaprino cultura	40	33
	Fruticultura	80	67
	Topografia e Georreferenciamento	80	67
	Irrigação e Drenagem	80	67
	Construções e Instalações rurais	40	33
	Processamento e Beneficiamento	40	33
	Máquinas e Implementos Agrícolas	80	67
	Subtotal	520	433
	Total anual	1320	1100

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Base Nacional Comum	Disciplina	C.H.A	C.H.R.	ANO DE OFERTA
	Língua Estrangeira – Espanhol	80	67	1º
Núcleo Politécnico	Disciplina	C.H.A	C.H.R.	ANO DE OFERTA
	Apicultura	40	33	2º

Fonte: PPC-CRMB, 2017, p. 43.

Quadro 6: SÍNTESE DA CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

TOTAIS DO CURSO			
Síntese da Matriz		CH/A total	CH/R total
	Formação Básica	2520	2100
	Formação Técnica	1480	1230
	Totais	4000	3330
	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório		200
	Carga Horária Projeto Integrador		200
	Língua Estrangeira Optativa (Espanhol) (1º Ano)		67
	Apicultura (2º Ano) Optativa		33
	TOTAIS	4480	3730

Fonte: PPC-CRMB, 2017, p. 44.

À primeira vista, a organização da composição da matriz curricular tem correspondência comum a outros cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio que não são desenvolvidos no regime de alternância. No entanto, temos como diferencial algumas disciplinas optativas, além do Projeto Integrador. Interessa-nos compreender como as atividades dos dois tempos formativos são sistematizadas. Para tanto, buscamos detalhar as formações em cada tempo e seus respectivos instrumentos.

5.2 Tempo Escola, Tempo Comunidade, Tempo Escola/Retorno

O Tempo Escola, como já informado, corresponde ao período em que os estudantes estão em regime de internato no CRMB realizando as disciplinas correspondentes a cada ciclo. A base dessa formação é que as disciplinas não ocorrem de forma isolada, isto é, sem interligações. Por se tratar de um currículo no qual o planejamento ocorre na sistemática de eixos temáticos, temos um aporte em nível de Domínio Conceitual (DC), que converte e envolve as disciplinas em torno da pruri e transdisciplinaridade. Isso significa reconhecer que os conteúdos oferecidos no programa se convertem de forma associativa, principalmente por relacionarem conceitos e experiências. A representação gráfica de Gimonet (2007, p. 66) se enquadra na exemplificação desse modo de organização curricular:

Figura 15: Representação gráfica de construção de sentido pelo alternante entre as disciplinas.

Fonte: Gimonet, 2007, p. 66.

Nesse sentido, observa-se no PPC-CRMB (2017) que são organizados planejamentos periódicos a cada final de tempo escola, o que revela a preocupação da sistematização nesse esquema de organização. Nota-se que integrar disciplinas na ordem de conteúdo se torna viável pelos eixos temáticos, porém a metodologia de trabalho de cada docente é de ordem individual, ainda que todos sejam orientados pelos princípios filosóficos e agroecológicos nos quais o campus se insere.

O CTA é organizado pela articulação ensino-pesquisa-extensão. Em relação à pesquisa, a articulação se materializa sobretudo pelas atividades desenvolvidas nas Uniepes existentes no espaço do campus. Estas funcionam como “laboratórios vivos”, isto é, são desenvolvidas práticas específicas, com determinados professores responsáveis e com pequenos grupos de alunos (os alunos escolhem a Uniepe da qual desejam fazer parte e se candidatam para tal vaga). Segundo o PPP do campus, são caracterizadas pela formação integrada e pelo currículo interdisciplinar, viabilizados pelo planejamento coletivo e pelas reflexões processuais desenvolvidas tanto semestralmente quanto nos momentos que antecedem cada alternância do curso:

Nesse sentido, a pesquisa no CRMB assume três importantes dimensões: a pesquisa como estratégia educativa, a pesquisa aplicada e a pesquisa acadêmica. Dentre as estratégias a serem adotadas, constam: a elaboração de diagnósticos, levantamento de experiências exitosas e desenhos de agroecossistemas familiares e comunitários que servirão como unidades de referência regional – denominadas de Unidades Integradas de Pesquisa, Ensino e Extensão (UNIEPEs). Nestas unidades

serão desenvolvidas ações de desenvolvimento regional com execução de projetos de integração *Campus* comunidade/ aldeia e experimentação realizadas nos estabelecimentos familiares e comunidades/aldeias. (Plano de Desenvolvimento do CRMB, 2013,p. 28).

Reconhecemos nessa atividade de ordem prática o desenvolvimento de uma alternância de ordem associativa na concepção de Bourgeon (1979), ao organizar atividades teóricas e práticas em um mesmo programa de formação, neste caso, no âmbito do TE. Para tanto, o aluno é um observador de uma situação simulada de ordem prática e se aproxima da prática, porém esta não está em um contexto real de sua vivência. O aluno é incentivado a levar demandas para os experimentos produtivos nas Uniepes, de maneira que estas adquiram um papel diferenciado no TE: a articulação entre ensino e pesquisa é pautada pela pesquisa e o trabalho como princípio educativos.

A pesquisa não se restringe somente ao âmbito das Uniepes, ela avança também por iniciativas de qualquer docente do curso, a partir de projetos de pesquisa protocolados e que, uma vez aprovados, são desenvolvidos ao longo do ciclo, de acordo com o cronograma de seu idealizador, neste caso um docente responsável e alunos considerados participantes, orientandos. Com base nessa mesma concepção, temos o “Projeto Integrador”, cuja carga horária é contemplada na matriz curricular:

Cada semestre será desenvolvido pelos professores das áreas projetos que tem como temática o produto dos ciclos como componente curricular estratégico que promove a integração das disciplinas tendo como referência o Eixo Temático que aglomeram um ou mais sub-temas significativos que motivam a elaboração de atividades de pesquisas e extensão em consonância com os conteúdos trabalhados em sala de aula, os quais provocam momentos de socialização e discussão dos resultados. (PPC-CRMB, 2017, p. 94-95).

Também a pesquisa é ancorada e desenvolvida no âmbito da extensão, conforme a Resolução nº 174/2017 do Conselho Superior do IFPA (CONSUP):

Art. 2º A extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa-inovação de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à instituição, servidores e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

A extensão é compreendida como a interface do Instituto Federal com a comunidade, constituindo um processo educativo e científico que articula o ensino e a pesquisa, em uma dimensão dialógica entre a instituição e a sociedade. Nesse sentido, observa-se no CRMB a materialidade da extensão nas seguintes dimensões: projetos tecnológicos, eventos, projetos sociais, cursos de extensão, projetos culturais, artísticos e esportivos, visitas técnicas e gerenciais.

A formação no tempo comunidade corresponde ao período do retorno do estudante para sua comunidade. Segundo o PPC-CRMB (2017, p. 25), é o momento em que ocorre a “ressignificação dos conteúdos escolares e o diálogo com os saberes populares e práticas de vida”. Neste caso, os instrumentos pedagógicos que organizam a formação em alternância no CTA permitem essa almejada ressignificação.

É fundamental analisar a interação do Tempo Escola com o Tempo Comunidade. Nesse processo binário do período na escola e o período fora, o aluno recebe um roteiro de atividades de campo, no qual estrutura e organiza seu período enquanto não está no contexto escolar: trata-se do plano de estudo, sistematizado via roteiro. Vejamos os três ciclos de estudos que organizam o CTA e que orientam o percurso formativo do curso de acordo com o PPC-CRMB (2017, p. 35-37):

- I CICLO: As dimensões históricas das populações do campo e o estudo do Lote, que tem como objeto de investigação a realidade local.

- ▶ **Foco:** Elaboração do diagnóstico socioambiental-produtivo do Lote;
- ▶ **Duração:** II Semestres;
- ▶ **Produtos:** Diagnóstico do Lote;
- ▶ **Objetivo Geral:**
 - Compreender as relações históricas, culturais e socioprodutivas existentes no agroecossistema, com ênfase nas características, limites e potencialidades presentes na realidade dos sujeitos.
- ▶ **Objetivos Específicos:**
 - Identificar os elementos componentes e condicionantes dos sistemas de produção (clima, solo, relevo, vegetação, fauna etc.);
 - Refletir sobre as estratégias de produção e reprodução da vida material e imaterial no lote [organização produtiva, política, social etc.];

- Compreender o contexto regional como território em disputa entre diversos atores sociais e projetos de desenvolvimento;
- Compreender como se desenvolvem e interagem as atividades produtivas desempenhadas pela família no lote [sistema de produção da família e comunidades], seus principais problemas, os potenciais e as inovações criadas na solução dos mesmos;
- Realizar o processo de implantação e manutenção das Uniepes;
- Desenvolver atividades de diagnóstico sócio-histórico e agroambiental do lote;
- Realizar a partilha de saberes no tempo comunidade.

- **II CICLO:** O estudo dos agroecossistemas e a sustentabilidade do campo, que possibilita partir do local e ampliar para regional, estadual e nacional com aprofundamento do conhecimento e domínio das técnicas e tecnologias.

‣ **Foco:** Elaboração do Plano de Melhoria do Lote;

‣ **Duração:** II semestres;

‣ **Produtos:** Plano de melhoria do lote;

‣ **Objetivo Geral:**

- Refletir sobre os principais métodos e técnicas de produção e experimentação de base agroecológica, bem como, elaborar propostas de manejo e gestão da produção agropecuária e dos bens naturais, tendo como referência o diagnóstico do lote e a sustentabilidade das comunidades rurais.

‣ **Objetivos Específicos:**

- Refletir sobre impactos socioambientais e contradições provocadas pelo sistema de produção desenvolvido pelas famílias;
- Compreender a gestão e o desenvolvimento dos sistemas de produção de forma sustentável, integrada e equilibrada ecologicamente;
- Compreender os processos de organização da produção, beneficiamento (arranjos produtivos) e estratégias de comercialização;
- Compreender as diferentes técnicas de pesquisa e experimentação de base agroecológica;

- Realizar o acompanhamento de experimento no CRMB e nos lotes/comunidades rurais;
- Realizar a partilha de saberes no tempo comunidade;
- Elaborar o plano de melhoria do lote tendo como referência o diagnóstico do lote.

- **III CICLO:** Desenvolvimento rural e inovação tecnológica na agricultura familiar, que possibilita discutir a intervenção que transforme a realidade por meio da elaboração e vivência dos projetos individuais de melhoramento do processo produtivo no lote e/ou comunidade.

- ▶ **Foco:** Experimentação Socioprodutiva de Base Agroecológica a partir das políticas públicas e inovação tecnológica;
- ▶ **Duração:** II semestres;
- ▶ **Produtos:** Implantação de experimento no lote a partir do Plano de Melhoria e Relatório de estágio profissional.

▶ **Objetivo Geral:**

- Compreender e refletir sobre o papel da política pública e da inovação tecnológica para o fortalecimento e desenvolvimento das comunidades rurais, como também entender a contribuição do profissional técnico em agropecuária nesse contexto.

▶ **Objetivos Específicos:**

- Implantar experimentos socioprodutivos no lote a partir do plano de melhoria;
- Conhecer as políticas públicas voltadas à agricultura familiar;
- Discutir as principais concepções de desenvolvimento pensadas para o espaço rural;
- Conhecer e refletir sobre as inovações tecnológicas voltadas à agricultura familiar;
- Realizar a partilha de saberes no tempo comunidade;
- Acompanhar o cotidiano das instituições e entidades que desenvolvem assessoria técnica, política, social e pedagógica junto às comunidades rurais (estágio profissional).

Cada ciclo, corresponde a um ano do curso, o que permite a adequada inserção da proposta por eixo temático e sobretudo fica evidenciada a pesquisa como princípio educativo. Em cada ciclo os alunos apresentam seus “produtos”, ou seja, trabalhos que correspondem à sistematização escrita desses aprendizados. Nesse cenário, que corresponde à vivência de ordem prática do aluno, relacionamos a abordagem “aprender fazendo”, em um modelo educacional que se estende sobre uma hipótese cognitiva, sendo a “Ação” relacionada ao pensamento, ou mesmo anterior ao pensamento, o que significa que o aluno, ao realizar as atividades propostas no TC de acordo com cada ciclo, sistematiza ou ativa conhecimentos de suas experiências, mas também avança do ponto de vista cognitivo-educacional.

Do ponto de vista pedagógico-metodológico, em nossa análise, o TE corresponde à “tese” como uma afirmação, o TC, como uma afirmação “contrária”, diante de um confronto do ponto de vista dos saberes teóricos, técnicos, formais e as experiências de ordem prática, profissional. Analisamos que o retorno desse estudante ao perpassar pelos dois tempos de formação resultaria na “síntese”, representada pelos produtos oriundos de cada ciclo.

Logo, entendemos que nesse processo não são apenas dois espaços de formação, ou seja, não se trata apenas de uma alternância binária de ir e vir de tempos, mas da articulação no sentido de Tempo, Espaço e Forma de modo integrativo. O tempo é reconhecido na concepção de Lerbet (1993) pela questão dos ritmos em uma produção de conhecimento “auto-organizado”; o espaço é o local de saber formal escolar e informal, a comunidade, a propriedade agrícola; a Forma, por sua vez, é constituída pelos produtos do ciclo, porém, além desses produtos, consideramos aqui a própria evolução do aprendizado desse estudante em um processo de formação por alternância:

Figura 16: Articulação Tempo Escola e Tempo Comunidade

Fonte: Elaboração Própria.

O retorno desse estudante do TC é materializado em um dia de sistematização, socializado em forma de seminários. Estruturado em um período de cerca de 4 horas, esse instrumento é denominado “Colocação em Comum: tempo-escola/retorno” pelo PPC (2017):

Constitui-se em momentos de organização, socialização, análise e debate sobre os dados levantados durante a pesquisa, assim como a avaliação do processo vivenciado durante a pesquisa. É nesse momento que se faz o registro/sistematização dos resultados obtidos pela pesquisa e se consolidam os planos construídos pelos educadores para os momentos de estudo/formação/aula interdisciplinar.

A Colocação em Comum pode ser realizada dividindo a turma em grupos pequenos para que façam uma primeira tabulação/organização dos dados levantados e uma primeira conversa sobre os mesmos. Em seguida, reunindo a turma toda em sala de aula, deve-se buscar a socialização dos dados organizados em cada grupo para assim se constituir uma tabulação/organização geral das informações.

Na seqüência da organização de um quadro com as informações gerais, os educadores devem sugerir/solicitar a turma que faça uma reflexão/debate sobre os mesmos. Neste momento, sem intervir no debate e apenas mediando as intervenções, os educadores responsáveis pela atividade devem registrar os dados organizados e falas mais marcantes dos educandos(as) feitas durante o debate. (PPC-CRMB 2017, p. 89-90)

Outro ponto fundamental na instância do TC são as visitas de acompanhamento. Grupos de professores se organizam de modo a visitar os estudantes em suas comunidades, em um local definido por eles, normalmente na própria propriedade agrícola de algum dos estudantes (que por sua vez também estão agrupados por localidades próximas), ou ainda em algum espaço da comunidade em que vivem. Nesse dia, o encontro é denominado “Partilha de Saberes”. A Partilha de Saberes revela-se como um importante instrumento pedagógico, principalmente pelo fato de a realização ser no espaço de vivência dos alunos, o que muito recomendava Duffaure para os monitores das Casas Familiares Rurais Francesas, no aspecto de conhecer pessoalmente o ambiente em que vivem os estudantes.

A frequência das visitas dos professores ao TC e a respectiva participação na Partilha de Saberes não ocorrem rigorosamente em todos os tempos comunidades, em razão dos recursos orçamentários disponíveis, isto é, há recursos orçamentários para o envio dos professores, porém ainda não são suficientes para atender a todos os tempos comunidades.

Outra diferenciação de extrema significação é que não encontramos no CRMB os “monitores”⁷² comumente presentes nos CEFFAs e nas Casas Familiares Rurais Francesas, mas a essência do monitor, segundo nossa análise, passa a ser “contemplada” a partir de 2017 com a figura do próprio docente na posição de orientador, isto é, cada docente é responsável por um pequeno grupo de alunos, cerca de quatro a seis, sendo esses seus orientandos a cada retorno dos produtos/trabalhos do TC e durante todo o percurso do ciclo. A partir dessa sistemática, as interações educativas se dão de forma individualizada, por meio do acompanhamento do professor orientador, o que permite ao aluno o compartilhamento de suas dúvidas e inquietações e o recebimento de orientações/correções necessárias para seus avanços do ponto de vista da aprendizagem e dos objetivos a serem alcançados.

As avaliações estão orientadas no regulamento didático-pedagógico do IFPA, com as seguintes propostas: elaboração e execução de projetos; experimentos; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; prova escrita e oral; prova prática; produção técnico-científica, artística, cultural; seminários; fichas de auto avaliação dos estudantes. Temos assim uma instrução e um respaldo do DEP, contudo cada docente faz suas opções em relação ao processo avaliativo dos estudantes de acordo com seus critérios e adequações referentes à própria área de atuação/disciplinas. Nesse aspecto a avaliação se apresenta com “um caráter pedagógico (diagnóstico, investigativo, formativo, sistemático, contínuo e participativo)” (PPC-CRMB, 2017, p. 96).

Outro aspecto de ordem prática que integra o estudante diretamente com o trabalho é o estágio curricular supervisionado. Visando contemplar a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2018, que define o estágio como ato educativo escolar supervisionado, o estudante do CTA deverá cumprir uma carga horária de 200 horas no III ciclo pedagógico:

O Estágio profissional: será realizado durante o início do III ciclo pedagógico, com carga horária de 200 h. Essa etapa do Estágio tem como objetivo acompanhar o cotidiano das instituições e profissionais ligados a organização, extensão rural e beneficiamento da produção agropecuária na região, compreendendo a relação entre o estabelecimento agrícola e a localidade (produção – política pública). (PPC-CRMB, 2017, p. 83).

⁷²No CRMB temos técnicos administrativos ocupando um cargo denominado “assistente de aluno”, contudo as atribuições desse cargo não podem ser comparadas às atividades dos monitores, ou mesmo ser confundidas como tais.

O estudante deve realizar o seu estágio profissional externamente à instituição, porém está sendo proposto que as Uniepes também sejam tidas como um “estágio interno”. Consideramos diferenciar que a realização dessa etapa de forma externa permite ao estudante vivenciar formalmente um contexto ligado ao mundo do trabalho, o que o prepara na ordem da experiência em relação às vivências em outros contextos e ambientes.

Sem dúvida se reconhece que essa etapa possibilita mais uma vez reforçar o processo da aprendizagem no sentido de “aprender fazendo”, e no aspecto da concepção de alternância aproxima-se da definição integrativa, principalmente pelo fato de o aluno entregar um relatório ao final, que é avaliado e recebe menção. O produto “relatório” não apenas garante a integração dos contextos mas também evidencia o percurso em que se prepara o aluno para a chegada do estágio, isto é, as etapas percorridas permitem ao aluno melhor relação dos dois contextos.

Nesse sentido, a proposta de formação profissional tecnológica apresentada no CTA pelo CRMB por formação por alternância pode ser sintetizada e pautada pelo seguinte esquema:

Figura 17: Principais instrumentos do percurso formativo em alternância do CTA.

Ao analisarmos esse esquema, vemos o desenvolvimento de um processo educativo, materializado em uma formação por alternância, permeada pelos princípios da pesquisa e do trabalho como princípio educativo. Destacamos a consolidação do currículo interdisciplinar via eixos temáticos, bem como a busca de ações ao analisarmos os objetivos de cada ciclo que visam a formação de profissionais do campo comprometidos com o seu desenvolvimento local. Ao considerarmos a Pedagogia da Alternância uma metodologia mais complexa, a missão da instituição de permitir uma formação integral do aluno é contemplada na medida em que seus instrumentos mostram-se adequados para obter melhores resultados.

Para isso o trabalho é contínuo, desde inovações e reflexões conjuntas entre comunidade acadêmica e comunidade externa. Nota-se que a família propriamente não é totalmente integrada como nas Casas Familiares Rurais Francesas, no sentido de uma participação totalmente ativa; no CRMB há uma participação em reuniões como nas escolas de ensino tradicional, e no TC comunidade se verifica esse papel de forma direta e indireta.

Desse modo, a materialidade da Pedagogia da Alternância, é mediada por instrumentos, porém, mais que os instrumentos, o modo como são conduzidos e consolidados permite a formação por meio de uma descontinuidade de atividades (leia-se compreendendo os espaços formativos TE e TC). Ao mesmo tempo, encontra-se um movimento de formação dinâmica, uma progressão em espiral que favorece a aquisição de aprendizagens e que representa uma oportunidade de práxis, contribuindo para a autonomia e formação dos estudantes e seu desenvolvimento local.

Considerações Finais

A grande interrogação desta pesquisa consistia em compreender a materialização da Pedagogia da Alternância no CRMB, e utilizamos como exemplo especificamente o principal curso ofertado pela instituição: o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio⁷³. Essa materialização se daria do tipo integrativa, como na concepção de Chartier, ou de modo associativo, aproximativo, como na visão de outros autores? Para responder a essa questão investigativa, consideramos de suma importância contextualizar a educação da qual nosso objeto de estudo faz parte, desta feita reconhecendo sua missão, seus objetivos e o público ao qual se destina: os povos do campo da região do sudeste paraense.

Nesse processo, consideramos o quão fundamentais foram e são os movimentos sociais, em especial o MST, na luta por políticas públicas educacionais, assim como organizações e sujeitos interessados em mudar a situação da educação no contexto rural. Isso pode também ser visto na materialização das Casas Familiares Rurais Francesas.

Ao entrarmos em contato com o percurso sócio-histórico-pedagógico das Casas Familiares Rurais Francesas, nos deparamos com a origem de uma metodologia que foi significativa para a dinâmica de ensino no contexto rural do mundo. No Brasil tal metodologia se materializou inicialmente com as EFAs no Espírito Santo, sendo associada principalmente à formação técnica e profissional de estudantes do campo. Ao compreendermos os principais instrumentos aplicados nos CEFFAs, pudemos observar o quão não são estáticos, sofrendo modificações em cada contexto em que são aplicados, desde nomenclaturas até diferentes usos de acordo com as especificidades da instituição em que se estabelecem.

É válido ressaltar que a Pedagogia da Alternância não é uma metodologia comumente empregada nos IFs, contudo, pelo contexto e pela missão à qual o CRMB em especial se destina, seu uso se revela bastante coerente. Entendemos claramente que se trata de uma metodologia que possibilita atender a educação dos povos do campo, podendo inclusive ser a solução para a educação desses povos da região em que pertencem. Solução no sentido do seu ritmo, sua divisão de carga horária nos dois tempos formativos e no regime de internato, que são capazes de possibilitar ao estudante ter uma formação e ao mesmo tempo estar em seu ambiente familiar, realizando práticas e trabalhando em sua propriedade. Também a respeito do trabalho, nossa pesquisa

⁷³ Delimitando esta pesquisa na data-base até 2017.

demonstrou que o CRMB o reconhece como princípio educativo, assim como a pesquisa, sendo esta última desenvolvida em diversos âmbitos, desde o ensino à extensão.

Reconhecemos nesse processo o estudante na lógica da compreensão científica da realidade, sendo esta não somente baseada na experiência (considerando aqui que antes do TE o estudante já possui suas experiências e saberes), porém, partindo dela, se ultrapassa o senso comum. Ao entrar em contato com o espaço formal –a escola – e ao vivenciar o tempo comunidade, implicam-se os dois tempos no estudante, (TE e TC) mas não no sentido da soma de um com o outro, pois estamos tratando a questão do ponto de vista cognitivo; trata-se, pois, de uma conjunção, principalmente por serem períodos formativos de diferentes instancias, todavia cada um com sua importância, não somente no sentido de teorização formal ou prática, mas no sentido da experiência que o estudante já possui antes desses tempos e, ao perpassar o processo de TE e TC, seu respectivo retorno e propriamente o processo ao estudar em cada ciclo formativo. Em resumo, temos materializada uma Pedagogia da Alternância em uma sistemática que possibilita o estudante a sair do senso comum do ponto de vista cognitivo.

A divisão em ciclos formativos é outro ponto que corrobora o desenvolvimento de alternância do CRMB de modo integrativo, assim como seu currículo via eixo temático. Isso propicia um processo de integração desde os conhecimentos dos estudantes até a realização de atividades que fazem parte da vivência real dos mesmos.

Reconhecemos que o modelo de Pedagogia da Alternância materializado no CRMB se aproxima em quase sua totalidade do modelo integrativo da alternância, segundo Chartier (2003) pelas estratégias utilizadas em seu percurso formativo. Em alguns processos podemos observar que ainda se trata de uma alternância aproximativa, como visto na realização das Uniepes, ou ainda na realização das disciplinas de base no TE e sua “utilização”, aplicação no TC. Quanto a este ponto, consideramos que os alunos podem acessar os conteúdos das disciplinas de base de um modo dedutivo, implícito, como caracteriza Gimonet (2007) ao analisar que o processo de aprendizagem registra-se na lógica piagetiana do “experimentar e compreender”. Na medida do possível, cada conteúdo pelo qual o aluno passa no TE vem a ser internalizado, de modo a acessar conhecimentos de diversos domínios na realização do TC, visto, por exemplo, na realização dos croquis (conhecimentos básicos de Geometria, Geografia, Biologia, etc.), registro da história de sua comunidade (Língua Portuguesa, História. etc.), logo de algum modo os estudantes fazem uma ligação entre esses conhecimentos, mesmo que seja de modo implícito, dedutivo.

Desse modo, esta pesquisa constitui uma contribuição para o reconhecimento e conhecimento da materialização da Pedagogia da Alternância aplicada no CRMB. No entanto, a ultrapassa na perspectiva de colaborar para uma reflexão que reconheça a importância de seu uso, enquanto aplicada de modo articulado, integrativo, contribuindo efetivamente para a formação na Educação do Campo, permitindo um diálogo de diferentes saberes (de ordem experimental, teórica, prática) e indo além, ao considerarmos que, graças aos seus dispositivos e estratégias, promovendo a qualificação de jovens que, se não fosse por essa metodologia, muitos não poderiam ter acesso à educação.

Referências

ALMEIDA, Rogério Henrique. *Territorialização do Campesinato no sudeste do Pará* Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará. UFPA. Belém, 2006.

ALMEIDA, Luciano Leal. *Sindicalistas e Pesquisadores na Região de Marabá: uma Análise do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT)*. 2011.210f. Dissertação (Mestrado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011

ARROYO, Miguel G. *Apresentação*. In: SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BERNARTT, Maria de Lourdes. PEZARICO, Giovanna. *Pedagogia da alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África*. In Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen. v.12. n.19. p.116-136. Dez.2011

BEZERRA NETO, Luiz. *A educação rural no contexto das lutas do MST*. HISTEDBR [online], Campinas, n. 20, p. 133-147, dez. 2005.

_____. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando, 2016.

BICALHO, Ramofly. *História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais*. Teias, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

BOUGÈS, Louis- Marie. *La lézarde. L'histoire de la naissance de la première MFR (Maison Familiale Rurale), à travers le témoignage de ses 4 premiers élèves de 1935*. [Film de 19 minutes].Pau: Cumamovi. (2014 Ré-édition)

_____. *Héritier des « sciences de l'autonomie » au cœur de l'œuvre de Georges Lerbet fondatrices de ma recherche sur « apprendre de son expérience »* In Frédérique Lerbet-Sereni, Georges Lassous. Actes du colloque “L'œuvre de Georges Lerbet : une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme.”. Oct 2016, France. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Brasília, 4 de novembro de 2010. Diário Oficial da União de 05.11.2010.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau*. Brasília (DF). Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982, p.19539

_____. *PRONACAMPO*. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 12/11/2018.

_____. *Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia: caderno pedagógico educadoras e educadores /,-Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra- caderno 1*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação, - Educação Básica do Campo. Brasília, 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2000.

_____. Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Brasília (DF): Diário Oficial da União de 23.11.1968 e retificado no Diário Oficial da União de 3.12.1968.

_____. Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*; Brasília (DF). Diário Oficial da União de 27.10.2011.

_____. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes*; Brasília (DF). Diário Oficial da União de 26.09.2008.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau*. Brasília (DF). Diário Oficial da União de 19.10.1982.

_____. Lei nº 11.534 de 25 de outubro de 2007. *Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências*. Brasília (DF). Diário Oficial da União de 26.10.2007.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília (DF). Diário Oficial da União de 30.12.2008.

_____. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília (DF): Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p.6377.

_____. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília (DF). Diário Oficial da União de 23.12.1996

_____. Ministério da Educação- *Projeto-base* –Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Cadernos SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Março, 2007. Disponível em: <<http://redler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 10 out.2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001.

_____. Senado Federal. Pedro Chaves. *Parecer sem número. PLC- 6498/2016*. Brasília.2018

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257- 265.

_____. *O MST e a formação dos sem[-]terra: o movimento social como princípio educativo*. Estudos Avançados, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CALIARI, Rogério Ornar. *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local*. 2002. 237f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal de Lavras. Lavras, MG,2002.

CHARTIER, Daniel. *À L'Aube des Formations par Alternance. Histoire d'une Pédagogie Associative dans le Monde Agricole et rural*. 2^a édition actualisée.Paris: Editions Universitaires, UNMFREO, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura*. Cadernos de Pesquisa, v. 44 n. 154 p. 912-933, out./dez. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O Campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 32-53. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 5).

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FONEC. *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília: ago. 2010. (Digitalizado).

FOURNIOL, Jackie. *Des représentations de l'alternance en formation*. In Frédérique Lerbet-Sereni, Georges Lassous. Actes du colloque “L’œuvre de Georges Lerbet : une

source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme.”. Oct 2016, France. 2017.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. *Rumos da educação do campo*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GEAY, André. *L'école de l'alterance*. L'Harmattan, 1998

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), 2007.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Maria Suely Ferreira. *A construção da organicidade no MST: A experiência do assentamento 26 de Março-PA*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana)– Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009.

HACKBART, Rolf. Apresentação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. 109 p.

HAESBAERT, R. Migração e desterritorialização. In: PÓVOA, H. N.; FERREIRA, A. P. (Org.). *Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios*. Rio de Janeiro: Revan, 2005. p. 35-46.

HAGE, Salomão Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. *Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo*. RAF, Belém, v. 11, n. 01, p. 173-186, 2015/ jan.-jun. 2017.

HENRY, Muriel. BOSSON, Maryse Bournel. *L'alternance, um cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université. Le cas des licences professionnelles à l'Université de Bourgogne et à l'Université de Franche-Comté*. In : Rapport de recherche. Bonus Qualité Recherche. Université de Bourgogne. Septembre.2012.

IFPA/ CRMB Resolução nº 174/2017 do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA, CONSUP, Belém-PA, 2015.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Campus*. Marabá-PA, 2016.

_____. *Diagnóstico do Meio Biofísico- CRMB*. Marabá-PA, 2010.

_____. *Plano de Desenvolvimento do CRMB*. Marabá-PA, 2013.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional. PDI. IFPA*. 2014-2018. Revisado em 2017. Belém-PA, 2017.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*. - PPC- CRMB. Marabá-PA, 2017.

_____. *Regulamento didático-pedagógico do ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA*. Belém-PA, 2015.

INCRA. MDA. *Sistema de Informação de Projetos de Reforma Agrária SIPRA*. Dados sobre os cursos de Educação Superior ofertados pelo PRONERA em 2010. Brasília, DF: 2011.

KREUTZ, Lúcio. *Os Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64*. 1979. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas-. Rio de Janeiro, 1979.

LERBET, Georges. *Alternance et cognition*. In : Revue éducation permanent. L'alternance. N° 115. 1993-2.

MAIA, Marisa. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?* ANDE, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 5-11, 1982.

MACHADO, Deusanete Pinto. *Educação do campo e saúde: desafios e perspectivas no Campus Rural de Marabá*. 2017.145f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, Castanhal, 2017.

MALGLAIVE, Gérard. *La formation alternée des formateurs*. In: Revue française de pédagogie, volume 30, 1975. pp. 34-48;

MARINHO, Dalcione Lima. *Rompendo cercas e construindo saberes: a juventude na construção da educação profissional do campo no Sudeste do Pará*. Recife: Imprima, 2016.

MARIRRODRIGA, Roberto García. *La formación por alternância em el médio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de colombia*. 2002. 1033f. Tese. (Departamento de Proyectos y Planificación Rural) Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos- Universidad Politecnica de Madrid. Madrid. 2002.

MAROIS, Thérèse. *La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales*. In. Recherches & Educations. Revue généraliste de chercheurs en éducation et formation. Dossier. 1º trimestre 2003. Disponível em <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/187>. Acesso em 26/11/2018.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jun./dez. 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, D.P. *et al Quadros e programas institucionais em políticas públicas*. Campina Grande: EDUEPB, 2014

NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2014. 288p.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent, *L'étonnante histoire des Maisons familiales rurales*, L'Harmattan, 2009.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/> . Acesso em 05/03/2019.

PUIG-CALVÓ, Pere. *Los centros de formación por alternância: desarrollo de las personas y de su médio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. 2016. 389f. Tese. Universitat internacional de Catalunya. Barcelona, 2006

QUEIROZ, João Batista de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.

RIBEIRO, Beatriz. MEDEIROS, Evandro. *Articulação de tempos-espacos e saberes na proposta de formação de jovens camponeses no sudeste do Pará*. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f306Tempos_%20e_%20espacos_%20na_%20formacao_de_camponeses.pdf Acesso em: 11/03/2019

RIBEIRO, Marlene. *Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil – o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino*. São Paulo: Cortez, 1987. 158 p.

SCALABRIN, Rosemeri. *Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados*. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, Cícero da. *Pedagogia da Alternância: práticas de letramento em uma Escola Família Agrícola brasileira*. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Letras, Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2018.

_____. *Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na realidade com foco na retextualização*. 2011. 149f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura)- – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2011.