



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA RAIOL DA COSTA

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ/PA**

Belém/PA  
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA RAIOL DA COSTA

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Belém/PA  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

C837e Costa, Ana Maria Raiol da

A experiência educativa da casa familiar rural de Gurupá / Ana Maria Raiol da Costa. — 2019.

141 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Educação do campo. 2. Ensino médio integrado. 3. Formação humana integral. 4. Pedagogia da alternância. 5. Casa familiar rural - Gurupá. I. Título.

CDD 379

---

ANA MARIA RAIOL DA COSTA

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ/PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva - UFPA/PPGED

Orientador

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA/PPGED

Examinador Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA/PPGED

Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo - UFPA/PPEB

Examinador Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria das Graças da Silva - UEPA/PPGED

Examinadora Externa

---

Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Junior - UEPA/PPGR

Examinador Externo

Aprovado em: 23/04/2019.

*Às minhas raízes mais profundas  
Avô, **Felipe Costa** e avó, **Maria Rosa**.  
Eternos camponeses analfabetos. O  
acesso à educação lhes foi negado.  
À mãezinha querida, **Sebastiana Raiol**.  
Mestres que iniciaram o meu processo de  
formação. Ensinaram-me que a vida é um  
movimento dinâmico de Trabalho e Educação.  
Uma convivência constante de lutas. Mas  
também, regada com Amor, Simplicidade e  
Sabedoria. Meus eternos referenciais  
(In memoriam).*

*Ao pai querido, **Cirilo Costa**.  
“Velho Guerreiro” que vai resistindo  
à cruel moléstia degenerativa.*

*Aos meus amores, incentivadores.  
Sempre presentes:  
**Davi Raiol Topa**, filho amado e querido.  
Amor incondicional! A quem ensino e aprendo  
todos os dias.  
**Daniel Topa**, marido amado, meu cúmplice,  
camarada...*

## AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos.

(JOSÉ CABRAL DE MELO NETO, Tecendo a Manhã)

Essa afirmativa de José Cabral me lembra toda a trajetória vivida no curso de doutorado, ratificando que sozinha não teria dado conta de concluí-lo, pois entendo que na minha condição de classe trabalhadora, chegar ao título de doutora, não é uma tarefa simples. Pelo fato que esse título exige uma luta árdua, requerendo “tempo livre” para estudar, disciplina, clausura, amadurecimento e reconhecimento que eu necessitava “correr atrás”, “superar limites”, “impressão de incapacidade”, enfrentamento as fragilidades de minha formação.

Esses desafios precisaram ser encarados como superáveis e só foram possíveis porque contei com a colaboração de diversas pessoas. Dentre elas, o meu orientador, professor Dr. Gilmar Pereira da Silva pela confiança, apoio e autonomia, que favoreceram a construção dessa tese. Obrigada mestre, suas ações revelam o exercício da práxis educativa em direção a formação humana.

Agradeço aos estudantes do Curso de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional em Agroecologia, a equipe de dirigentes da CFR de Gurupá/PA e a pedagoga Socorro. Obrigada pela disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa.

Grata, à banca de avaliação dessa tese, professores doutores: Ronaldo Araujo, que por meio de sua ação me fez acreditar que a prática educativa em direção a humanização é possível; ao Salomão Hage, pela admiração que tenho ao seu compromisso com a formação dos estudantes, sobretudo, com a educação do campo; a Terezinha Santos, uma grande referencia na formação de qualidade de seus estudantes da pós-graduação em Educação da UFPA; Ao Manoel Ribeiro de Moraes Junior e Maria da Graça Silva, nossos parceiros da Universidade do Estado do Pará/UEPA, sempre presentes na defesa de trabalhos do PPGED.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação/GEPTE, do qual sou membro e, onde realizamos a prática da pesquisa sob o princípio educativo do trabalho, nos humanizando e fortalecendo nossos laços de coletividade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, da linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Agradeço as amigas poderosas, “irmãs de coração” Áurea Peniche e Riane Freitas, que desde o curso de mestrado, conservamos a amizade e no doutorado nossos laços de irmandade e

solidariedade se fortaleceram ainda mais, suavizando o peso do rigor acadêmico. Agradeço também as suas respectivas famílias, pelo acolhimento em suas residências e pelas palavras de ânimo, nos momentos em que minhas forças estavam acabando. Muito obrigada!

À família, a irmã Rute, aos sobrinhos e sobrinhas, a cunhada Zezé, por acreditarem no meu potencial e entender os meus momentos de ausência nas festas de família. Agradeço a Dona Léa, pela ajuda nos cuidados com o “Velho guerreiro”, meu pai.

Agradeço a Wal, minha vizinha de condomínio, mulher guerreira e de fé, pela competência profissional e, mais uma vez, pela revisão final deste trabalho. Também agradeço a Verena que me ajudou na formatação final desse texto.

Ao amado marido, camarada Daniel, companheiro a toda hora. Obrigada, sobretudo, naqueles momentos da “separação”. Tempo difícil de “isolamento”, “solidão” e muitas “incertezas” necessários para dar conta da responsabilidade assumida, o Doutorado. Sua compreensão e apoio foram imprescindíveis, sem as quais não chegaria até aqui. Gratidão eterna.

Ao meu Davi, que reivindicava minha presença, me questionando por que “produzir uma tese, dava tanto trabalho e tinha que ser assim?” Obrigada filhote, por segurar tua “barra de saudade da mãe” e entender que meu afastamento foi por uma boa causa. Sua compreensão me aliviava, tirava o “peso da alma de mãe” e me fortaleciam para dar conta da tese.

Agradeço ao Grupo do HISTEDBR/UNICAMP, especialmente ao Professor Claudinei Lombardi que me recebeu como aluna especial em sua turma de Seminários Avançados II “Leituras das Obras de Marx e Engels”, durante o 1º semestre de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Momento de aprofundamento e fortalecimento dos referenciais que fundamentam minha “visão de mundo”. Obrigada “ZEZO” pelos ensinamentos preciosos.

Agradeço aos meus santos intercessores “Nossa Senhora de Nazaré”, do “Perpétuo Socorro”, “Lourdes”, “Santa Rita de Cássia”, ao “Santo Expedito” e o “Sagrado Coração de Jesus”, mas acima de tudo agradeço ao meu mestre superior, Deus, pela necessidade de senti-lo, presente e ativo em minhas ações cotidianas, nas dúvidas, medos e aflições, fortalecendo-me para não desistir diante dos desafios e dificuldades.

A todos e a todas que, de alguma forma, contribuíram para a produção desse texto. Obrigada, pois sem a colaboração das pessoas, não faria essa tese.

## **Credo do Educador**

**Creio na Educação, porque humaniza**, busca o novo,  
é geradora de conflito, preparando para a vida  
**Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher**  
como sujeitos de suas histórias,  
capazes de construir sempre novas relações  
**Creio na Educação que, quando libertadora,**  
é caminho de transformação,  
para a construção de uma nova sociedade  
**Creio na Educação que promove e socializa,**  
que educa criticamente e democraticamente,  
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.  
**Creio na Educação básica do Campo, porque recupera e**  
propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade  
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo  
**Creio na Educação, porque sempre terei o que**  
aprender e o que ensinar  
**Creio na Educação como um processo**  
permanente e dialético  
que acompanha o ser humano em toda a sua existência  
(Adaptado do IV Cedec, 1995. Grifo nosso)



## RESUMO

A pesquisa “A experiência Educativa da Casa Familiar Rural (CFR) de Gurupá/PA, objetiva analisar a experiência dessa CFR assinalando potencialidades e limites em seu projeto educativo na perspectiva da formação humana integral, mediada pela Pedagogia da Alternância. A questão central é desvelar se a experiência educativa da CFR de Gurupá mediada pela Pedagogia da Alternância pode ser configurada como uma experiência de Ensino Integrado na Educação do Campo? Quais as contradições dessa experiência na perspectiva da formação humana integral? Lançamos a hipótese que a experiência educativa dos trabalhadores do Campo na CFR de Gurupá, pautada na Pedagogia da Alternância, possibilita integrar a escola, a família e a comunidade do educando. À priori, é uma experiência histórica e de consciência social que concebe a prática social como um espaço de aprendizagem, primordial para o projeto, onde ela é ponto de partida e de chegada do processo formativo, sendo um processo que se mostra diferenciado da prática hegemônica, tradicional de ensino. O referencial teórico-metodológico da perspectiva histórico-dialética baliza esse estudo, a partir da pesquisa de campo com aplicação de entrevista semiestruturada e levantamento documental. A revisão da literatura é uma constante no estudo. Os resultados, em certa medida, corroboram com a hipótese de pesquisa, uma vez que a experiência educativa da CFR de Gurupá é pautada na educação do homem do campo na perspectiva da formação humana integral. Uma experiência norteada pelos pilares formativos, constituídos por finalidades e meios ancorados na metodologia da Pedagogia da Alternância. A PA é experienciada na Casa, mediada pelos instrumentos didáticos pedagógicos, os quais permitem ao alternante a realização de seu processo formativo, considerando o tempo escola e o tempo comunidade, numa conexão entre a escola, a família e a comunidade. Esse percurso educativo pautado nas práxis torna a experiência da CFR singular. Trata-se de uma experiência educativa no contexto do capital, o que limita a possibilidade de ser um processo educativo inovador. Entretanto, não podemos negar que a experiência educativa da CFR de Gurupá/PA guarda possibilidades de proporcionar a formação do homem do campo “no”, “pelo” e “para” o trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral. Pedagogia da Alternância. Casa Familiar Rural - Gurupá.

## ABSTRACT

The research "The educational experience of a rural family house" ( Rural Familiar House) of Gurupá, aims to analyze the educational experience marking the potentialities and limits in its educational project from the perspective of integral human formation mediated by the Pedagogy of Alternation whose central issue is: This experience can be configured as an integrated high school experience integrated in field education? What are the contradictions of this experience in the perspective of integral human formation? We point the hypothesis that the educational experience of the field workers, based on the pedagogy of alternation, makes it possible to integrate the school, the family and the educating community. A priori is a historical experience and of social consciousness that conceives social practice as a space of learning, primordial for the project where it is the starting point and the arrival of the formative process. In this sense, this process is differentiated from traditional teaching. The methodological theoretical framework of the dialectical historical perspective balizes this research from the field research with the application of semi-structured interview and documentary survey. The literature review is a constant in the study. The results to some extent corroborate the hypothesis of research, since the educational experience is based on the education of the field man. This experience is guided by the formative pillars constituted by purposes and means anchored in the pedagogy of alternation. The PA is home experience mediated by didactic instruments Which allow the alternant to perform its formative process considering the school time and the community time in an integration between school and family and the community which allow the alternant to perform its formative process considering the school time and the community time in an integration between school and family and the community. This educational path guided by the praxis makes the experience, a singular one. It is an educational experience in the context of capital which limits the possibility of being an innovative educational process. However, we cannot deny that the educational experience of the CFR Gurupá holds possibilities of providing the formation of the field man "in ", "by" and "for" the work.

**KEYWORDS:** Field education. Integral Education. Integral human formation. Pedagogy of Alternation. Gurupa's Rural Family house.

## RÉSUMÉ

La recherche "L'expérience éducative de la maison de famille rurale (CFR) de Gurupá / PA" vise à analyser l'expérience de ce CFR en soulignant les potentialités et les limites de son projet éducatif dans la perspective de la formation humaine intégrale, sous l'égide de la pédagogie de l'alternance. La question centrale est de savoir si l'expérience pédagogique du CFR de Gurupá sous l'égide de la pédagogie de l'alternance peut être configurée en tant qu'expérience d'enseignement intégré dans l'enseignement sur le terrain? Quelles sont les contradictions de cette expérience dans la perspective de la formation humaine intégrale? Nous avons émis l'hypothèse que l'expérience pédagogique des agents de terrain du CFR de Gurupá, basée sur la pédagogie de l'alternance, permet d'intégrer l'école, la famille et la communauté des étudiants. A priori, il s'agit d'une expérience historique et d'une conscience sociale qui conçoit la pratique sociale comme un espace d'apprentissage, primordial pour le projet, où elle constitue le point de départ et l'arrivée du processus de formation, processus qui se montre différent de la pratique hégémonique, enseignement traditionnel. La référence théorique-méthodologique de la perspective historico-dialectique vise cette étude, basée sur la recherche de terrain avec application d'entretien semi-structuré et enquête documentaire. La revue de la littérature est une constante dans l'étude. Les résultats corroborent, dans une certaine mesure, l'hypothèse de recherche, car l'expérience éducative de CFR de Gurupá est basée sur l'éducation de l'homme rural dans la perspective de la formation humaine intégrale. Une expérience guidée par les piliers formateurs, constituée de fins et de moyens ancrés dans la méthodologie de la pédagogie de l'alternance. La PA est exécutée à la maison, sous la médiation d'outils pédagogiques pédagogiques, qui permettent d'alterner l'accomplissement de son processus de formation, en tenant compte du temps scolaire et du temps communautaire, dans un lien entre l'école, la famille et la communauté. Ce parcours éducatif basé sur la pratique rend l'expérience de la CFR unique. C'est une expérience éducative dans le contexte du capital, ce qui limite la possibilité d'être un processus éducatif innovant. Cependant, nous ne pouvons pas nier que l'expérience éducative du CFR de Gurupá / PA offre des possibilités de formation de l'homme rural "au", "par" et "au" travail.

**MOTS-CLÉS:** L'éducation sur le terrain. Lycée intégré. Formation humaine intégrale. Pédagogie de l'alternance. Maison Rurale – Gurupá.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Organograma dos Pilares Formativos da CFR de Gurupá.....	17
Figura 2 - Dimensões da Formação Humana na perspectiva da Educação Integral.....	18
Figura 3 - Localização do município de Gurupá no Estado do Pará .....	26
Figura 4 - Forte de Santo Antônio de Gurupá/PA .....	27
Figura 5 - Igreja Matriz de Santo Antônio e Prefeitura Municipal de Gurupá.....	27
Figura 6 - Vista Frontal da CFR e painel identificando a Associação das Famílias da CFR de Gurupá/PA – ACFAG .....	30
Figura 7 - O prédio da CFR de Gurupá/PA sobre o rio Uraí e vista lateral .....	32
Figura 8 - Maloca sala de aula e auditório.....	33
Figura 9 - Sala da biblioteca .....	33
Figura 10 - Refeitório e seu espaço interno .....	34
Figura 11 - A Casa do Monitor e campo de atividades desportivas .....	35
Figura 12 - Transporte fluvial da CFR de Gurupá/PA .....	35
Figura 13 - Viveiro de mudas e tanque para piscicultura .....	36
Figura 14 - Mapa de distribuição dos CEFFA's nos cinco continentes.....	86
Figura 15 - Princípios da Pedagogia da Alternância no CEFFA's.....	94
Figura 16 - Alojamento dos Alternantes da CFR de Gurupá/PA.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos entrevistados da Casa Familiar Rural de Gurupá/Pa. ....	233
Quadro 2 - Documentos consultados da Casa Familiar Rural de Gurupá/Pa.....	233
Quadro 3 - Experiências educativas de trabalhadores do campo no Brasil.....	39
Quadro 4 - A Educação Rural em sua historicidade.....	46
Quadro 5 - O novo paradigma da Educação do Campo Brasileira.....	54
Quadro 6 - Estrutura Curricular da CFR/Gurupá por Eixos Formativos.....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACFRG	Associação da Casa Familiar Rural de Gurupá
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA's	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRG	Casa Familiar Rural de Gurupá
COOMAG	Cooperativa Mista Agroextrativista de Gurupá
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
EFA	Escola Familiar Agrícola
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA	Instituto Federal de Educação do Pará
IPAR	Instituto de Pastoral Regional
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEDUC	Observatório da Educação
ONG	Organização Não Governamental
O.S	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PMG	Prefeitura Municipal de Gurupá
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAF	Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar
PROCAMPO	Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo
PT	Partido dos Trabalhadores
SAGRDR	Secretaria Municipal de Agricultura e Desenvolvimento Rural
SAF's	Sistemas Agroflorestais
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Pará
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 O MUNICÍPIO DE GURUPÁ/PA.....	25
<b>1.1.1 Histórico do Município de Gurupá/PA .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.2 A Origem da Casa Familiar Rural (CFR) de Gurupá/PA .....</b>	<b>28</b>
<b>2 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE TRABALHADORES DO CAMPO: aproximações do fenômeno social em suas determinações gerais e particulares .....</b>	<b>37</b>
2.1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO “DO” E “NO” CAMPO: projetos educativos antagônicos em disputas .....	42
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA FORMA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CFR/GURUPÁ. ....	67
<b>3 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MEDIADO PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CFR DE GURUPÁ/PA: potencialidades e limites.....</b>	<b>82</b>
3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA “PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA” DESDE A <i>MAISON FAMILIALE RURALE</i> FRANCESA À CFR GURUPÁ/PA E POTENCIALIDADES DE SEUS PILARES FORMATIVOS .....	83
3.2 A EXPERIÊNCIA DA CFR DE GURUPÁ: alguns limites de sua finalidade educativa na prática.....	108
<b>4 CONCLUSÕES .....</b>	<b>116</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente tese tem como objeto de estudo a experiência educativa da Casa Familiar Rural (CFR) de Gurupá, na Ilha do Marajó, localizada na Amazônia paraense, que desenvolveu o ensino médio integrado à educação profissional para uma população do Campo por meio da Pedagogia da Alternância, se revelando como uma possível experiência de uma educação de resistência em contraposição a um modelo hegemônico, uma vez que a CFR de Gurupá anuncia outro paradigma na educação brasileira, isto é, pensar uma educação voltada para a realidade local, numa perspectiva “de formação humana ampla” (PPP, 2009), uma práxis que ocorre por meio do trabalho, que permite “criar e re-criar não apenas os meios de vida imediatos e imperativos, mas o mundo da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como respostas às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2009).

Compreendemos como práxis a “atividade sensível humana, [...] como atividade objetiva [...], revolucionária, prático-crítica ” (MARX, 1989, p. 123), ou seja, é o processo político pedagógico de “ação efetiva pelo mundo, que tem como resultado uma transformação real deste” (VÁZQUEZ, 2007, p. 239), isto é, uma prática social transformadora consciente.

Entendemos como experiência, aquela constituída pelo modo como os homens produzem sua vida material, nas suas relações de produção e força produtivas. Essas relações condicionam sua vida social, que produzem o mundo real e sua própria história, isto é, “homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua *experiência* dessas relações e em sua autoconsciência dessa *experiência*” (THOMPSON, 1981, p. 111). Esta autoconsciência pode determinar uma resistência, organização e luta à opressão do sistema capitalista. Portanto, a experiência é uma categoria material, social e histórica.

Ao pesquisarmos a experiência educativa da CFR de Gurupá, procuramos trazer “a memória social e coletiva, as aprendizagens e as lições daí decorrentes [...] para o estudo da consciência histórica. [...]” buscando atentar para “que disputas de experiências e ou de aprendizagens estão presidindo a realidade e quais estão sendo ou serão reflexos ou incidirão sobre os mais jovens, em processo de formação” (MAGALHÃES, 2018, p. 93).

O interesse por este estudo ocorreu a partir de nossa inserção enquanto bolsista (2013 a 2015) do Observatório da Educação - OBEDUC (CAPES/UFPA), no projeto de Pesquisa

“Práticas Formativas da Juventude no Ensino Médio Integrado”<sup>1</sup>. Os resultados da pesquisa elucidaram uma parte da realidade, revelando algumas positivities na “prática formativa” da Casa Familiar Rural de Gurupá quanto à perspectiva de formação humana ampla, a qual compreendemos como aquela que promove a formação intelectual e política e o trabalho produtivo, na perspectiva da emancipação (GRAMSCI, 1991).

Entretanto, observamos limites desses estudos no que se refere a identificar as contradições, uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista, logo, práticas formativas que anunciam a perspectiva da formação humana ampla, como no caso da CFR Gurupá, encontram barreiras na materialidade prática dessa finalidade, pois compreendemos que a lógica da sociedade de classes não condiz com esta perspectiva de formação.

Deste modo, intentamos neste trabalho, desvelar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência, buscando suas contradições, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e as consequências para a sociedade (TRIVIÑOS, 2011). Neste sentido, a pesquisa sobre a experiência educativa da CFR de Gurupá, em sua realidade dialética, suscitou nosso interesse por esta investigação.

A CFR de Gurupá é gerida pela Associação das Famílias da Casa Familiar Rural do Município de Gurupá (ACFAG) e não está vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará, não se constituindo em uma escola da rede de ensino. É uma unidade de formação, vinculada ao Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA's), que é constituído pelas instituições geridas por associações das famílias do Campo que adotam a Pedagogia da Alternância como ferramenta pedagógica de seu projeto educativo.

A Pedagogia da Alternância está regulamentada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N 9.394/96), nas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CEB/CNE-Resolução N° 01, de 03 de abril de 2002) e Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, conforme a Resolução de N° 02 de abril de 2008.

A CFR de Gurupá, no conjunto do CEFFA's, possui um Regimento Escolar que anuncia seus objetivos formativos (2011):

---

<sup>1</sup>Também participei como bolsista (professora da educação básica e estudante de Pós Graduação) do projeto de Pesquisa “Práticas Formativas da Juventude no Ensino Médio Integrado” (OBEDUC/CAPES/UFPA). No âmbito desse projeto foram defendidos alguns trabalhos de conclusão de curso/TCC's. Desenvolvia atividades junto aos bolsistas que estavam vinculados ao projeto maior e que também em seus planos de pesquisa, focalizaram a Casa Familiar Rural de Gurupá/PA, como objeto de estudo.



Art. 4º A educação na Casa Familiar Rural terá como objetivos: I. Proporcionar uma educação integral e cidadã que permita aos jovens atuarem como profissionais do campo, no sentido de contribuir para a formação de homens e mulheres em condições de exercerem os valores humanos em sua plenitude. II. Contribuir para melhorar a qualidade de vida dos (as) jovens e das famílias, por meio da aplicação de conhecimentos técnico-científicos, a partir dos conhecimentos familiares e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. III. Fomentar no jovem o sentido de comunidade, da vivência coletiva, do desenvolvimento do espírito cooperativo e associativo. IV. Orientar o (a) jovem quanto às possibilidades de trabalho no seu meio sócio-profissional em condições dignas, possibilitando sua permanência no campo em padrões de vida compatíveis com o mundo atual. V. Proporcionar o desenvolvimento da consciência do (a) jovem e da comunidade de que é possível, por meio de técnicas de produção adequadas, viabilizar um agroextrativismo sustentável, sem agressões e prejuízo ao meio ambiente (REGIMENTO INTERNO DA CASA, 2009, p. 2)

Portanto, como finalidade do ensino ministrado CFR, o Regimento expressa o atendimento aos princípios que consideram o acesso e permanência na Casa de forma igualitária, bem como o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e valorização das experiências locais, vinculando educação escolar, trabalho e práticas sociais, buscando garantir a qualidade da prática formativa, anunciado em seu Regimento como um espaço democrático de valorização da participação, da liberdade e de respeito aos profissionais da educação.

Assim, os conceitos como educação integral e cidadã; qualidade de vida; aplicação de conhecimentos técnico-científicos; espírito cooperativo e associativo; desenvolvimento da consciência comunitária; remetem-nos a possibilidade de uma práxis social<sup>2</sup>.

Nesta seara, o Projeto Pedagógico do Ensino Médio (PEEM) de 2011, anuncia que a CFR não é considerada um espaço escolar tradicional de ensino implantado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), inclusive, os sujeitos a denominam de Centro de Formação e não uma escola. A CFR de Gurupá é orientada a realizar sua formação pautada na perspectiva da educação do Campo, valorizando a participação da família no processo formativo do jovem e inclusão do mesmo no meio sócio profissional da região, seja na agricultura, na pesca, na floresta e no agro extrativismo.

O Projeto Pedagógico do Ensino Médio (PEEM, 2011), expressa ainda que a formação da CFR de Gurupá está sustentada em quatro pilares formativos, constituído dos princípios das **finalidades educacionais e dos meios formativos**. No que tange a **finalidade**

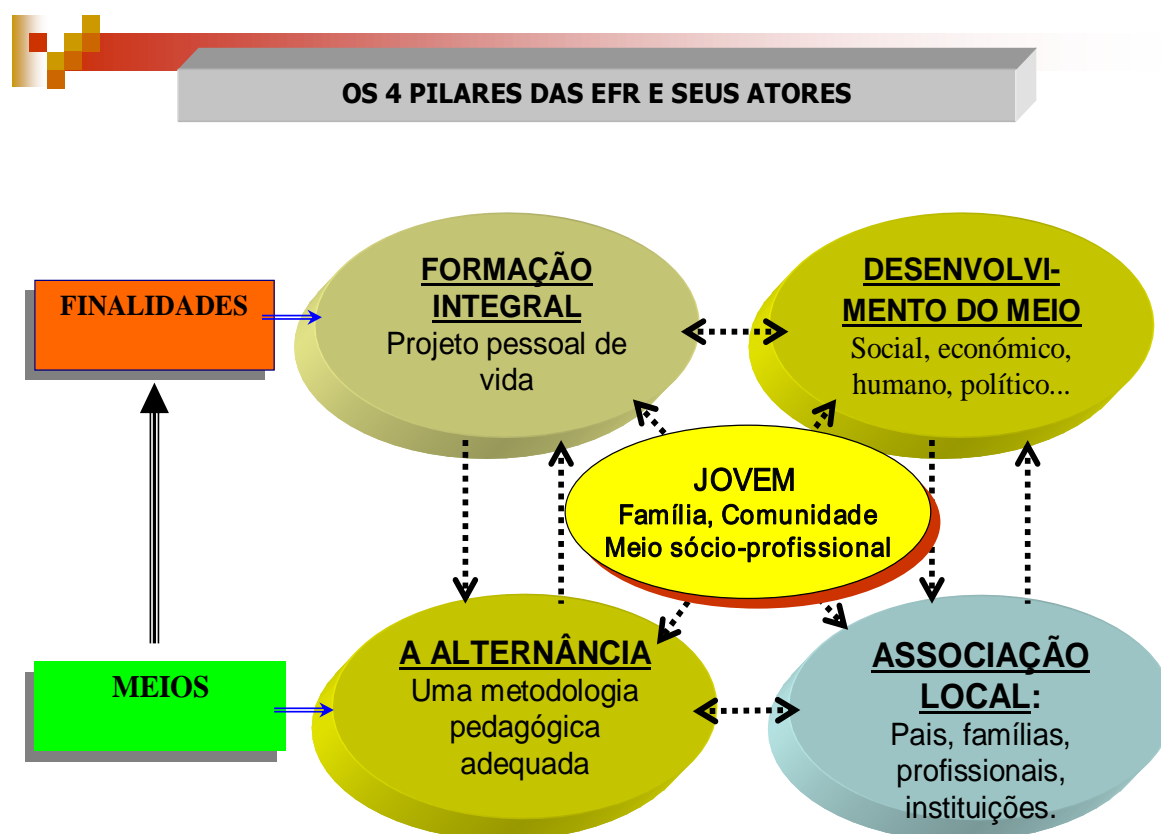
---

<sup>2</sup> De acordo com Vázquez (2007, p. 231), “a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política”.

**educativa** esse projeto expressa que seu alvo é a “Formação Integral” do jovem e o “Desenvolvimento Local Sustentável e Solidário”.

Quanto aos **meios formativos**, o Projeto da CFR de Gurupá aponta que sua formação é desenvolvida por meio da “Associação das Famílias” por meio da “Pedagogia da Alternância”, conforme explicitado na figura 1, a seguir:

Figura 1 - Organograma dos Pilares Formativos da CFR de Gurupá



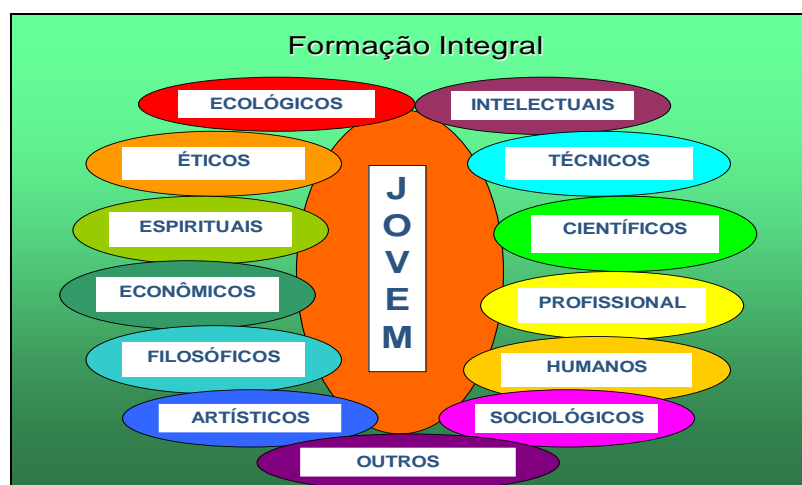
Francisco Cruz Fernandes  
e Pedro Puig

ARCAFAR NORTE - 03 a 05 Nov.2004

Fonte: PPEM da CFR de Gurupá/PA, 2011.

Conforme o PPEM (2011) da CFR de Gurupá, a educação dos jovens na Casa, além da formação geral e profissional, deve levar em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, num tratamento personalizado, através do “espírito da iniciativa”, “criatividade”, “trabalho de grupo”, “senso de responsabilidade e de solidariedade”, ajudando a construir o “Projeto de Vida Profissional” junto com a família e o meio em que vive. Sobre as dimensões da vida humana na perspectiva da formação integral, a figura 2 aponta:

Figura 2 - Dimensões da Formação Humana na perspectiva da Educação Integral



Fonte: PPEM da CFR de Gurupá/ PA, 2011.

Conforme abordamos, as finalidades, os objetivos e estrutura da casa se destinam ao atendimento do estudante do campo para a formação geral e profissional, de modo integrado e não separado, contemplando todas as dimensões da vida humana explicitada na figura 2 citada. Essa finalidade de formação do jovem se aproxima da perspectiva omnilateral<sup>3</sup> de formação humana que envolve “sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Vale ressaltar que a Casa Familiar Rural de Gurupá assume formalmente que sua finalidade formativa é proporcionar uma formação integral por meio da Pedagogia da Alternância e, sobre essa pedagogia, Nosella (2013) esclarece que:

Se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados: 1. Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2. Articulação entre conhecimentos adquiridos por

<sup>3</sup>Omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Manacorda (2007, p.89) define omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”. A possibilidade de uma educação omnilateral inscreve-se na disputa de um novo projeto societário que “liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil” (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

meio trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção da comunidade rural (NOSELLA, 2013, p. 30).

A Pedagogia da Alternância envolve organização e ação coletiva da comunidade, com vistas à construção de objetivos educacionais com base na ação cotidiana das pessoas (sujeito coletivo), onde o movimento do processo de ensino-aprendizagem ocorre em dois momentos distintos: o tempo escola e o tempo comunidade (CALDART, 2011). A CFR de Gurupá anuncia que sua prática é realizada por meio da Pedagogia da Alternância, visando integrar a escola com a família e a comunidade. É sobre essa experiência que buscamos investigar na presente tese.

Dito isso, destacamos que os estudos no campo temático da área Trabalho e Educação<sup>4</sup> apontam que experiências realizadas pelas instituições, na perspectiva de integração do ensino, apresentam contradições que são oriundas da sociedade capitalista e tem reflexos na educação, dificultando a concretude do ensino integrado, visto que este tem o sentido de:

[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfatizar o **trabalho como princípio educativo**, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2010, p. 84, grifo nosso).

Formação integrada remete a um sentido filosófico e político, onde o princípio da educação é o trabalho em seu sentido amplo, onde o trabalho e a educação são concebidos como fontes da criação humana e por essa razão não podem ser concebidos de forma

---

<sup>4</sup> Nos encontros promovidos pelo Grupo de pesquisa Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA), o qual estamos vinculados; durante o V Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (UFMG/2014); no V Encontro Regional de Educação, Marxismo e Emancipação Humana: Luta de classes, Diversidade e Universalidade na Formação Humana, realizado na UESC (Ilhéus/BA/2013); na 36 Reunião Nacional da ANPed, GT 09: Trabalho e Educação (UFG/GO/2013); no III Seminário de Educação Brasileira: Plano nacional da Educação – questões desafiadoras e emblemáticas (UNICAMP/2011); no Encontro de Pesquisa Nacional, Norte e Nordeste (EPENN/UFAM/2011).

separada na formação humana. Entretanto, no contexto da sociedade estruturada em classes sociais, como a sociedade capitalista, essa relação é ambígua, pelo fato de que a lógica estrutural do sistema separa o trabalho da educação. Contudo, a CFR de Gurupá se propõe a fazer uma formação diferenciada com uma perspectiva de práxis educativa ampla dos jovens.

Com isso, lançamos a **hipótese** que a experiência educativa dos trabalhadores do Campo na CFR de Gurupá, pautada na Pedagogia da Alternância, possibilita integrar a escola, a família e a comunidade do educando. A priori é uma experiência histórica e de consciência social que concebe a prática social como um espaço de aprendizagem, primordial para o projeto, sendo o ponto de partida e de chegada do processo formativo. Nesse sentido, inferimos que esse processo se mostra diferenciado do ensino tradicional, pois a CFR de Gurupá/PA desenvolve sua experiência educativa “no”, “pelo” e “para” o trabalho, na perspectiva de formação ampla do trabalhador para organização social da coletividade.

Diante desse contexto, nossa **questão central** é desvelar se a experiência educativa da CFR de Gurupá, mediada pela Pedagogia da Alternância pode ser configurada como uma experiência de educação integral no Campo? Quais as contradições dessa experiência na perspectiva da formação humana integral?

O **objetivo geral** da pesquisa é analisar a experiência educativa da Casa Familiar Rural de Gurupá/PA assinalando potencialidades e limites em seu projeto educativo na perspectiva da formação humana integral mediada pela Pedagogia da Alternância.

Os **objetivos específicos** buscam: Apreender experiências educativas de Trabalhadores do Campo no Brasil na perspectiva da formação integral; Verificar os princípios que norteiam a formação integral na Educação do Campo; Analisar o projeto educativo desenvolvido pela CFR de Gurupá/PA identificando as potencialidades e os limites de seus pilares formativos mediados pela Pedagogia da Alternância.

No que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos, destacamos que nosso estudo está relacionado ao campo trabalho e educação e tem como objeto de investigação, a experiência educativa da Casa Familiar Rural (CFR) de Gurupá. Para tanto, a realização desse estudo exige um método e na tentativa de apreender o objeto de investigação em sua totalidade, esta pesquisa está pautada na perspectiva histórico-dialética, ancorada em Frigotto (2009) quando afirma que precisamos:

[...] ter presente que a busca consciente de uma postura materialista histórica na construção do conhecimento não se limita a apreensão de um conjunto de categorias e conceito. [...] É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as “leis” fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica (p. 95).

Desse modo, compreendemos que a adoção do Método Histórico-Dialético nos permite ir além da superficialidade do fenômeno, das experiências educativas da CFR de Gurupá, do simplismo e do reducionismo na pesquisa, nos possibilita ir além do campo das ideias em sua pseudoconcreticidade, de sua aparência para se alcançar a essência do fenômeno educativo para atingirmos o fenômeno em sua realidade concreta (KOSIK, 1976). Essa é a perspectiva da pesquisa.

Nessa direção, apresentamos o processo teórico-metodológico da pesquisa fazendo a ressalva que a adoção de um método de pesquisa envolve uma epistemologia própria quanto ao fazer científico, pois, como orienta Gohn (2005) “[...] o caráter crítico de uma pesquisa é dado pelo método utilizado, do ponto de vista do paradigma referencial que o alicerça (p. 262)”. Logo, este estudo orienta-se no princípio metodológico da investigação dialética.

Quanto à base teórica que fundamenta essa pesquisa, nos pautamos nos estudos clássicos marxianos (Marx e Engels) como também nos referenciais marxistas (MÉSZÁROS, 2009; GRAMSCI, 1991) que representam uma oposição à concepção de base pragmática e restabelecem a perspectiva de retomada de inclusão do sentido do trabalho como princípio educativo para a definição de políticas e estratégias de educação para os trabalhadores.

As bases teóricas sobre Trabalho e Educação estão ancoradas em referenciais da educação brasileira que pesquisam e discutem a educação com base na perspectiva histórico-dialética como Tiriba e Fischer (2018); Moura, Filho e Silva (2015); Araujo (2013, 2012, 2011); Frigotto, Ciavatta & Ramos (2010); além de outros referenciais que no Brasil assumem a perspectiva da Filosofia da Práxis ou da Pedagogia Histórico-Crítica como Saviani (2007; 2012; 2014; ); Lombardi (2005), Freitas (1995) e Cury (1989), os quais possuem relevância em pesquisas na área da educação.

Apoiamo-nos também em literaturas que tratam sobre a Educação do Campo no Brasil e a Pedagogia da Alternância, dentre os quais, Nosella (2013); Vendramini (2012); Ribeiro (2013); Arroyo, Caldart e Molina (2011), Hage (2011), Muranim (2011), García-Marirrodrga e Puig-calvó (2010) e Gimonet (2007).

Quanto à investigação de campo, a entrada no lócus da pesquisa na Casa Familiar Rural de Gurupá, nos permitiu não apenas uma aproximação com aquilo que pretendíamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo, no intuito de verificar o fenômeno partindo da própria realidade da CFR de Gurupá/PA.

Esclarecemos que a entrada no campo da pesquisa foi realizada em três etapas: Teve início em meados do ano de 2012, momento em que realizamos o primeiro contato com a CFR. No segundo, retornamos à CFR, ano de 2013 e, em 2015 voltamos ao lócus da pesquisa, para produzir um documentário<sup>5</sup>.

A coleta das informações foi realizada junto aos sujeitos da pesquisa: A equipe de dirigentes da Casa Familiar Rural de Gurupá, monitor e estudantes/alternantes da CFR de Gurupá/PA. Para tanto, adotamos como instrumental da pesquisa, a entrevista do tipo semiestruturada por considerarmos que esse tipo de entrevista:

[...] Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

A entrevista<sup>6</sup> foi aplicada por meio da técnica de grupos focais, realizada com dois grupos. Primeiro, contou com a participação de oito (08) estudantes, denominados aqui como alternantes, pois é a forma como se intitulam, do Curso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agroecologia. Em seguida foram realizadas entrevistas com cinco (05) membros dirigentes da Casa e um (01) monitor. Totalizando um conjunto de quatorze (14) entrevistas<sup>7</sup>.

Os entrevistados estão nominados ao longo do texto conforme representamos no quadro (01) a seguir:

---

<sup>5</sup>No ano de 2015 a coleta de dados da pesquisa e término do Projeto OBEDUC, culminou com a realização de um vídeo intitulado “Saberes da Juventude Amazônia”. Um documentário realizado a partir das experiências em educação e de sociedade de jovens egressos da CFR de Gurupá, que foi realizado no âmbito do Projeto do OBEDUC, financiado pela CAPES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I3y6pVEuudc>.

<sup>6</sup> Os recortes das falas dos entrevistados seguem a transcrição literal de suas falas.

<sup>7</sup>Esses sujeitos da pesquisa residem nas comunidades locais denominadas: Santa Luzia do Flechinha; Rio Morujú; Tamaru; Ipixuna; Gurupá Mirim; Setor Moju. Dentre os Alternantes, dois participam da Pastoral da Juventude. Todos são associados da Casa Familiar Rural de Gurupá/PA.

Quadro 1- Sujeitos entrevistados da Casa Familiar Rural de Gurupá/Pa.

<b>SUJEITOS ENTREVISTADOS</b>	<b>SIGLA DE REPRESENTAÇÃO</b>
Monitor	MONITOR
Secretário	SECRETÁRIO
Presidente Conselho de Administração	PCAD
Vice Conselho de Administração	VCAD
Liderança	LÍDER
Alternante 1	Alternante 1
Alternante 2	Alternante 2
Alternante 3	Alternante 3
Alternante 4	Alternante 4
Alternante 5	Alternante 5
Alternante 6	Alternante 6
Alternante 7	Alternante 7
Alternante 8	Alternante 8

Fonte: Pesquisa de Campo na CFR de Gurupá, 2012.

Quanto ao levantamento de dados documentais, ressaltamos que tivemos acesso<sup>8</sup> a alguns documentos elaborados pela CFR de Gurupá, dentre eles destacamos no quadro (02) a seguir.

Quadro 2 - Documentos consultados da Casa Familiar Rural de Gurupá/PA.

	<b>DOCUMENTO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
1.	O Projeto Político e Pedagógico	PPP CFR (2009)
2.	O Projeto Pedagógico do Ensino Médio	PPEM CFR (2009/2011)
3.	O Plano de Curso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agroecologia	PCEMI CFR (2011)
4.	O Regimento Escolar	RECFR (2009)

Fonte: Arquivo Pedagoga da CFR, 2011.

<sup>8</sup>O acesso a esses documentos foi obtido posteriormente, junto por meio de um contato direto com a técnica pedagoga da CFR de Gurupá, professora Socorro Guimarães que disponibilizou os respectivos documentos e constam em nosso arquivo.



De posse das informações levantadas, realizamos a etapa de tratamento dos dados. Consideramos a necessidade de organização, classificação para “[...] interpretá-los dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vistas”, conforme nos orienta Triviños (2011, p. 170).

Em seu conjunto, o texto está estruturado da seguinte forma: Introdução (capítulo 1) onde apresentamos os aspectos gerais do problema, os objetivos, o caminho teórico-metodológico. E em subseções, abordamos sobre o *locus* da pesquisa, com os aspectos relevantes quanto ao processo histórico de formação do município de Gurupá.

No Segundo capítulo, apresentamos um texto de revisão da literatura, onde abordamos as categorias conceituais, centrais do objeto de nossa pesquisa: Educação do Campo, Formação humana Ampla e integral e Pedagogia da Alternância.

Já no Terceiro capítulo, abordamos a experiência da CFR de Gurupá com o Ensino Médio Integrado mediado pela Pedagogia da Alternância. Para tanto, apresentamos uma trajetória histórica da Pedagogia da Alternância desde a sua origem francesa até sua manifestação na Casa Familiar Rural de Gurupá/PA. Também retomamos os documentos anteriormente abordados sobre a perspectiva de formação integral, anunciada nos documentos como: PPP CFR (2011), o PPEM CFR (2011), o RE CFR (2011) e o PCEMI CFR (2011). Articulamos os referidos documentos com as falas dos sujeitos entrevistados, buscando analisar a experiência educativa da CFR de Gurupá/PA em suas potencialidades e os limites no curso do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional em Agroecologia.

Ao final tecemos nossas conclusões da pesquisa.

## 1.1 O MUNICÍPIO DE GURUPÁ/PA

Nestas subseções, apresentamos alguns aspectos que consideramos relevantes quanto ao processo histórico de formação do município de Gurupá. Em seguida, abordamos sobre os aspectos que impulsionaram a criação da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural/ACFGPA e fundação da CFR no município de Gurupá. Caracterizamos a CFR em seu histórico de formação e identificamos sua proposta formativa com base em alguns documentos como: O Projeto Político Pedagógico, o Regimento, o Plano de Curso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agroecologia.

### 1.1.1 Histórico do Município de Gurupá/PA

Nosso lócus de pesquisa é a Casa Familiar Rural de Gurupá (CFRG/PA), localizada no município paraense de Gurupá, Mesorregião do Marajó e Microrregião de Portel, na Amazônia brasileira. Primitivamente era habitado por índios, até que, em época desconhecida, os holandeses ali se estabeleceram construindo feitorias e portos fortificados.

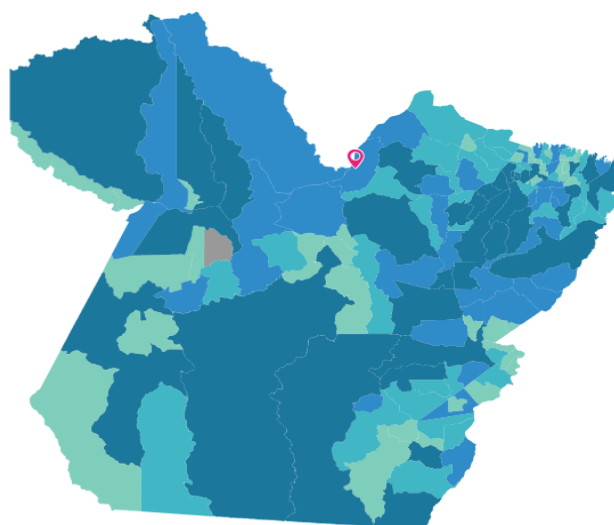
Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), no ano de 2018 a cidade de Gurupá possui uma população estimada em 32.991 pessoas.

O município abrange uma área de 9.309 Km<sup>2</sup>. Situando-se à margem direita do Rio Amazonas, abaixo do delta (foz) do Rio Xingu e se distancia da Capital do estado do Pará (Belém) a 348,41 km por via fluvial (tempo de duração da viagem entre 26 a 30 horas). Já da capital amapaense Macapá (AP), dista em torno de 12 horas de viagem de barco.

Geograficamente esse município faz fronteira ao Norte com o Estado do Amapá (AP) e município de Afuá (PA); ao Sul se limita com os municípios paraenses de Melgaço e Porto de Moz; a Leste, com os municípios de Afuá, Breves e Melgaço, todos localizados no Estado do Pará; a Oeste, faz fronteira com os municípios de Vitória do Jari e Mazagão (ambos do estado do Amapá) e municípios paraense de Portel, Porto de Moz (GUIMARÃES, 2017).

A seguir, apresentamos uma figura (03) com o mapa de localização geográfica do município de Gurupá/PA, no Estado do Pará.

Figura 3 - Localização do município de Gurupá no Estado do Pará



Fonte: IBGE, 2016.

O território de Gurupá é composto parte de terra firme, onde fica localizada a sede municipal e outra composta por inúmeras ilhas, das quais se destaca a Ilha Grande de Gurupá, onde se situa a Casa Familiar Rural de Gurupá. Por sua extensão, tem uma área de 4 mil km<sup>2</sup>; a segunda maior ilha do arquipélago do Marajó e a quarta maior do Brasil (IPEA, 2015).

Gurupá é um dos municípios mais antigos do arquipélago do Marajó e da região do Xingu. Possui uma importante riqueza histórica. Em sua zona urbana foram encontrados sítios arqueológicos que remontam o histórico de ocupação da região.

Distrito criado com a denominação de Gurupá, em 1639. Elevado à categoria de vila com a denominação de Gurupá em 1639. Elevado à condição de cidade com a denominação de Gurupá, pela lei provincial nº 1209, de 11-11-1885. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede (IBGE, 2019 ).

Muito antes da invasão dos estrangeiros, nessa região viviam os indígenas, um grupo denominado “*Mariocai*”, que foram exterminados pela colonização européia na região, sobretudo, holandesa e portuguesa. A seguir, a figura (04) mostra os resquícios dessa ocupação européia.

Figura 4 - Forte de Santo Antônio de Gurupá/PA



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2014.

A construção do forte de Santo Antônio de Gurupá sinaliza a posse e fundação da cidade sob a dominação portuguesa na região. A seguir, outras figuras que demarcam o passado histórico do processo de expropriação e colonização europeia na Amazônia, no município de Gurupá.

Figura 5 - Igreja Matriz de Santo Antônio e Prefeitura Municipal de Gurupá



Fonte: Magalhães, 2009.

Conforme Torres (2018), Gurupá é uma das cidades mais antigas do Estado do Pará, sendo banhado pelo rio Amazonas e seu nome é de origem indígena “Iguarupába” ou “igararupá”, significando um porto de muitas canoas.

Nesse histórico de ocupação da região, Guimarães (2017, p. 53) acrescenta que foi somente no contexto do século XXI que o município de Gurupá presenciou um árduo movimento dos trabalhadores rurais, que organizados lutaram pela preservação de suas áreas

que foram garantidas pela União, dentre elas, a Resex Gurupá-Melgaço que cerca de 70% de sua área, dentro do município de Gurupá. Os demais, 30% estão no município de Melgaço.

No que se refere ao trabalho e renda da população gurupaense, de acordo com o Censo do IBGE (2016):

Em 2016, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 5.0%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 48 de 144 e 101 de 144, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1807 de 5570 e 5029 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 50.7% da população nessas condições, o que o colocava na posição 67 de 144 dentre as cidades do estado e na posição 1267 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Gurupá é um município tipicamente rural, onde as atividades econômicas dependem da localização do estabelecimento, se na área de terra firme ou nas áreas de várzea. Na área de terra firme, se cultiva sobretudo a mandioca, da qual é produzida a farinha para o auto consumo e para o abastecimento do comércio local. O extrativismo também exerce papel importante, principalmente a extração de madeira, mas trabalha-se também com a extração da Castanha-do-Pará, a coleta do fruto do açaí, a agricultura familiar, a piscicultura e o comércio.

De modo geral, percebemos um município muito rico quanto as riquezas naturais, e ao mesmo tempo, possui 50,7 %população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. Daí, pode advir a necessidade da organização coletiva para a melhoria da qualidade de vida, seja no que se refere às atividades econômicas, seja na educacional.

### **1.1.2 A Origem da Casa Familiar Rural (CFR) de Gurupá/PA**

No âmbito da particularidade do fenômeno educativo do campo, localizamos a emergência da CFR Gurupá/PA, originada na organização do próprio coletivo, na ação do movimento organizado dos trabalhadores agricultores da região, tendo em vista a composição da organização para querer enfrentar os problemas vivenciados pelas famílias, querer mudar uma realidade no município, a exemplo a questão do êxodo rural, como

também pela necessidade da existência de uma educação diferenciada da tradicional de ensino, que para eles precisava ser vinculada a família em sua realidade de agricultor.

De acordo com o blog da CFR de Gurupá, a Casa Familiar Rural de Gurupá é “uma Associação das famílias agroextrativista, ribeirinhos, preocupadas com a questão da educação dos jovens da comunidade” que se uniram e criaram a Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Gurupá - ACFAG.

A educação proposta pela CFR é voltada para a educação do campo, atender a cultura ribeirinha e suas diversidade. A escola foi fundada no ano de 1998, já formou aproximadamente 500 jovens camponeses, a formação é de ensino médio profissionalizante com habilitação em agroecologia (CFR GURUPA, 2018<sup>9</sup>).

Essa realidade esquiva-se da regra de criação vertical das instituições educativas, pois a CFR não se originou no centro de excelência do conhecimento científico, como geralmente se formam as instituições escolares<sup>10</sup>. Ao contrário, advém da necessidade das famílias, identificada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Gurupá/STRG que fomentou o debate para atender a especificidade dos jovens trabalhadores do Campo. Foi nesse movimento que inicialmente o coletivo de trabalhadores formou a associação das famílias agricultoras (ACFAG) em 1998 e, dois anos depois ocorreu a fundação da Casa Familiar Rural de Gurupá/PA.

A Casa Familiar Rural de Gurupá e a Associação das Famílias funcionam no mesmo espaço, em um terreno que foi doado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Gurupá. A associação esteve composta de 253 associados, na época da nossa coleta de dados (2015). Segundo o monitor (2019), hoje possui 137 famílias associadas que contribuem com R 20,00 (vinte reais) anuais. A Associação deve

Fortalecer a agricultura familiar; Valorizar a identidade do jovem do campo; Potencializar no processo educativo o fortalecimento de redes locais (cooperativismo, sustentabilidade dos processos produtivos, respeito a biodiversidade amazônica); Formação Integral dos associados” (REGIMENTO INTERNO DA ACFRG, 2009).

---

<sup>9</sup> Disponível em <<http://cfrgurupa.blogspot.com>>. Acesso em 09/03/2019.

<sup>10</sup>Embora não tenha surgido no seio acadêmico, durante as entrevistas na CFR Gurupá, é mencionado o importante papel que UFPA teve na formação da Casa, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/ICED/UFPA). Com destaque para o apoio pedagógico, na elaboração da proposta pedagógica dessa CFR.

Além dessas finalidades, a Associação das Famílias Agricultoras propõe fortalecer as redes locais por meio do cooperativismo, sustentabilidade dos processos produtivos, respeito à biodiversidade amazônica. Um princípio básico da Associação é a organização social das famílias em busca de um projeto de defesa da qualidade de vida do homem do Campo, da preservação e conservação do meio ambiente, bem como na disseminação e promoção da agroecologia. Vejamos uma figura (06) da Casa Familiar Rural, espaço onde também funciona a Associação das Famílias de Gurupá.

Figura 6 - Vista Frontal da CFR e painel identificando a Associação das Famílias da CFR de Gurupá/PA – ACFAG



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

De acordo com o Regimento Escolar da CFR de Gurupá (2009), em seu Título I, da Identificação, no Capítulo I, é anunciado que a ACFAG é a entidade responsável em dirigir técnico-pedagógico e administrativamente a Casa e, por sua vez, está cadastrada no Ministério da Fazenda sob o N 02.746.874./001-18 e credenciada no Conselho Estadual de Educação sob o N 009/09-CEE, em consonância com a Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará – ARCAFAR/PA – CNPJ N 05.939.593/0001-70.

Quanto à composição jurídica, a CFR é uma entidade Pública, não Estatal, filantrópica, sem fins lucrativos. Sendo gerida por uma Associação das famílias, portanto, com caráter filantrópico. A ACFRG é mantida com recursos próprios, contando com cada associado, por meio das contribuições das famílias associadas que pagam uma taxa mensal para essa associação.

Quanto à administração da instituição, fica sob o encargo do Conselho de Administração da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural que, juntamente com o Conselho Formativo, realizam a gestão da formação e a gestão pedagógica, dando ênfase à

sua filosofia e objetivos.

De acordo com o Regimento da CFR (2011, p. 2), em seu Artigo 7º, se configuram como atribuições da Direção:

I. administrar, orientar, coordenar todas as atividades desenvolvidas na Casa Familiar Rural; II. responder legalmente perante aos órgãos públicos competentes, pelo funcionamento do centro formativo. III. assinar correspondência e todos os documentos legais referentes a associação. IV. presidir reuniões administrativas e/ou pedagógicas no centro formativo, bem como, incentivar as categorias para a composição do Conselho Formativo. V. convocar reuniões periódicas para discutir questões fundamentais ao centro formativo. VI. resolver problemas internos da Casa Familiar Rural, ouvindo o Conselho Formativo quando necessário. VII. zelar pela integridade física e moral dos educadores, servidores e jovens durante a permanência destes no âmbito do centro formativo. VIII. garantir condições para que o arquivo do centro formativo esteja atualizado e bem conservado. IX. zelar pelo cumprimento deste Regimento e das normas da Casa Familiar Rural. X. exercer as demais atribuições que lhe couberem nos termos deste Regimento e quaisquer outras que decorram da natureza do cargo. XI. responsabilizar-se pelo recebimento da alimentação, comunicando ao Conselho de Administração da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural qualquer irregularidade detectada.

Conforme, o Relatório de Manutenção Pedagógica e Financeira da Escola do Campo-Casa Familiar Rural de Gurupá, no ano de 2011 foi firmado um convênio com a Prefeitura Municipal de Gurupá que contribuía no pagamento de serviço educacional de professores e serviço dos auxiliares (merendeiras da cozinha).

Também, cada estudante da CFR de Gurupá “[...] contribuía com um valor de R\$ 10,00 (dez reais) por semana de alternância que serve para comprar açaí, peixes, camarão e frutas diversas que são produzidas e vendidas pelos próprios jovens e suas famílias” (ALTERNANTE 7, 2015).

O modelo da Casa Familiar Rural de Gurupá foi inspirado na CFR de Medicilândia (Região da Transamazônica/PA) pelo fato, dessa ter sido a primeira experiência de CFR no Pará. A CFR de Gurupá fica situada na Ilha Grande de Gurupá na Comunidade de Santo Antônio, localizada na zona rural.

A rua da CFR de Gurupá/PA é um rio, denominado Uraí. Conforme podemos visualizar na figura (07) seguinte:



Figura 7 - O prédio da CFR de Gurupá/PA sobre o rio Uraí e vista lateral



Fonte: Acervo do GEPTTE, 2015<sup>11</sup>.

No que se refere à estrutura física, a Casa possui uma área total equivalente a quarenta e dois (42) hectares, sendo o espaço composto de um (01) prédio central de altos e baixos, inteiramente de madeira. É construída em cima das águas, conforme demonstra a figura (07) acima.

Nesse prédio funciona a sala de administração, a secretaria com energia solar e computador. Possui uma mesa central, uma estante com material utilizado pelos monitores e dois (02) armários para arquivamento de documentos. Atrás desse prédio central, há uma sala de aula, em formato de maloca, toda em madeira. Também funciona como auditório e tem capacidade para 150 pessoas. Também nesse espaço são realizadas as assembleias da ACFRG.

Conforme, podemos notar na seguinte figura (08):

---

<sup>11</sup>Foto retirada em outubro de (2015) durante uma visita do GEPTTE no município de Gurupá, a convite do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Agroextrativistas (STTR) e da Pastoral da Juventude da Paróquia de Santo Antônio (PJ) de Gurupá, visando realizar um debate preparatório para a Audiência Pública sob o tema “Programa Luz para Todos, Segurança Pública e Educação”, junto aos Jovens da Pastoral da Juventude sobre as problemáticas do “Ensino Médio” no âmbito estadual e municipal.

Figura 8 - Maloca sala de aula e auditório



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

A frente da maloca (sala de aula) fica o alojamento dos estudantes com capacidade para 45 pessoas. Sendo separado: de um lado fica o masculino e do outro o feminino, ressaltando que para acesso a todos esses locais são utilizados as pontes de madeiras, pois a Casa se encontra localizada em uma área de várzea.

Também o espaço da CFR conta com uma (01) biblioteca. As Unidades de Estudo e Produção, equipadas com poucas prateleiras e um reduzido acervo bibliográfico. A sala de informática estava composta de vinte e dois (22) computadores que não estavam sendo utilizados porque a CFR não contava com um técnico de informática.

Figura 9 - Sala da biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Há um salão onde funciona o refeitório com cozinha, espaço onde são armazenados alguns equipamentos e alimentos. O Refeitório é inteiramente de madeira, coberto de palha,

local onde são servidas as refeições, neste existem (05) janelas para ventilação e arejamento, duas (02) mesas longas, quatro (04) bancos, uma dispensa forrada com três (03) prateleiras (abertas), uma dispensa forrada fechada para armazenamento dos alimentos, um (01) freezer e uma pia com duas torneiras. A cozinha mede 4x6m, com piso de alvenaria, com meia parede de alvenaria e para cima de madeira forrada, há um fogão industrial, uma caixa d'água de 500 litros, localizada no chão, uma máquina de bater açaí. Sobre o refeitório podemos visualizar na figura (10) a seguir:

Figura 10 - Refeitório e seu espaço interno



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Ainda nesse espaço da CFR, há a Casa do monitor com dois (02) quartos, uma sala, banheiro interno e uma cozinha<sup>12</sup>, local abastecido por uma caixa d'água. Também (02) salas para produção e armazenamento de artesanatos, inteiramente de madeira, coberta de Palha. Há um (01) tanque de 240 m<sup>2</sup> para criação de peixes e uma quadra de terra, para os estudantes realizarem suas atividades esportivas, como futebol, e queimada.

---

<sup>12</sup>Durante a pesquisa de campo, fomos alojados nessa casa do monitor.

Figura 11 - A Casa do Monitor e campo de atividades desportivas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2015.

Os estudantes da CFR contam ainda com o transporte fluvial, para se deslocarem até suas comunidades, como também é utilizado durante suas atividades de aulas, nas visitas às famílias, as comunidades da região. Também serve para transporte dos monitores nos acompanhamentos de estágio e ao Projeto Profissional de Vida dos estudantes. Vejamos a figura (12) seguinte:

Figura 12 - Transporte fluvial da CFR de Gurupá/PA



Fonte: Acervo da CFR de Gurupá, 2011.

Há ainda outros espaços para a realização das atividades da Unidade Pedagógica Produtiva, tais como: áreas para cultivos agrícolas, horta, viveiros de mudas frutíferas e florestais, piscicultura, área de frutíferas (banana, cupuaçu, açaí), centro de distribuição de alevinos, o que podemos observar na figura (13) a seguir:

Figura 13 - Viveiro de mudas e tanque para piscicultura



Fonte: Acervo da CFR de Gurupá, 2011.

A Casa Familiar Rural de Gurupá/PA tem um espaço físico infra estrutural diferenciado das escolas do campo pertencentes à rede municipal de ensino que existem na região. Devido a essa configuração da Casa tem havido questionamentos da sociedade, “[...] sobre a necessidade de ampliação da CFRG e também de melhorias nas escolas municipais que possam usufruir de uma melhor infraestrutura” (MAGALHÃES, 2009, p. 98).

No conjunto, essas figuras evidenciam a estrutura e os espaços disponíveis na área da CFR de Gurupá, que tem um papel importante para realização das atividades pedagógicas e experimentações. Esse registro é importante, no sentido que aponta as condições de funcionamento dessa CFR, em seus limites e possibilidades de articulação entre a prática e teoria<sup>13</sup>. Para compreendermos melhor a dinâmica histórica e social da CFR de Gurupá, buscamos no próximo capítulo verificar as experiências educativas protagonizadas pelos Trabalhadores do Campo no Brasil em suas determinações gerais e particulares e como isso se reflete na CFR de Gurupá, o lócus de nossa pesquisa.

---

<sup>13</sup> De acordo com o Plano de Curso do Ensino Médio Integrado (2011), a Casa conta com um quadro composto dos seguintes funcionários: Pedagogos (02), sendo uma com Especialização em Docência no Ensino Superior; Bióloga (01); Engenheiro Agrônomo (02); Técnicos em Agropecuária (05), sendo três deles especialistas em Manejo florestal; Licenciado em Educação do Campo (01); Um corpo administrativo composto de assistente administrativo e diretor operacional; Dois auxiliares de serviços gerais e dois vigias. Os educadores são contratados anualmente pela Associação da CFR.

## **2 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE TRABALHADORES DO CAMPO: aproximações do fenômeno social em suas determinações gerais e particulares<sup>14</sup>**

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob a circunstância de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 18 Brumário).

Iniciamos este capítulo com as palavras de Marx no sentido de anunciar o ponto de partida que seguimos para compreender o fenômeno educativo em sua essência, no movimento dialético-histórico das contradições e mediações. Reiteramos que o objetivo de nossa pesquisa é analisar a experiência educativa da Casa Familiar Rural de Gurupá/PA assinalando potencialidades e limites em seu projeto educativo na perspectiva da formação humana integral mediada pela Pedagogia da Alternância.

O presente capítulo é resultado do mapeamento das teses e dissertações já produzidas sobre a temática e se constitui no texto de revisão da literatura, onde elucidamos os principais resultados reveladores das categorias que definem nosso objeto de estudo, dentre elas detectamos: “Educação do Campo”; “Formação Humana Integral”; “Pedagogia da Alternância”; “Movimento”, “Contradição” e “Mediação”. Reconhecemos que tais categorias conceituais, só têm sentido como instrumento de análise, se forem contextualizadas (CURY, 1989). Também ampliamos o quadro referencial e buscamos interlocuções com o contexto histórico-social de formação da CFR de Gurupá/PA, na tentativa de superar o plano da abstração conceitual.

Como Ciavatta (2001), compreendemos os conceitos como construções sociais humanas, pois coletivamente o humano constrói a história e nela se realiza.

No plano da exposição, estruturamos esse capítulo em duas subseções. Na primeira, apresentamos o significado histórico de “Educação do Campo”, principal categoria apreendida nas teses e dissertações. Apreendemos seu significado nas determinações gerais da totalidade das relações sociais produzidas sob a estrutura social capitalista (lógica econômica do Capital), reconstruirmos historicamente a trajetória da Educação Rural à emergência da Educação do Campo no movimento das contradições expressas nos processos sociais, econômico e político brasileiro movido pela disputa de classes com interesses

---

<sup>14</sup> Os dados foram levantados no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior/Capes Plataforma Sucupira. Nessas produções constam teses e dissertações defendidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 2013 a 2015. A definição desse período foi em decorrência da disponibilidade de acesso aos textos na íntegra, haja vista, que nessa plataforma constam os estudos defendidos a partir do ano de 2013 e 2015 pelo fato que nesse ano adentramos no curso de doutorado quando iniciamos a construir um banco de dados sobre o tema de investigação.

educativos antagônicos: De um lado, situamos a prevalência da Educação Rural como a velha proposta de modelo educativo hegemônico liberal que se sobrepõe aos povos que habitam o espaço rural; Do outro lado, emerge a “Educação do Campo” protagonizada pelos trabalhadores camponeses, que tentam estabelecer um novo paradigma na educação brasileira.

Enquanto forma, a Educação do Campo representa uma conquista do movimento social do campo, que foi recentemente instituída como política pública educacional, por meio do marco regulatório, leis, decretos e um conjunto de programas e projetos educacionais. Enquanto conteúdo político tem a proposição filosófica de uma práxis (ação transformadora), norteadas pela ideia do trabalho como princípio educativo e pedagógico, na perspectiva (teórico-prática) da formação humana ampla. Sobre esse sentido filosófico da proposta, tratamos na segunda subseção desse capítulo, momento em que realizamos interlocuções do contexto geral do fenômeno Educação do Campo e sua manifestação no município de Gurupá/PA, na formação da CFR, nosso lócus da pesquisa.

- **O que as pesquisas dizem sobre experiências de Educação do Campo?**

Buscamos analisar as produções que constam no banco de Tese da CAPES que tem como tema a Educação no Campo e as experiências educativas realizadas em diferentes instituições de ensino. De acordo com Thompson (1981), a experiência social pode constituir-se em uma importante parte da matéria-prima, quando pretendemos construir o discurso acadêmico-científico da demonstração. Nesse escopo, iniciamos um estudo mapeando pesquisas que tivessem proximidade com nosso tema de pesquisa.

Com esses objetivos, iniciamos levantando os dados na grande área Educação, através dos quais visualizamos 1.296 (um mil duzentos e noventa e seis) produções.

O fenômeno Educação do Campo é um tema pesquisado em outras áreas do conhecimento, como Geografia, Ciências Sociais e Agronomia. Devido à vastidão desses dados e dificuldades em dar um tratamento analítico, decidimos buscar produções acadêmicas, no âmbito de um único Programa, no caso, o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado).

Detectamos um total de 55 (cinquenta e cinco) produções<sup>15</sup> acadêmicas, no período de 2013 a 2015. Nesse universo identificamos que apenas 12 (doze) tratavam especificamente sobre a educação dos trabalhadores do Campo. Encerramos a busca e realizamos a análise qualitativa dessas produções<sup>16</sup> (em anexo 1, o quadro geral).

A partir desses estudos, realizamos a Análise de Conteúdo<sup>17</sup> dos dados e nos aproximamos das categorias a serem abordadas no conteúdo desse capítulo. Como resultado, classificamos os dados em dois grandes eixos ou unidades temáticas conceituais. A seguir, um quadro (03) com essa classificação.

Quadro 3 - Experiências educativas de trabalhadores do campo no Brasil

ENTIDADES	DENOMINAÇÃO	TOTAL
Centros Familiares de Formação em Alternância <b>CEFFA's</b>	Casa Familiar Rural ( <b>CFR</b> ) Escola Família Agrícola ( <b>EFA</b> ) Escola Comunitária Rural ( <b>ECOR</b> )	<b>09</b>
Outras Entidades Educacionais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará ( <b>IFPA</b> ) Escola Estadual em Assentamento do Movimento Sem Terra ( <b>MST/MG</b> ) Escolas Rurais Municipais de São Paulo ( <b>ERM/SP</b> )	<b>03</b>
<b>TOTAL DAS PRODUÇÕES</b>		<b>12</b>

Fonte: CAPES/Plataforma Sucupira (2013-2015).

Nessa categorização, questionávamos se havia unidade na diversidade dos dados sobre a educação de trabalhadores do Campo. Com essa dúvida, verificamos que o ponto de convergência residia nos resultados das pesquisas, quando apontavam as possibilidades e as

<sup>15</sup> Nessa filtragem buscamos pelos termos: Pedagogia Alternância; Casa Familiar Rural; Escola Família Agrícola; Pedagogia Alternância e Prática Educativa Campo. Momento em que encerramos a busca de dados por identificarmos estudos que mais se aproximavam de nossa finalidade de pesquisa.

<sup>16</sup> Três (03) constituem teses de doutorado e nove (09) dissertações de mestrado, quanto à distribuição por região e Instituições de Ensino Superior, a Sudeste apresenta o maior número de produções (04) com destaque para as universidades Federais: UFMG-Viçosa (01); UFSCAR-SP (01) e UFES (02). A região Sul apresentou o mesmo número de produções: URI-RS (02), UNIOESTE-PR (01) e UNOCHAPECÓ-SC (01). A concentração das produções nas regiões Sul e Sudeste do país, pode ser justificada pelo fato que nessas regiões há um maior número de universidades brasileiras. A região Centro-Oeste apresentou três (03) produções: UEMT (02) e UFMT (01). Na região Norte, encontramos uma produção (UFPA), a Nordeste não constava nenhuma produção na Plataforma.

<sup>17</sup> Realizamos a leitura na íntegra das Teses (03) e Dissertações (09), adotando a técnica da Análise de Conteúdo conforme recomenda a professora Maria Laura P. B. Franco. Essa etapa foi lenta e cuidadosa, porém imprescindível em nossa pesquisa, haja vista, que tal procedimento possibilitou identificarmos: Aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas e definição do foco de investigação de nosso estudo.



dificuldades na prática educativa dos trabalhadores do Campo, na perspectiva da formação integral. Isso é recorrente nos dados, pelo fato que ambas seguiram o método de investigação à luz do referencial marxiano e marxista.

Embora, Marx e Engels não analisassem especificamente a educação e o ensino<sup>18</sup>, o pensamento dialético-histórico desses clássicos apresenta um conjunto de conceituações que, ao ser contextualizado, possibilita apreendermos a educação e todo o aparato escolar no âmbito de sua concretude, como uma totalidade histórica que expressa os movimentos contraditórios das lutas entre as classes sociais. A educação é parte da totalidade social constituída no modo como os homens se organizam para produzir à vida em sociedade. E na sociedade capitalista, a produção da vida social é feita com base na divisão do trabalho social entre duas classes antagônicas: Proprietários dos meios de produção (classe dominante) e proprietários da força de trabalho (classe que vende seu trabalho).

Essa estrutura estabelece uma forma dual de produzir a vida em sociedade, é sob esse modo que se assentam as demais relações sociais. A educação é uma delas, que em seu cerne é constituída pela dualidade da sociedade de classes sociais, ou seja, o fenômeno educativo historicamente se constitui em uma relação social, que por sua vez, é determinada na base material capitalista (LOMBARDI, 2012).

Além disso, as teses e dissertações recorreram em outros referenciais marxistas, sobretudo, em Gramsci, no conceito de “Estado Ampliado”, concebido como uma relação social dialética resultante das múltiplas formas de organização conflito e consenso inerente à vida social, de modo que, tanto a sociedade civil (o conjunto dos agentes sociais) quanto a política (os aparelhos e agências do poder público) fazem parte da sociedade e estão em movimento permanente por meio de uma inter-relação de forças e consenso, público e privado, onde a classe oprimida pode educar-se politicamente, organizar-se, fazendo oposição à força hegemônica dominante e vir a fundar um novo Estado.

Embora, o poder estatal expresse uma dominação de classe, ele não poderia realizar-se somente com base na coerção, pois historicamente identificamos no Campo, os sujeitos sociais organizados coletivamente, reagindo à exclusão de seu contexto de vida e de trabalho, resistência ao modelo de produção de vida excludente (CRUZ, 2015; LIMA, 2014; MENEZES, 2013; MELO, 2013).

---

<sup>18</sup> Há no conjunto de suas obras, principalmente em “A Crítica da Economia Política”, “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra”, “A Ideologia Alemã”, “A Guerra Civil na França”, “O Capital” e “Manifesto Comunista”, uma expressiva contribuição à educação e, suas observações sobre à educação, o ensino e a qualificação profissional, bem como as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora. Suas ideias parecem misturadas às críticas e teorizações burguesas.

As teses e dissertações adotaram ainda, categorias conceituais marxistas tais como: “Trabalho como Princípio Educativo”, “Escola Unitária e Politecnicia”, haja vista, que a Educação do Campo é norteada pela perspectiva de “Formação Humana Integral”. Por categorias, concebemos um conjunto de conceitos construídos histórico e socialmente pelos sujeitos em suas relações sociais, que cruzam o desenvolvimento do conhecimento e da prática social. Os conceitos nos ajudam a interpretar o real, servem como guias teóricos e balizas para o conhecimento científico em suas determinações gerais e particularidades (MINAYO, 2007).

Também verificamos que essas produções acadêmicas se pautaram em outros referenciais, específicos sobre as concepções de: Pedagogia da Alternância (Gimonet, Nosella e outros); Educação Popular (Paulo Freire); Pedagogia Socialista (Pistrak) e Pedagogia do Movimento (Caldart e outros). Nelas, identificamos os conceitos chaves que permitem ampliar e aprofundar a compreensão da temática de nossa pesquisa. Além disso, notamos que entre essas concepções há controvérsias quando tratam da prática da Educação do Campo, apontando que na sua concretude a Educação do Campo corre riscos de cair no pragmatismo<sup>19</sup>, desviando-se da perspectiva de formação humana integral.

Em verdade, a proposição da Educação do Campo não se reduz ao instrumentalismo, muito menos a inserção no mercado de trabalho. Se assim ocorrer, ela se afasta da sua proposta original na perspectiva da práxis política, educação ampla para a mudança social. Quando a Educação do Campo prima pela instrumentação do indivíduo pode ser confundida com a visão liberal de Educação Rural. Esse é o debate levantado.

Na tentativa de alcançarmos uma definição aproximada do nosso objeto de pesquisa, em sua concretude da prática social, nos pautando em Ciavatta (2001), buscamos apreender o fenômeno “a coisa em si”. Essa autora nos orienta que a lógica dialética possibilita apreendermos a multiplicidade de determinações que permeiam o objeto em sua totalidade, onde as determinações do fenômeno, podem ser identificadas na reconstituição histórica do fenômeno educativo, considerando a realidade social como uma construção feita pelos sujeitos em suas ações cotidianas da prática social. Entretanto, se trata de uma prática cercada de mediações que podem ser apreendidas nas particularidades do fenômeno educacional em seu movimento, ou seja, na sua “singularidade empírica, com o local, com o

---

<sup>19</sup>Concepção filosófica que supervaloriza a prática mais do que a teoria, dando mais importância as consequências e efeitos da ação do que seus princípios e pressupostos. Esta concepção é “mantida em diferentes versões por, dentre outros, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, defendendo o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2008, p. 223).

tempo breve dos acontecimentos, não como objetos individuais, isolados, mas na sua articulação com o contexto, com a cultura, com o mundo do qual fazem parte” (p. 143).

Dito isto, a seguir apresentamos uma síntese dos resultados identificados nas produções acadêmicas, que revelam um panorama do movimento histórico que situam o contexto da origem da Educação Rural a emergência da Educação do Campo em seus aspectos macro econômico e político, repercutindo nas Políticas Educacionais. Esse panorama nos aproximou das distinções que os termos “Educação Rural” e “Educação do Campo” remetem em suas proposições educativas, revelando particularidades, conforme identificamos nos princípios que as fundamentam.

## 2.1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO “DO” E “NO” CAMPO: projetos educativos antagônicos em disputas

Peculiares a uma sociedade assentada sobre o capital, enquanto uma relação social que produz/reproduz a apropriação do trabalho, a expropriação da terra e dos meios de subsistência, as contradições impregnam não só as experiências pedagógicas, mas também, as concepções e as palavras com que as nomeamos. Por esta razão há a necessidade de explicitar a terminologia cindida em rural/do campo para identificar os movimentos sociais populares enquanto sujeitos sociais, mais propriamente sujeitos coletivos, bem como a educação que projetam, em confronto com o modelo “civilizatório” de escola, imposto pela modernidade (RIBEIRO, 2013, p. 27).

Tendo como ponto de partida a referida citação, compreendemos que as definições são constituídas pelos sujeitos sociais em suas relações sócio históricas enquanto resultado de um movimento dialético das contradições. Nessa direção, destacamos que os termos educação “do” e “no” campo, também estão permeados por esse movimento social contraditório e, emergem como um fenômeno recente na realidade educacional brasileira. E dentro do projeto político dos movimentos sociais, o termo “do campo” tem significado de um território de direitos que se opõe ideologicamente ao sentido de território do agronegócio, da lógica desenvolvimentista econômica utilizada na Educação Rural. Portanto, o sentido dos termos de educação “do Campo e para o Campo”, já pode ser designado como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do Campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”.

Um conceito que vem sendo construindo na práxis social e, seu significado tem origem no seio do movimento social camponês que projeta a necessidade de uma consciência transformadora, por meio de uma educação que busca a formação humana na perspectiva da mudança social. Esse horizonte educativo tem um sentido de uma realidade por vir, enquanto possibilidade ainda não desenvolvida historicamente de forma hegemônica, “mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação” (CALDART, 2012, p. 257).

Segundo as teses e dissertações, a conceituação da Educação do Campo na concretude social é definida como um tema controverso, por isso é preciso apreender em que condições históricas foram instituídas, entender as tramas de sua legitimidade. Nessa definição não podemos esquecer dois aspectos: a ideia da presença de direitos sociais constitucionais e de um Estado em ação, destacando que a própria construção histórico-social desses direitos está em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução, logo, detectar essa “impermanência, da ideia de direitos e da igualdade dos seres humanos” é de grande importância para compreendermos o que intenciona a Educação do Campo, ao provocar o debate e lutar por políticas públicas no contexto em que vivemos (MOLINA, 2012, p. 586).

Dito isto, esclarecemos que a educação é uma relação social que não ocorre isolada do processo de constituição da sociedade brasileira. Nessa direção, Lima (2014) esclarece que para compreendermos a educação como um fenômeno manifesto no espaço rural, exige situarmos no âmbito mais amplo de suas determinações, no movimento global do Capital, haja vista, que o espaço rural é parte de uma totalidade sócio histórica mais ampla, onde a contradição fundamental, não é cidade-campo, mas sim a relação capital-trabalho.

Essa é a determinação geral que precisamos situar. O fenômeno para compreendermos o movimento histórico da emergência da Educação Rural a Educação do Campo no Brasil. Nessa localização, o fenômeno educativo é desvelado como uma arena de disputas de interesses divergentes; de um lado o Estado e a elite estabelecem um projeto educativo que interessa a reprodução do Capital presente na Educação Rural, e do outro, emerge no seio dos Movimentos Sociais um projeto educativo que atenda a necessidade do trabalhador do Campo, designado de Educação do Campo.

Nesse movimento histórico, notamos que, de um modo geral, a educação dos trabalhadores nunca foi prioridade do Estado brasileiro, em se tratando da educação dos que vivem no campo, mais ainda.

Desde a era colonial prevaleceu o ideário do campo como um lugar de atraso<sup>20</sup>, justificando a ação do Estado no abandono da Educação Rural, fortalecendo desse modo uma visão estereotipada do homem do campo, pautada no modelo de vida urbano-comercial, constituída sob uma lógica oligárquica, agrária de dominação, expropriação, extermínio e escravidão; começando pelos indígenas, depois os africanos, seguida dos pobres de origem européia. Foi com essa especificidade que durante os primeiros anos da colonização européia no Brasil, Estado e elite se aliaram explorando as riquezas do país e a mão de obra alheia (CRUZ, 2015).

Essa lógica colonialista européia, também coexistiu no município de Gurupá/PA, cidade onde se localiza a CFR em análise, uma relação social definida pela exploração econômica, balizadas no século XVI, demarcada por disputas, expropriação mercantilista, iniciada com os invasores europeus, que escravizaram a população indígena nativa da região, sobretudo, no trabalho da coleta das “Drogas do Sertão”. Oliveira JR (1991), informa que nesse contexto, na cidade de Gurupá/PA.

Ocorreram disputas mercantilistas e colonialistas entre países Europeus (Portugal, Espanha e Holanda); foi base de apoio militar para a expansão do domínio Português na Amazônia e de controle das invasões estrangeiras, dada sua localização privilegiada próxima à foz do Rio Amazonas. Capitania real e ponto de comércio das Drogas do sertão, local de base e concentração das tropas de “resgate” e “descimento” para captura e escravização dos povos indígenas. Foi posteriormente ocupada pelos cabanos e neste mesmo período, de lá saíram às primeiras partidas da borracha para serem exportadas pelo porto de Belém (p. 4).

Observamos nesse contexto histórico-social específico de Gurupá/PA que essa relação social estabelecida entre nativos e colonizadores foi determinada por uma lógica de produção mercantilista, implantada no país nos primeiros momentos da colonização, onde Estado e elite expropriaram as populações locais, apropriando-se de suas terras e explorando a mão de obra dos nativos. E desse modo foi se estabelecendo o processo social de expropriação e colonização européia no Brasil, em especial na Amazônia, na cidade de Gurupá/PA<sup>21</sup> em um processo social que privilegia os grandes proprietários rurais<sup>22</sup>. Nesse

---

<sup>20</sup>Foi atribuído ao camponês um caráter de “selvagem”, depreciativo e discriminador, inclusive reforçado na literatura brasileira pelo personagem “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato, mostrando o homem do campo de modo estereotipado, como “preguiçoso”, “incapacitado” (SOUZA, 2014).

<sup>21</sup>Os portugueses tomaram posse da região, no ano 1623, reconstruíram o Forte no povoado, com o nome de Santo Antônio de Gurupá. Somente em 1639, passou a condição de vila. Em 1885 foi elevada à condição de cidade (Lei 1.209 de 11 de novembro), dando origem ao nome da atual da cidade (TORRES *et al*, 2006).

contexto, não havia espaço para a educação dos trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade, à exceção, quando era preciso formar a mão de obra que a ordem econômica em vigor no país precisava<sup>23</sup>.

No entanto, sabemos que a separação entre campo e cidade, historicamente, representa a maior divisão entre trabalho material e o intelectual com a alienação e exploração dos homens sejam eles do campo ou da cidade, uma vez que:

A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e separação. A oposição entre campo e cidade só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta - subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos (MARX & ENGELS, 1984, p. 78)

No Brasil, a Educação Rural só passa a emergir nos anos seguintes ao processo de colonização, combinada ao interesse da ordem econômica do capital. E tendo como referência a primeira Constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, notamos que a única recomendação feita à escolarização dos cidadãos, se referia à obrigatoriedade da educação primária, com vaga indicação a criação de colégios e universidades, lembrando que nesse contexto só eram considerados cidadãos, poucos indivíduos pertencentes à elite, embora a população brasileira fosse predominante rural, composta de indígenas e escravos, ainda prevalecia o ideário que essa população não precisava de nenhuma ação instrucional, pois a realização do trabalho na lavoura e na pecuária não carecia de qualquer instrução formal “salvo a catequese que tinha a única função, ensinar a submissão e subserviência ao branco europeu, considerado modelo de civilização, evolução e superioridade” (LIMA, 2014, p. 95).

No que se referem aos contextos posteriores, identificamos no quadro (04) seguinte, as orientações que definiram a Educação Rural brasileira.

---

<sup>22</sup>Somente no século XXI, o movimento social organizado de trabalhadores do Campo de Gurupá conseguiu conquistas significativas referentes às unidades de preservação, com a finalidade de proteger seus meios de vida e de cultura, pois vivem do extrativismo, portanto precisam assegurar o uso sustentável dos recursos naturais existentes nessas áreas. Ver Guimarães (1918, p. 53).

<sup>23</sup>Sobre a educação e trabalho entre os nativos no Brasil colônia, Manfredi (2002, p. 65-108) traz esclarecimentos, resgatando os principais traços das profissões, nos primeiros séculos de colonização.

Quadro 4 - A Educação Rural em sua historicidade

MARCO REGULATÓRIO	PARTICULARIDADES
<b>1889:</b> Proclamação da República.	Designação, pasta específica da Agricultura, Comércio e Indústria. Escolarização rural sob encargos dos fazendeiros.
<b>1920:</b> Movimento “Ruralismo Pedagógico”. Apoio da elite agrária do Brasil.	- Processo de modernização do país. Preocupação: perder mão de obra barata disponível no campo <sup>24</sup> . - Estratégia: Controlar o trabalhador do campo, fixá-lo no campo
<b>1930:</b> Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Primeiros programas de escolarização da população rural	- Frentes em defesa da educação: Conter o êxodo rural e formar mão de obra especializada, atender a indústria em desenvolvimento no país.
<b>1937-1945:</b> Estado Novo com Getúlio Vargas Criação do sistema “S”: SENAI e SENAC. Gaspar Dutra	- Repasse às elites agrárias: responsabilidade de educação dos filhos dos trabalhadores rurais; - A Educação Rural ficou mais precária - Velha estratégia de fortalecimento da iniciativa privada.
<b>1961:</b> Aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de N 4024). Estados e municípios: Responsáveis pelo ensino primário e médio.	- Proprietário rural que não mantivesse as escolas primárias em suas fazendas, deveria “oferecer” o transporte escolar às crianças até as escolas mais próximas. - Educação Rural: precária e submissa aos interesses de mercado; Desigualdades e exclusão; Abandono do Campo, insatisfações e conflitos agrários com fortes pressões sociais.
<b>1964:</b> Crise do governo de João Goulart culmina no golpe militar. Criação do Estatuto da Terra, em nome da Reforma Agrária (Lei de N° 4.504).	- Fortalecimento da hegemonia dos grandes latifundiários; - Utilização do capital nacional e internacional para modernizar o plantio e o cultivo no campo, via modelo agroexportador.
<b>1971</b> <sup>25</sup> : Continuísmos da educação subordinada à economia, inspiração tecnicista, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de N° 5.692/1971.	- Estado reafirma compromisso com o setor privado, por meio do projeto desenvolvimentista econômico com orientação do Capital internacional. - Contando com a assessoria técnica dos Estados Unidos - Emergem outros programas voltados à Educação Rural
<b>1976:</b> Criação do SENAR; PRONASEC; PRODAC Programa Diversificado de Ação Comunitária. Movimento de Alfabetização/MOBRAL <sup>26</sup>	- A ação provocou insatisfações e reações da sociedade - Movimentos Sociais combatem essa realidade: Os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base/MEB.
<b>Década de 1980:</b> Educação Rural em Escolas multiseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e médio: Praticamente inexistentes.	- Má qualidade, abandono e descaso com a educação no meio rural. - Orientação das organizações internacionais: Esvaziar o

<sup>24</sup> Souza (2014) informa que a oligarquia rural foi obrigada a admitir a escolarização dos camponeses porque estava preocupada em preservar seus interesses. Como havia o predomínio da monocultura da cana-de-açúcar não requeria mão de obra especializada, mas com a cultura do café, se tornou necessária. A migração camponesa crescia, por conta da industrialização urbana, levou os intelectuais burgueses e setores da oligarquia rural a enxergar a educação do campo, e assim foi vista como possibilidade de conter problemas relacionados ao êxodo rural. Frigotto (2004) esclarece que isso estabelece uma marca colonizadora e adaptativa sob as políticas educativas e foi perspectiva do ruralismo pedagógico até os anos 1960 e 1990.

<sup>25</sup> Até 1970 a educação rural esteve sob gerenciamento da iniciativa privada, não havia nenhuma política pública educacional que contemplasse a educação do campo. A Lei de N 5.692/71, conhecida como a LDB dos militares, estruturou o ensino de 1 e 2 graus, tratando da educação rural no artigo 49, deixando sob o encargo da iniciativa privada no que tange a educação no meio rural (SOUZA, 2014).

<sup>26</sup> Esse Programa buscou cooptar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), incorporando-as no âmbito do Estado. O MOBRAL funcionou até o ano de 1985, chegou ao campo de forma mais precária que na cidade e se configurou como um instrumento ideológico do regime militar (SANTOS & BEZERRA NETO, 2015).

	campo. - Política de fechamento das escolas do campo. Os alunos são transportados a longas distâncias, em condições precárias para escolas localizadas na zona urbana.
<b>Constituição de 1988:</b> Significativas conquistas, direito do trabalhador à educação pública. Capítulo III - Direito à Educação, Artigos 205, 206 e 208.	- “Dever” do Estado em promover meios que garantam a condições de acesso e permanência em escolas de qualidade
<b>A partir da década de 1990,</b> continuidade da Política de Nucleação.	- Adotada em quase todos os Estados brasileiros com a justificativa de reduzir custos

Fonte: Cruz (2015) e Lima (2014).

Nesse quadro (04), identificamos a configuração que a Educação Rural foi assumindo no contexto brasileiro. Notamos que a escolarização rural, foi negligenciada a planos inferiores, pelos governos e pela elite agrária brasileira, só lembrada quando representava uma ameaça aos interesses privados. No caso, o Estado operava no sentido de conter os conflitos agrários, controlar o êxodo rural, ou assegurar a produtividade rural.

Essa é a determinação geral desse fenômeno educativo que em sua fundamentação tem proposição econômica, assentada na exploração da mão de obra visando atender aos interesses e necessidades do Capital nacional e internacional. Inferimos que essa é a totalidade do processo social que define a Educação Rural no Brasil, nesse contexto histórico.

Ressaltamos que essa lógica não reinou incontestavelmente. A sociedade reagiu. Sobretudo, os movimentos sociais no campo se mobilizaram contra esse modelo de Educação Rural excludente, tanto no contexto de reabertura política dos anos de 1980, quanto nos momentos anteriores e posteriores à promulgação da Constituição Federal em 1988.

Paradoxalmente, foi nesse contexto que os discursos democráticos ganharam força no cenário político brasileiro, como também contraditoriamente, foi o momento no qual o Estado se afastou das questões sociais, travestindo-se em uma nova reconfiguração ajustada à lógica do capital. Foi nesse movimento histórico que a luta<sup>27</sup> pela mudança da Educação Rural ganhou relevância.

Além disso, é importante salientarmos que, formalmente, a Constituição vigente em relação às anteriores, representou um ganho social, haja vista, que pela primeira vez no

---

<sup>27</sup>Por meio da luta por política fundiária, educativa, de saúde, de reforma agrária, de assentamentos, de crédito, de igualdade étnica, racial, dentre outras, o movimento social se capacita, e nesse processo aprendem a identificar os limites dessas políticas configuradas como distributiva e compensatória, detectam o Estado em sua funcionalidade e desse modo passam a se posicionar e a disputar a efetivação de seus direitos, tentam dar outro direcionamento as políticas sociais. In. Arroyo (2014) “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”.



Brasil, a educação básica de nível fundamental foi reconhecida como um direito do cidadão e dever do Estado (CRUZ, 2015; LIMA, 2014).

A Constituição em vigor, batizada de “Cidadã” fora inspirada no modelo de Estado de “Bem-Estar” europeu, e ao nos reportarmos em Lessa (2013), apreendemos que em sua concretude, a constituinte favoreceu a presença de um tipo de Estado Capitalista em sua fase Monopolista, no Brasil, que assumiu o caráter regulador/mediador da relação Capital – trabalho, por meio das políticas sociais e atendendo aos interesses do Capital.

Nessa relação, a educação em seu movimento concreto no âmbito das políticas públicas, foi subordinada aos interesses da burguesia, contando com apoio do Estado brasileiro. Isso está no cerne da emergência das políticas públicas. O Estado continuou sendo “o comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

No âmbito das particularidades o Estado do “Bem-Estar” com suas políticas sociais desviou a consciência operária ao seu patamar mais economicista, desmobilizando e provocando renúncia à organização e luta do movimento revolucionário.

Essa é a contradição que se esconde no interior das políticas públicas do Estado desse contexto. Na essência, significou “mais uma vitória histórica da burguesia sobre o proletariado, cujas nefastas consequências vivemos até hoje, meio século depois” (LESSA, 2013, p. 88).

Ou seja, o Estado na concretude ainda está a serviço da classe dominante.

Foi sob essa lógica que a constituinte de 1988 encarregou-se de adequar às leis do país ao capital financeiro internacional com fortes preceitos neoliberais, cuja ação se materializou nas reformas e ajustes, regulação das políticas sociais<sup>28</sup>, privatização das empresas estatais e gerenciamento de empresas públicas e privadas por grupos multinacionais.

Além disso, foram intensificados empréstimos financeiros junto aos organismos multilaterais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Tais reformas do Estado brasileiro foram realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) seguindo as orientações das agências multilaterais de Financiamento<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup>Freitas (2000) avalia que essa regulação do Estado no campo das políticas educacionais emerge sob a nomenclatura “Dimensão da Avaliação”, a qual constitui o foco central da educação no contexto atual. Essa é a categoria constitutiva da educação na escola capitalista, onde a avaliação funciona como o pivô na organização do trabalho didático e pedagógico escolar. Como exemplo, destaca a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Sistema de avaliação Escolar, o ENEM dentre outros. É por meios dessa dimensão avaliativa que o Estado controla e regula a educação nacional.

<sup>29</sup>Desde os anos de 1990, convivemos com esse novo referencial de políticas Educativas, caracterizando a lógica comercial no universo escolar, aplicação dos princípios da nova gestão pública do setor privado, onde o Estado é avaliador, fortalecendo a lógica mercantil na educação, cada vez mais se consolidando e regulando a

Nesse contexto, mais uma vez, as políticas educacionais, continuaram sendo definidas fora do país, sendo justificada pelo discurso de alívio da pobreza, inclusão social com políticas focais e compensatórias<sup>30</sup>, contribuindo para eximir o Estado da responsabilidade com a escolarização no campo. Foi sob essa lógica que o Estado continuou materializando o mínimo para o social e o máximo para o capital, onde os recursos públicos destinados à realização das políticas sociais acabaram fortalecendo os interesses privados e aquecendo o mercado (LESSARD, 2016).

Mas, é importante salientar que nesse mesmo contexto de reconfiguração da lógica do Capital sob a forma de Estado “democrático” e regulador, também os movimentos sociais se fortaleceram, denunciando o caráter do projeto que o capital requeria da educação.

Conforme Saviani (2014) a educação é uma relação social cuja base está estruturada nas relações sociais de produção capitalista, onde as classes disputam espaços e projetos educativos no interior do Estado, inclusive na educação escolar.

Foi nesse contexto social amplo de reestruturação do Estado brasileiro e regulação das políticas sociais que os sujeitos do campo organizados em movimentos sociais passaram a cobrar do Estado não apenas a garantia de direito à educação básica, mas, sobretudo, a definição de políticas públicas que atendessem suas necessidades e demandas no Campo.

Entretanto, as instâncias governamentais insistiam na oferta de um modelo de Educação Rural, que não deixava de ser urbano, desconsiderando a práxis social dos sujeitos que vivem e produzem sua vida no campo.

Em contraposição a essa lógica imposta é que emerge a proposição da Educação do Campo, que por meio da força do movimento social do Campo são instituídas agendas de mobilização nacional, exigindo no interior das políticas de Estado, modificações que atendessem à realidade do campo em sua realidade concreta, por isso exigiam a constituição de outro projeto educativo do campo, sobretudo de sociedade.

Não esquecendo que, dialeticamente, na prática social, essas políticas são demarcadas por diferentes interesses de classes cujas proposições perpassam pelo discurso oficial do Estado e dos governos, como também dos movimentos sociais dos trabalhadores (MOLINA, 2011).

---

educação pela “economia do saber”, onde a educação se revela cada vez mais como um sistema a produzir recursos humanos com conhecimentos e competências de eficácia e efetividade. Isso não significa que o antigo referencial oriundo no Estado providência, educação como direito tenha desaparecido da memória das instituições e dos agentes, pois o novo referencial não reina incontestavelmente.

<sup>30</sup>É própria do Neoliberalismo, que emergem com o discurso de alívio da pobreza, mas nunca de superação do modo de produção capitalista, da propriedade privada (In. Dicionário da Educação do Campo, verbete Política Pública, Molina, 2012, p.585), esse ideário está presente desde na primeira constituição brasileira de 1824.

Nesse contexto geral, destacamos a importância do “Movimento Sem Terra” (MST), assinalado como um movimento seminal de luta e conquista por uma Educação Básica do Campo em contraposição ao modelo hegemônico de Educação Rural.

A Educação do Campo origina-se da mobilização/pressão dos movimentos sociais organizados do campo, especialmente do MST, que a concebe como parte do projeto de sociedade, de emancipação e transformação da realidade social e política de abandono da qual o trabalhador do campo foi historicamente relegado (LIMA, 2014, p. 104).

Mediante a organização desse movimento, a necessidade de uma concepção de Educação do Campo fortaleceu, no contexto dos anos de 1990, um novo paradigma<sup>31</sup> de Educação, uma resposta dos camponeses à exclusão de seu modo de vida e de trabalho no Campo (CRUZ, 2015; MENESES, 2013).

Fernandes (2004, p. 37) esclarece que o paradigma de Educação do Campo é recente, tem como base os princípios de autonomia dos territórios materiais e imateriais, enquanto o de Educação Rural é constituído com base nos princípios do paradigma “do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital”. Isso resume as significações dos termos Educação Rural e do Campo.

Reiteramos que o novo paradigma de Educação “do” e “no” Campo ocorreu vinculada ao processo histórico de luta do movimento social camponês, que nos últimos quinze anos vêm se mobilizando e organizando um processo nacional de lutas, visando a garantia do direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Um processo social que “articula as demandas pelo direito a terra com as lutas pelo direito a educação, nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo” (HAGE, 2014, p. 1166).

Os reflexos desse Movimento designado como Educação do Campo também se refletiram no processo histórico de organização do camponês da Amazônia e trazemos aqui, portanto a especificidade desse Movimento camponês, no município de Gurupá/PA.

---

<sup>31</sup>O termo foi utilizado por Thomas Kuhn em sua análise de formação e transformação das teorias científicas. Considerando como aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2008). São construídos a partir de determinada visão de mundo enquanto territórios teóricos e políticos que contribuem para transformação da realidade. Ver também em Menezes (2015).

Essa região tem uma vasta riqueza proveniente de seu patrimônio natural, de suas florestas e dos rios que secularmente têm servido como um corredor de passagem desse patrimônio.

A lógica de ocupação e de exploração do capital estabelecidos na Amazônia foi de negação de direitos básicos, como o de acesso a terra e a educação.

Por muitos anos, a população gurupaense, viveu diferentes ciclos de prosperidade e crise econômica. Ao mesmo tempo, ainda é demarcada pelo abandono e isolamento. Praticamente não existem políticas públicas sociais que contemplem as especificidades da população que vive e habita na região<sup>32</sup>. Essa realidade paradoxal de prosperidade e pobreza, da falta de políticas sociais na região, pouco se difere da história das demais cidades ribeirinhas existentes na Amazônia brasileira (MAGALHÃES, 2009).

Entretanto, cabe ressaltar que essa lógica econômica do Capital em Gurupá/PA não se estabeleceu sem a reação da sociedade local, pois neste município, historicamente, os sujeitos organizados no movimento social de trabalhadores lutaram pela garantia de direitos à terra, ao trabalho e à educação.

Nesse sentido, o contexto de formação social desse município no interior amazônico experimentou um aspecto diferencial no que se refere à organização e consolidação do Movimento Social dos trabalhadores e trabalhadoras rurais agroextrativistas que foi se formando ao longo dos últimos trinta anos, com a perspectiva de construção de uma sociedade pautada no desenvolvimento rural sustentável, ocupando vários espaços do poder local.

Podemos identificar essa presença a partir do contexto histórico da década de 1970, como uma resistência ao capital internacional mercantil em suas formas de exploração humana e socioambiental na região.

Dando continuidade à consolidação do Movimento Social dos trabalhadores e trabalhadoras rurais agroextrativistas, no início dos anos de 1980 foram criados diversos

---

<sup>32</sup> Sobre isso, ver o Projeto Pedagógico da CFR de Gurupá (2010, p. 9), que dá o destaque para alguns produtos procurados internacionalmente, principalmente a borracha da seringa, períodos de interesse destes produtos ou para o comércio das chamadas especiarias/drogas do sertão, ou para fabricação de armas e acessórios de guerra (Primeira e Segunda Guerra Mundial). Mas, a partir do final da década de 70, com o declínio acentuado do ciclo da borracha, a procura de novos produtos (madeira branca, palmito e pesca da dourada) e consequentemente da quebra da cadeia do sistema patronal, inicia-se em Gurupá um novo tempo. Com a abertura política do regime militar, do surgimento da Teologia da Libertação e opção preferencial aos pobres da Igreja Católica, inspirado nas diversas lutas políticas por emancipação da classe trabalhadora e por democracia no Brasil inteiro, Gurupá/PA passa a participar de forma intensa desses ideais, criando a partir das ações pastorais.

grupos de caráter econômico, social, reivindicatório, pautados na luta por direitos e melhorias de condições de vida em Gurupá/PA (MAGALHÃES, 2009).

Em decorrência desse processo de organização e luta camponesa nesse município, em 1998, com a ajuda do Sindicato dos Trabalhadores Rurais/STR de Gurupá, os camponeses instituíram a Associação da Casa Familiar Rural de Gurupá/ACFRG<sup>33</sup>, fruto de processo de intensos debates, envolvendo entidades locais e grupos de pessoas ligadas à igreja católica, como as Comunidades Eclesiais de Bases/CEB's.

Essas entidades<sup>34</sup> tiveram um papel imprescindível na mobilização e incentivo à formação da Casa, fundada após dois anos de existência da Associação, entidade mantenedora da CFR, pautados pelos anseios de

[...] desejo de vida digna no campo passou ser refletido por todas as dimensões da vida: direitos da mulher, da criança, direitos a terra, à produção, ao lazer, à cultura, à assistência técnica, ao crédito financeiro, à saúde, à educação etc. Mas uma educação voltada à realidade sócio-cultural, econômica e ambiental do campo. [...] A CFR nasceu como um instrumento de anseio das famílias e dos jovens, constituindo-se um marco e uma conquista política e histórica de Gurupá/PA (PPP CFR GURUPÁ, 2010).

Com essa aspiração, em Gurupá/PA ocorreu a formação de diversos grupos da sociedade civil, que apoiados por entidades nacionais e internacionais fomentaram a organização social das comunidades, na geração de renda, no ordenamento territorial, regularização fundiária e conservação dos recursos naturais da região<sup>35</sup> e também a criação da CFR em Gurupá/PA. Foi o que relatou um dos nossos entrevistados, o Monitor da Casa, que é um dos sócios fundadores, afirmando que a CFR de Gurupá é

---

<sup>33</sup>Primeiro fundam a Associação depois a CFR de Gurupá/PA que no Brasil estão articuladas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFFA), as quais se articulam a maiores entidades como a UNEFAB, ARCAFAR-Sul e ARCAFAR-Norte/Nordeste.

<sup>34</sup>Na CEB é registrada a atuação do Padre Italiano Giulio Luppi na região e no STR a liderança do dirigente, o Sr. Manoel do Carmo, fundador do Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Gurupá. Sobre a trajetória desse dirigente em defesa da educação na Amazônia, em Gurupá, conforme destaca Guimarães (2017) em sua pesquisa de mestrado que tem como foco na história do Sr. Manoel, enquanto uma liderança, um intelectual orgânico na Amazônia. Também sobre o processo de organização das CEB's em Gurupá, ver a dissertação de Lopes, elaborado no Programa de Pós em Educação da Universidade Estadual do Pará (2013).

<sup>35</sup> Entre os anos de 1997 e 2006, o Projeto FASE-Gurupá teve um importante papel no processo de regularização das terras. A experiência transformou o município em um "laboratório para a implantação de categorias distintas de regularização fundiária coletiva de populações tradicionais. Durante a implementação do projeto, foram efetivadas a titulação de dois territórios quilombolas, a criação de um projeto agroextrativista estadual e uma CDRU". Atualmente, as modalidades de regularização fundiária coletiva efetuada em Gurupá somam uma área de 596,4 mil hectares, correspondendo a 64% da área territorial do município, beneficiando oficialmente 2.610 famílias. Conforme consta no relatório do IPEA (2015, p. 52).

[...] fruto da luta dos camponeses [...] a partir de um projeto, recurso perdido, [...] como o Fundo Amazônico e até internacionais, recurso vindo da França, [...] Em Gurupá o movimento se inspirou e decidiu que queria uma escola voltada para os agricultores, para os filhos dos agricultores. Mas, não definiram que já seria Casa Familiar Rural [...] uma comissão foi pesquisar experiências que já existiam. Desde então, teve uma participação grande das famílias, nesse processo. [...] Pra vivermos no campo, pra concretizar aquelas palavras bonitas ‘o campo não é só lugar de produção, de uma gentinha que mora lá. Lá moram pessoas, cidadãos’! (MONITOR CFR GURUPÁ, 2012).

Ressaltamos que a Educação do Campo, formalmente passou a ser sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, no artigo de Nº 28, que refere à oferta da Educação Básica à população que vive no campo.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em relação aos contextos anteriores, identificamos que pela primeira vez na história educacional do país, é criada uma lei anunciando a adequação da educação a ser ofertada à população que vive no campo.

Ainda que timidamente<sup>36</sup>, não podemos deixar de registrar que essa LDB, sinalizou novas possibilidades de Educação Básica no Campo.

Também foi respaldado nesse artigo da LDB, que o movimento camponês passou a colocar sua agenda política para a nação, compreendendo a educação como dever do Estado e direitos dos trabalhadores. Por isso, começaram a exigir do Estado políticas públicas voltadas para o povo do campo em contraposição ao modelo hegemônico de Educação Rural.

Mas o conjunto de programas e projetos que compõem a Institucionalidade da Educação do Campo iniciou com a formação de um Grupo denominado “Por uma Educação do Campo”, composto por diversas instituições como universidades públicas, organismos

---

<sup>36</sup>Munarin (2016, p. 504) esclarece, a relação que há entre esta LDB e a Educação do Campo é praticamente uma relação vazia, letra morta. Dado que o projeto aprovado foi resultado de uma manobra vertical do MEC, com “um desenho coerente com a ideologia de descentralização neoliberal dominante o que se tem de referência à educação para a diversidade nessa Lei é muito pouco. E para a educação dos povos do campo, quase nada”.

internacionais e sujeitos políticos ligados ao campo, que passaram a gerir ações conjuntas articuladas em torno da inclusão da Educação “do” e “no” Campo na agenda política das ações do Estado<sup>37</sup> (CRUZ, 2015).

Com isso, reconstituímos a trajetória do movimento histórico em que o novo paradigma educacional designado como Educação do Campo foi emergindo no cenário educacional brasileiro. A seguir outro quadro (05) que expressa esse movimento da emergência da Educação do Campo.

Quadro 5 - Novo paradigma da Educação do Campo Brasileira

INSTITUCIONALIDADE	PARTICULARIDADES
<p><b>1997: Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro</b> Documento que assinala a educação do Campo como um novo paradigma, com orientações e diretrizes as práticas pedagógicas de trabalho educacional no Campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questiona a Educação Rural, expondo as contradições do modo de produção capitalista.</li> <li>- O Movimento “Por uma Educação do Campo” ganhou Institucionalidade e contorno nacional demarcando espaços, nas agendas dos governos federal, estadual e municipal.</li> <li>- Legalmente encampa a ideia de uma educação específica para os povos do Campo e uma Política Pública de Educação envolvendo a adesão de sujeitos ligados a questão do campo.</li> </ul>
<p><b>1997: I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária(I ENERA)<sup>38</sup></b> Espaço público de discussão e divulgação da luta nacional pela ampliação da Educação no Campo em contraposição a Educação Rural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançamento do projeto de Educação “no” Campo: Significando que o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive.</li> <li>E “do” Campo: Significa uma educação originada no seu lugar, vinculada as suas raízes culturais.</li> <li>- Ganhou visibilidade nacional e institucional em decorrência da tragédia do Massacre dos “Sem Terra” em Eldorado dos Carajás/PA<sup>39</sup>.</li> </ul>

<sup>37</sup> Resultando na elaboração e publicação dos sete volumes da coleção “Por uma educação do Campo”.

<sup>38</sup> Ponto de partida da institucionalidade da Educação do Campo no Brasil, seu batismo ocorreu na I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998, em que foi reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações envolvendo um conjunto de organizações e entidades. Ver In: Frigotto e Ciavatta (2016, p. 367), “Notas para análise do momento atual da educação do campo”, Seminário Nacional, 15 a 17 de agosto de 2012, Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

<sup>39</sup> Esse discurso ganhou força e notoriedade internacional com a repercussão do Massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996 com o assassinato de dezessete trabalhadores do campo Sem-Terra, no sul do Pará, “[...] a mando do governo do Estado sob a coação de grandes latifundiários. Este fato gerou o Dia Nacional de Luta pela Terra” (LIMA, 2014, p. 105).

<p><b>1998: Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA)</b> Fortaleceu a Educação do Campo nas áreas da reforma agrária, no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), protagonizado pela força do movimento social do Campo, em especial o MST<sup>40</sup>.</p>	<p>- Os projetos abrangiam níveis de ensino, como a EJA, Ensino Médio e Profissional, Ensino Superior e ainda capacitava educadores para atuação em áreas de assentamento e na avaliação do Movimento Social do Campo<sup>41</sup>. - Impulsionou à escolarização da classe trabalhadora do Campo.</p>
<p><b>1998:I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo</b> Definição das “Diretrizes da Educação Básica do Campo:” Educação do Campo como específica e diferenciada, isto é, alternativa. As experiências operacionalizadas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) sob o sistema da Pedagogia da Alternância.</p>	<p>- Princípio Educativo: Formação humana ampla. Com referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos na realidade.  - Apontadas como exitosas, constituindo, um exemplo a ser seguido na formação dos trabalhadores camponeses. Nessas instituições, a organização do trabalho didático e pedagógico é diferente da Educação Rural, se configura como um novo paradigma de educação do Campo<sup>42</sup>.</p>

Fonte: Cruz (2015); Lima (2014); Menezes (2013); Freitas e Molina (2011).

Nessa tabela, sintetizamos o período mais atualizado que expressa parte do movimento histórico em que vai se desenhando o projeto de Educação do Campo no Brasil. Articulado a um projeto popular de sociedade, busca construir alternativas educacionais vinculadas ao seu modo de vida, seus valores. Tem o significado político de lutas e reivindicações protagonizadas pelo movimento social dos trabalhadores do campo, muito mais que luta por escola, tem o sentido de reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. É um projeto popular de sociedade que busca outra escola. O modelo camponês escolar nasce do contexto de luta pela terra e condições dignas de vida e de trabalho (MUNARIM, 2011).

A “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo/1998” é assinalada como o marco de constituição da perspectiva de Educação do Campo, visando construir um projeto de educação do campo articulado com um projeto de desenvolvimento desse espaço e da sociedade. Em sua proposição, dialoga com diferentes concepções pedagógicas com pensamento pedagógico socialista de Pistrak, precisamente a ideia sobre a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, também questões sobre a psicologia

<sup>40</sup>Num primeiro momento o PRONERA contemplou apenas a classe camponesa que residia em áreas de assentamento, beneficiários da Reforma Agrária, somente a partir do ano de 2010 (Decreto 7.352/2010) abarcou toda a população do Campo. Ele foi executado em parceria com esferas governamentais e instituições públicas de ensino médio, superior, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do Campo. Em seu início esteve ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA, a partir do ano de 2001 foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Ver Lima (2014).

<sup>41</sup>O Movimento Social dos Trabalhadores do Campo é amplo, engloba outros movimentos sociais, dentre os quais: O Movimento de Mulheres Camponesas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, e outros. In. Dicionário de Educação do Campo (2011).

<sup>42</sup>Outra conquista foi o parecer do CNE/Nº 1 de 01/02/2006, que oficializou os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).



sociocultural, procurando embasamento na perspectiva humanista e crítica. Também em Paulo Freire no contexto da Educação Popular<sup>43</sup>, e na Pedagogia do Movimento, originado nas próprias experiências do movimento social do campo, esta por sua vez dialogando com as duas referências anteriores, e consiste na designação de uma forma de práxis pedagógica tendo como origem o movimento social, a partir de um projeto de transformação da sociedade e do ser humano.

Segundo Molina e Ferreira (2014), essas concepções pedagógicas, propõem processos educativos mediados pela realidade, pela vida, pelo mundo, onde o trabalho coletivo é atividade formativa. Em síntese, para ambos os pensadores, o acesso ao conhecimento científico e cultural são aspectos elementares para o processo de libertação do sujeito.

Em verdade, trata-se de uma formulação reflexiva, onde a composição teórica desta referência “acontece concomitante ao histórico da Educação do Campo com propósito de produzir uma tradição pedagógica que tenha como ponto de partida o campo e as lutas sociais” (MELO, p. 25, 2013).

Nessa conjuntura, situamos que foi desse movimento histórico das lutas sociais que em Gurupá/PA, emergiu a CFR no município. A CFR de Gurupá/PA, também é expressão desse novo paradigma de organização e mobilização popular que resultou no fenômeno denominado Educação do Campo. A CFR tem um caráter diferenciador em sua proposição e método de ensino, tanto que, no município é apontada como uma referência, um exemplo de instituição a ser seguida quando se pensa na Educação do Campo<sup>44</sup>. Sua particularidade foi constituída ao longo de um processo social que

**não nasceu no meio acadêmico** [...] foi uma necessidade real. [...] Foi feito uma pesquisa da realidade naquele momento, em 1997, o projeto, mais ou menos... [...] que culminou essa ideia. O que se **avaliou naquele**

---

<sup>43</sup> Tendo em Paulo Freire o seu principal idealizador, Sapelli (2014) informa que na formação de educadores do campo, quanto na formação dos estudantes, tornam-se relevantes os estudos do Pistrak com o “Sistema de Complexos”, dando ênfase ao coletivo nos processos educativos, mediados pelo mundo, a vida e a realidade. Para ele “não há uma educação revolucionária sem uma Pedagogia Revolucionária”. Sendo que seu método é baseado no Método Dialético-Histórico, na perspectiva de formar o indivíduo para a luta contra o capitalismo. Também está fundamentado nos estudos de Paulo Freire, através dos “Temas Geradores”, os “Círculos de Diálogos” de “Cultura”. De acordo com Molina e Ferreira (2014), ambos propõem processos educativos mediados pela realidade, pela vida, pelo mundo, onde o trabalho coletivo é atividade formativa. Em síntese, para ambos os pensadores, o acesso ao conhecimento científico e cultural são aspectos elementares para o processo de libertação do sujeito.

<sup>44</sup> No “I Congresso Municipal de Educação”, realizado no ano de 2003, foi levantado junto aos munícipes o tipo de educação que desejavam para seus filhos, na ocasião a CFR foi destacada como um exemplo de educação “a serviço do povo, trabalhando as questões políticas, econômicas, sociais e profissionais” Ver. Magalhães (2009).

**momento, foi à situação real, muitas famílias migrando do campo para a cidade**, por falta de opção, sendo que a cidade de Gurupá é uma cidade muito pequena, seus filhos girando nas ruas, na prostituição, nas drogas... **Então o sindicato** sentou e avaliou [...] **reuniu com as famílias**, perguntando e chegaram à conclusão que **tinha que criar algo que profissionalizasse os jovens do meio rural pra ajudar suas famílias do meio rural.** [...] **Isso foi o objetivo, evitar o êxodo rural naquele momento.** [...] Foi daí que nasceu a ideia de Casa Familiar Rural (SECRETÁRIO DA CFR GURURPÁ, 2012. Grifo nosso).

É nesse movimento em que a Educação do Campo vai se estabelecendo, mais tarde, no ano de 2002, foi aprovada as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”<sup>45</sup>. Pela primeira as reivindicações dos movimentos sociais do campo foram incorporadas a Educação do Campo passando a ter uma legislação própria, anunciando uma nova perspectiva de construção de um projeto alternativo de desenvolvimento, as atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento sustentável. Em dezesseis artigos das Diretrizes da Educação do Campo (MEC, 1998) foram estabelecidas os princípios e procedimentos que afirmam a identidade da escola do campo, pois

[...] as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, vem preconizar aspectos como o direito à universalização da educação formal em todas as etapas; respeito às diferenças; especificidades regionais e locais valorização da diversidade dos povos do Campo, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, autonomia e gestão democrática. Em certa medida, esses aspectos contemplados nessas diretrizes refletem as proposições do movimento social, e expressam um contraponto aos princípios da educação que historicamente vem sendo desenvolvida no campo (LIMA, 2014, p. 131).

Portanto, a aprovação dessas Diretrizes Operacionais emerge enquanto um marco constitutivo importante, uma conquista no âmbito políticas de Educação do Campo, uma orientação a um projeto popular de desenvolvimento do campo, pois pela primeira vez na história do país, o campo é reconhecido oficialmente como um “[...] lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social” (LIMA, 2014, p. 108).

Com base nesse marco regulatório, a Casa Familiar Rural de Gurupá/PA passou a se respaldar legalmente para fazer sua formação, que está regulamentada na Lei de Diretrizes e

---

<sup>45</sup>Por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3/4/2002, publicada em Diário Oficial da União em 09 de abril (BRASIL, 2002).

Bases da Educação Nacional (LDB N 9.394/1996), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme a Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002 e Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, conforme a Resolução de Nº 02 de abril de 2008.

Ainda no contexto mais recente da emergência da Educação do Campo no Brasil, foi formada a “Coordenação Geral de Educação do Campo/CGE”, durante a primeira gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, depois designada como SECADI (em 2004). Essa Secretaria foi criada no âmbito do MEC e significou outra importante conquista do movimento social do campo, até porque ficou responsável em auxiliar a implementação da Política Nacional de Educação do Campo e ampliação dos espaços. Na atual gestão do presidente Jair Bolsonaro (2019), por meio de Medida Provisória de Nº 870/2019 de 01 de janeiro de 2019 a SECADI foi desmontada, dando lugar a subpastas nas modalidades específicas<sup>46</sup>.

Já no ano 2007, segunda gestão do governo de Luís Inácio (Lula), outros Programas foram criados e incorporados, tais como, “Escola Ativa” que em 2012 foi substituído pelo programa “Escola da Terra”, integrando ações do “PRONACAMPO”. Também nesse conjunto emerge o “Pro Jovem Campo Saberes da Terra”, com a oferta de escolarização e qualificação profissional em nível fundamental na forma EJA, em tempo de dois anos, no sistema de alternância entre o tempo-escola e comunidade (CRUZ, 2015; MELO, 2013).

O “Pro Campo” constituiu o programa mais recente da política de Educação do Campo, voltado à formação superior, Licenciatura em Educação do Campo, realizado por diversas instituições públicas de ensino superior no país, também sob o sistema de alternância. Tratava-se de uma política de Formação de Educadores que foi conquistada mediante pressão e demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento Educação do Campo. “Desde a realização da II CNED, em 2004 cujo tema fora ‘Por um sistema público de Educação do Campo’, o Programa vem se consolidando como uma das prioridades requeridas pelo Movimento” (BRITO, 2017)<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Ver em: <http://www.andes.sindoif.org.br/2019/01/03/bolsonaro-extingue-ministerios-e-exclui-diversidade/>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

<sup>47</sup> Sobre esse Programa ver a tese de Brito (2017), “Formação de Professores na perspectiva da epistemologia da práxis: Análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília”.

Ressaltamos que esse conjunto de Programas e Projetos emergiu como política pública de Educação do Campo, uma conquista do movimento social do campo. Surgiu no contexto dos anos de 1990 pela ação dos movimentos sociais. Destacamos que em nenhum momento na história dos governos democráticos no Brasil, o movimento social do campo havia conseguido abertura no âmbito do MEC à inclusão da agenda do campo como pauta de discussão na política de Estado.

Tais ações constituíram uma particularidade do contexto, demarcando um momento favorável aos processos formativos dos sujeitos do campo “desde a qualificação básica e técnica a um patamar de nível superior com características reflexivas próprias sobre o modelo de desenvolvimento rural e seu sentido para a população brasileira”. Além disso, a Educação do Campo assumiu um caráter particular com métodos de ensino diferenciados, a exemplo a Pedagogia da Alternância que se coloca como um modo diferente de fazer a prática educativa no campo, questionando o fazer escolar tradicional e desafiando a escola do campo a rever suas práticas, suas temporalidades e sua relação com os sujeitos e seus processos de gestão, possibilitando uma ressignificação política do espaço pedagógico (FREITAS, 2011, p. 6).

Retomando o aspecto normativo constitutivo em que o movimento da Educação do Campo se fortaleceu, Molina e Freitas (2011) esclarecem que a política pública de Educação do Campo constituiu um avanço, mas reconhecem que em sua concretude encontrou embaraços, revelados nos diferentes interesses e concepções que perpassam desde o discurso oficial do Estado, dos governos e, no próprio movimento social dos trabalhadores. Com isso, enfatizam que por si só, as leis não garantem a efetivação dos direitos, dado às desigualdades resultantes das contradições da sociedade capitalista.

Por isso, no campo, o direito à educação não pode ocorrer desvinculado da garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. Isso é consensual entre os estudos na área quanto à dificuldade da materialidade da educação protagonizada pelo movimento social do campo, sobretudo, é de ordem estrutural da sociedade capitalista, que no interior das políticas disputam espaços com interesses formativos antagônicos.

Também assinalamos que sobre as perspectivas teóricas e práticas que embasam a Educação do Campo, há um conjunto de pesquisadores<sup>48</sup> que se contrapõe a ideia específica

---

<sup>48</sup> Bezerra Neto (2009), Oliveira (2008), Alves (2009), Souza (2010), Barroso (2011), Vendramini (2007), Zanella (2008) e outros. Dizem que essa separação entre campo e cidade cria uma falsa dicotomia, fragmenta os trabalhadores, e provoca miopia em relação a visão de totalidade. A realidade do trabalhador rural não se distingue da realidade do urbano, explorado, expropriado pelo capital. Outra crítica está relacionada que o

de Educação no Campo. Para esses críticos, o desafio da Educação do Campo está em lutar por uma educação em que a classe trabalhadora tenha amplo acesso aos conhecimentos científicos, articulados aos seus saberes práticos, a formação humana ampla que reconheça todos os conhecimentos como importantes e relevantes, que busque refletir criticamente as relações sociais e romper com os mecanismos de educação para a adaptação (LIMA, 2014).

Em relação a essa crítica, compreendemos que os limites que embaraçam a materialidade da proposição da Educação do Campo têm raiz na estrutura da sociedade de classes capitalista. Esse é o maior desafio, o enfrentamento que se coloca enquanto tarefa ao movimento social do campo, embora, a sociedade capitalista em sua forma liberal burguesa apregoa na forma da lei, a educação como um direito universal, de todos e dever do Estado.

Saviani (2014) nos esclarece sobre a impossibilidade dessa sociedade em materializar o que é proclamado. Pois, a universalização de uma educação com qualidade, significaria um confronto com o próprio sistema, que implicaria em sua superação. Isso pode ser entendido como um paradoxo do sistema, que também é refletido na política de Educação do Campo.

Com isso, entendemos o porquê do fenômeno social Educação “do” e “no” campo ter a necessidade de se articular também em meio a uma luta que busca outro projeto de sociedade que não o capitalista<sup>49</sup>. Tanto que as teses e dissertações apontam, que esse é o grande debate levantado, o dilema a ser enfrentado (CRUZ, 2015; LIMA, 2014; MENEZES, 2013).

Outra crítica levantada à política de Educação do Campo é direcionada à ação que o “Movimento Nacional Por uma Educação do Campo”<sup>50</sup> precisou fazer para que fosse incluída na agenda política do Estado. Realizou alianças com os organismos multilaterais

---

multiculturalismo acaba em uma concepção fenomênica da história, anula a categoria totalidade e contradição. As categorias “trabalho”, “luta de classes”, “universalidade” se tornam secundárias. É preciso ter cuidado com isso, para não colocar em segundo plano os conhecimentos socialmente acumulados, ao supervalorizar a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, para não cair no pragmatismo exacerbado, aproximando ainda mais das teorias pós-modernas. Esse é o ponto nevrálgico da proposta, a supervalorização do saber prático, do cotidiano, pode levar a interpretações superficiais da realidade que ao invés dos saberes empíricos das classes subalternas serem elementos constitutivos de sua emancipação cultural, acabam se transformando exatamente em elementos de sua sujeição. Conforme Elianeide Lima (2015).

<sup>49</sup> O professor Saviani (2014) em “O Paradoxo da Educação Escolar” traz importante contribuição que nos permite reconhecer que desvelar a base que sustenta a sociedade de classes capitalista é o caminho para identificarmos as contradições que se refletem na educação, sobretudo, na escola, nas práticas educativas. Para então, entendermos a função que a escola ocupa dentro do contexto da sociedade de classes, a que projeto de sociedade ela se respalda.

<sup>50</sup> Esse Movimento se constituiu na metade dos anos de 1990, no contexto do I ENERA, em julho de 1997, na UNB, quando foi lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”. Ver. Munarim (2008), em “Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção”.

como a UNESCO e o UNICEF, os quais tiveram peso na conquista do PRONERA<sup>51</sup>, que passaram a exercer forte influência e interferência na definição das “políticas sociais dos países pobres, dentre eles o Brasil, com foco no combate e alívio da pobreza, por meio de políticas de assistência, com a exigência que fossem de baixo custo”<sup>52</sup>. O que fora demandado pelo movimento social do campo não foi correspondido pelo Estado, como exemplo, é destacado o “Programa Escola Ativa” que veio com um pacote pronto, determinado como deveria ser realizado.

Desse modo, o que fora demandado “pelos movimentos sociais do campo foi incorporado apenas em parte, desde que não embaraçasse os interesses da política neoliberal” (LIMA, 2014, p. 106).

Nessa direção, Souza (2014) também corrobora que o Movimento ajustou a política pública de Educação do Campo aos interesses do Capital, por meio do imperialismo instituído pelos organismos internacionais. Esse é um dos pontos nodais das alianças realizadas com o Estado capitalista burocrático, tendo como consequência a fragilização das forças sociais contra hegemônica<sup>53</sup> do movimento social do campo, não superando a dicotomia campo-cidade capitalista. O Estado fez parcerias “para a burguesia continuar seu curso de exploração da massa trabalhadora” (p. 255).

Nesse movimento das contradições, verificamos que o Estado em suas particularidades, ao mesmo tempo em que abriu espaços para os movimentos sociais ocuparem espaços dentro do Governo, também acatou os interesses da classe dominante mediante práticas clientelistas<sup>54</sup>, fazendo seu papel de mediador das classes sociais. Isso para

---

<sup>51</sup> Conforme Ribeiro (2013) esse Programa, contraditoriamente, também foi compreendido como uma política do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, e não do MEC, “do que se pode desprender o vínculo forte entre trabalho e educação expresso na luta pela terra associada à luta pela ocupação da escola”.

<sup>52</sup> Também o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2010) fez críticas severas acerca da realização às avessas da Política de Educação do Campo.

<sup>53</sup> Em Gramsci não aparece o termo “contra hegemonia”, mas a partir de sua definição do sentido de “hegemonia” entendida em sua dupla conotação: a primeira indicando a necessidade que os trabalhadores têm para elaborar organizações capazes de “superar as limitações corporativas ou limitadamente jurídicas para assumirem as tarefas de libertação da exploração e das diversas formas de opressão social” o modo como os trabalhadores a partir de suas práticas e formulações orgânicas; a segunda abrange as mais variadas formas de manifestação da vida social (In: PRONCO & FONTES, 2011). Entendemos que “a questão que se coloca é a forma de encaminhamento da superação da dominação pelo capital, tendo em vista, a elaboração de uma contra hegemonia, que permita ao operário libertar-se do caráter desumano do trabalho capitalista”. Ver, Kuenzer (1985, p. 53).

<sup>54</sup> Partindo do termo Clientelismo na sociologia política, nos tempos antigos a referência a Roma, entendia-se como uma clientela “uma relação entre sujeitos de *status* diverso que se urdia a margem, mas a órbita da comunidade familiar: relação de dependência tanto econômica como política, entre indivíduos de posição mais elevada”. Também se atribui à fragmentação da sociedade civil em numerosos grupos de interesse, concorrente entre si. In Bobbio, Matteuci e Pasquino (2009, p. 177).

manter sua governabilidade que, por sua vez, corroborou na fase de recuo dos movimentos sociais.

Nessas circunstâncias, as políticas educacionais do Campo foram se constituindo de forma incoerente, embaraçando a perspectiva de educação que fora protagonizada pelos movimentos sociais do Campo, que na prática se caracterizou como ações parciais, focais e fragmentadas<sup>55</sup>. Mas, assinalamos que não podemos resumir essas alianças como uma relação automática de causa e efeito. Compreendemos que não foram realizadas desinteressadamente por ambas as partes, tanto do movimento dos trabalhadores do campo, quanto dos organismos internacionais.

Nessa direção, Tafarel e Molina (2012) acrescentam que também foram feitas alianças com diversos setores da sociedade civil, como as universidades públicas brasileiras, por meio dos Grupos de Pesquisas, Linhas de Pesquisas no âmbito da Pós-Graduação Brasileira, criação de Observatórios da Educação do Campo, envolvimento da juventude estudantil, professores, pesquisadores intelectuais da classe trabalhadora e militantes. Agregando um amplo e diversificado conjunto de movimento da sociedade em torno da pauta coletiva de lutas e enfrentamento as várias contradições, essas parcerias, também incomodaram as elites agrárias, alterando a correlação de forças e, produzem efeitos indesejáveis para os objetivos da elite dominante e suas políticas.

Nesse contexto, também situamos no campo das particularidades, as parcerias que a Associação das Famílias da CFR de Gurupá/PA realizou com algumas entidades, dentre elas, o Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Gurupá, Cooperativa Mista Agroextrativista de Gurupá; Secretaria de Estado de Educação/SEDUC<sup>56</sup>; Fundação EDUKANS; Associações Agroextrativistas do Município; Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE-Gurupá); Organização Interclesiástica para Cooperação do Desenvolvimento (ICCO Holanda).

De algum modo, esses parceiros sustentaram uma teia de relações com a CFR de Gurupá/PA, visando garantir sua sustentabilidade, influenciando a política local e

---

<sup>55</sup> A ação dos movimentos sociais foi delimitada pelo processo burocrático e autoritário do Estado capitalista. Entraves que estiveram na pauta do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no final do governo Lula. Críticas foram levantadas referentes a implementação do PROCAMPO, lançado em 2012 (Governo Dilma) que ficou mais próximo da Educação Rural que do Campo, iniciando um ciclo de retorno da Educação Rural no país, um retrocesso na política educacional (LIMA, 2014).

<sup>56</sup> Quanto à “parceria” da CFRG com a SEDUC, foi e é permeada de tensões, desconfianças e medos, haja vista que o recurso geralmente não era repassado ou demorava muito tempo para ser liberado, por outro lado, a CFRG também temia que a SEDUC se apropriasse do espaço da Casa, que se tornasse uma política de governo, pelo fato de que os dirigentes da CFR temiam que a Casa deixasse de ser uma CFR gerida pelas famílias. In. Magalhães (2009)

contribuindo no desenvolvimento econômico e social do município, portanto, foram essenciais para o funcionamento da Casa. Desse modo, esta CFR trouxe para o centro do debate a formação dos camponeses a quem historicamente foi negado o direito à educação pública. Também, fez parceria com a Secretaria Municipal de Educação<sup>57</sup>, que de alguma maneira, contribuiu para que a CFR de Gurupá/PA, compartilhasse das discussões relativas à educação do município, participando na “construção do Plano Municipal de Educação quanto à ofertado Ensino Médio Técnico como uma iniciativa inédita no município, atendendo a uma crescente demanda de jovens do campo”.

De algum modo, a Casa por meio dessas parcerias, aponta para a necessidade da inclusão da Educação do Campo na esfera municipal e sua importância para o desenvolvimento local (MAGALHÃES, 2009, p. 104).

Mesmo assim, não podemos tomar acriticamente a Educação do Campo, como uma política pública, que no interior do Estado tenha o poder de anular as divergências de interesses de classe. Reiteramos que a base de sustentação dessa sociedade de classes se assenta na mercadoria, nas relações humanas de exploração da sociedade capitalista. Portanto, as políticas públicas, por si só, não podem abolir desigualdades que o próprio capitalismo formou. Com base em Ribeiro (2013), inferimos que nem mesmo,

O melhor projeto de escola do campo soluciona o problema da democratização das relações sociais de produção à quais estão amarrados a propriedade privada e o uso da terra enquanto mercadoria. Uma reforma agrária, mesmo [...] associada a uma formação integral, tendo o trabalho como o alicerce da educação, no seu sentido criador da vida, de cultura e de conhecimento, mesmo assim, mantém-se o problema sem solução. Nenhuma nem outra – reforma agrária e educação – isoladas e ou dissociadas de um projeto popular de sociedade atacam o problema na sua raiz. Portanto, **a transformação social é um desafio posto ao sujeito histórico revolucionário uno/múltiplo de expressões do trabalho, da vida, e da cultura.** Esse desafio coloca tarefas essenciais como: a conquista da terra sobn novas relações de produção da vida, do conhecimento, da ciência e da arte, associada a uma formação humana radicada nessas relações (RIBEIRO, 2013, p. 198, Grifos nosso).

Entendemos essa assertiva como um dilema paradoxal, que ultrapassa o âmbito da política pública, onde a contradição emerge no âmbito da totalidade das relações sociais de produção capitalista que, determina e, é determinante das demais relações sociais. Portanto, cabe ao movimento social camponês decodificar que essa é a raiz do problema que impede a

---

<sup>57</sup>Repassando um valor mensal na forma de custeio de alimentação, combustível para o transporte e material de consumo.



concretude da proposição da Educação do Campo, tanto em sua forma como política pública, quanto ao seu conteúdo político.

Nessa direção, se torna necessária uma concepção teórico-prática que articule educação e sociedade a partir da constatação de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, com interesses opostos. No caso, a educação precisa ser vista como

[...] mediação no interior da prática social global. [...] Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela se opera sobre a base das produções anteriores. A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2012, p.142).

É justamente esse movimento que os sujeitos fazem, na tentativa de valorizar as lutas dos que os antecederam para construir um novo paradigma na educação do campo, para trabalhar a prática social como ponto de partida da aprendizagem na sala de aula para gerar um novo conhecimento, ou seja, a experiência da Pedagogia da Alternância, conforme expressado pelo Alternante (08) entrevistado, “isso acaba fazendo a diferença da CFR. Então, essa troca de conhecimentos faz o aluno buscar mais conhecimento. O conhecimento é construído, não apenas repassado”.

Nesse sentido, entendemos o que Ribeiro (2013) anuncia sobre a necessidade de transformação social que é depositada ao sujeito “histórico revolucionário uno/múltiplo de expressões do trabalho, da vida, e da cultura”. A autora aponta um campo de possibilidades, da proposição de Educação do Campo em direção a um projeto educativo popular de sociedade, visando o enfrentamento do problema em sua essência, desde que se tenha a clareza do horizonte do seu projeto educativo.

Entendemos, com isso, que a problemática está irrefutavelmente relacionada ao modo de produção capitalista, portanto uma resposta a essa questão não está descolada do capitalismo, que por sua vez, não se reduz a uma política pública educacional reconhecida pelo Estado Nacional. Para tanto, é imprescindível o fortalecimento dos movimentos sociais, com a perspectiva de reestruturação radical de suas lutas. Por isso a necessidade em

focalizar nos fundamentos causais antagônicos da lógica da sociedade de classes capitalista (MÉSZÁROS, 2009).

Para além, os movimentos sociais não podem deixar de destacar a proposição da Educação do Campo, no interior do Estado, pois na sociedade há uma disputa direta das forças do capital com o movimento social de trabalhadores do campo. Esse é o embate teórico-prático, o enfrentamento da lógica determinante da relação capital, trabalho e educação na sociedade de classes.

As políticas públicas não podem ser assumidas acriticamente, e nem podem adormecer a força do movimento social do campo. É o que nos afirma Silva (2005, p. 96) quando diz que “os setores da sociedade considerados marginais, devem ser observados em qualquer tentativa de construção de uma proposta educativa baseada na relação entre trabalho e educação”.

A partir de Gramsci (1987) compreendemos que a transformação social, não pode ficar dependendo unicamente das modificações na base da sociedade. Podem ocorrer por dentro da prática nas instituições, na descoberta e ampliação de espaços institucionais e políticos, na organização da educação política da classe trabalhadora, na ação dos intelectuais orgânicos educando as massas.

Nesse movimento, destacamos que a perspectiva da inclusão da Educação do Campo como direito social, clama por uma ação educativa emancipadora, que não é tarefa simples, dado a presença da dualidade dos projetos com perspectivas educativas antagônicas na educação Brasileira, onde há um campo tensionado entre o que foi protagonizado pelo movimento enquanto política de Educação do Campo e sua efetivação, que não é meramente reproduzida na prática social, tentam se estabelecer diante da hegemonia da Educação Rural.

Desse modo, apreendemos que a emancipação humana está para além de uma política pública, consistindo no enfrentamento, na superação da lógica de organização da sociedade capitalista estruturada na propriedade privada e na divisão social do trabalho. Entendemos que não há educação inovadora, se essas questões estruturais não estiverem no centro do debate. Nessa direção, pontuamos Saviani (2012) por consideramos que suas ideias podem contribuir no sentido de compreendermos uma teoria da educação crítica, que atinja a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade da educação que foi imposta historicamente na educação rural.

No conjunto das Teorias Críticas, a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser assinalada como perspectiva educacional crítica que visa resgatar a importância da escola; a reorganização do processo educativo. Entretanto, o autor considera que a vinculação entre

interesses populares e educação deve estar explícita no projeto educativo, se este marco não estiver presente, não é a Pedagogia Crítica.

Para tanto, Saviani (2012) orienta que é necessário conceber a escola como uma realidade histórica, feita por sujeitos históricos. Não é possível pensar a Educação do Campo sem dialogar com os trabalhadores que vivem no Campo e estão fazendo a educação do campo no país. Nessa direção, é preciso abrir espaços às forças populares da sociedade, para que se insiram “no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (p. 57). Do ponto de vista prático, o autor orienta que é preciso retomar com força, a luta contra a “seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...] engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível” (p. 31).

Pensar a educação com essa proposição exige muito esforço, estudo, experimentação, coragem para inovar, além dos riscos ao assumir desafios. Nessa direção, uma Teoria Crítica com essa perspectiva educacional, precisa resgatar a importância da escola, a reorganização do seu processo educativo, um ensino significativo, integrado das disciplinas, além de crítico e transformador, precisa romper com metodologias ultrapassadas, pois:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012, p. 55).

Nessa direção, também identificamos que as teses e dissertações apontam que a Educação do Campo em seu conteúdo filosófico concebem a perspectiva teórico-crítica da formação humana ampla e integral, de uma práxis (ação transformadora) norteada pela ideia do trabalho como princípio, no processo formativo escolar. Concebem que a vida prática social é o princípio educativo e pedagógico. Essa é a matriz que orienta a Educação do Campo<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Como já dito em parágrafo da subseção anterior, identificamos que três referências pedagógicas auxiliam na fundamentação teórica da Educação do Campo: O pensamento pedagógico socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento, se fundamentam na matriz de pensamento social, Marxiana e Engelseana (LOMBARDI, 2009).

No item seguinte, apresentamos a concepção de formação humana ampla e integral como o princípio norteador da Política de Ensino Médio Integrado na Educação do Campo.

## 2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA FORMA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CFR/GURUPÁ

Quando nos referimos à Educação do Campo, estamos nos referindo a homens e mulheres sujeitos de sua história. Melo (2013) reitera que a Educação do Campo vem sendo realizada pelos diferentes sujeitos que vivem no campo, como os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias e outros, os quais se movem em contraposição à exclusão do seu contexto de vida e de trabalho. Trata-se de uma experiência protagonizada pelos próprios sujeitos que vivem no campo, que organizados nos movimentos sociais, lutam em busca de construir um projeto de desenvolvimento do campo para existirem ou subsistirem.

O processo de formação dos sujeitos, conforme a perspectiva do movimento social do campo considera a educação em seu sentido amplo, não se restringindo somente à sala de aula, mas voltada à realidade social de vida no campo, enfatizando sua cultura, valores e formas de trabalho. Concebem que desse modo, é possível o educando compreender as relações existentes em sua comunidade, nas quais o direito e o respeito à vida, sejam uma prioridade, no sentido de constituir uma educação emancipadora.

Caldart (2009) esclarece que o movimento do campo em sua perspectiva educativa, busca integrar o trabalho do campo com a educação, cuja base teórica readquire a perspectiva da formação humana ampla, retoma a ideia do “Trabalho como Princípio Educativo”, pautado na “Formação Omnilateral” e “Politecnicidade” de Marx, como também na “Escola Unitária” de Gramsci. Essa matriz é fonte para as teorias progressistas em educação.

Nessa direção, as teses e dissertações também mostraram que a proposta da Educação do Campo está respaldada na ontologia do trabalho em Marx, onde o “Trabalho” é concebido como a categoria central de análise, presente nas relações sociais que os humanos realizam entre si, na maneira como constroem seus conhecimentos, seus saberes, bem como, na sua relação com a natureza ou como transformam os bens materiais.

No movimento histórico do desenvolvimento das sociedades humanas, a categoria “Trabalho” foi adquirindo duplo sentido com caráter específico e contraditório, que em

determinado contexto histórico social tem significado de princípio educativo no processo de humanização do homem (ontológico/criador/amplo/libertador) que pode gerar emancipação; em outro momento, aparece com o sentido de desumanização (deformador/reduzido/exploração/alienação), significa escravização, sofrimento.

O significado do “Trabalho como Princípio Educativo” emerge na origem (sociedades comunal/primitivas) de interação do homem com a natureza, momento em que se desenvolveu o seu processo de humanização, haja vista, que diferentemente dos outros animais, ao modificar a natureza, o homem também se modifica, se forma de maneira autônoma e criativa como humano. Nesse movimento o “Trabalho” é entendido, antes de tudo, como um ato no qual participam

O homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços, pernas, cabeça emãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1989, p. 202).

Nessa interação do homem com a natureza ocorre sua formação como humano, por meio de um processo amplo que permite libertar-se da condição inumana (animal). Nesse processo utilizava-se tanto a sua força física quanto a mental, para produzir bens e serviços necessários à reprodução da vida da espécie. Nesse movimento, o “Trabalho” vai assumindo uma característica de atividade proposital, orientada por inteligência, “mas esta, por sua vez, é produto especial desta forma de trabalho” (BRAVERMAN, 1987, p.52).

Segundo Marx, não há processo de humanização sem o trabalho, pois o homem é o único ser que tem a atributo de planejar sua ação antes de fazê-la, ou seja, diferente dos animais, planeja em sua mente a ação.

Para Saviani (2007) esse sentido original do “Trabalho” do homem, tem um sentido educativo.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se

desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, não nascemos com uma humanidade, essa essência da identidade humana é formada. Esse é o significado original da categoria “Trabalho como Princípio Educativo”, entendido como um processo inicial de constituição do homem, forjada por meio da ação de trabalho, no trabalho e pelo trabalho, mediante um processo dinâmico amplo, tendo uma dimensão educativa (ação/reflexão/ação), onde a prática social é o ponto de partida e de chegada da formação humana.

Marx (1989) observa que três elementos compunham a totalidade desse processo de trabalho: “1 - a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2 - a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto do trabalho; 3 - os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (p. 202). Entretanto, com o advento da “propriedade privada dos Meios de Produção” e da “Divisão do Trabalho”, sobretudo, na sociedade capitalista moderna, o processo de realização do trabalho passou por alterações. No caso, o trabalhador não possui mais os produtos de seu trabalho e deixou de controlar o processo de seu trabalho, tudo passou a ser “propriedade do capitalista, não do produtor imediato”.

Na sociedade capitalista, o homem perdeu o conhecimento da totalidade do processo de trabalho, que foi alterado, separando-o de tudo o que lhes possibilitava inserção no âmbito de uma coletividade.

Nesse tipo de sociedade, os homens passaram a ser classificados em classes ou grupos sociais, conforme a função exercida no processo de trabalho: Um grupo passou a ser formado pelos que detêm a “Força de Trabalho”, os trabalhadores, que sob a forma de mercadoria vendem o tempo de seu trabalho (também virou mercadoria), na forma de assalariamento, que é pago pelos proprietários dos “Meios de Produção” (matéria prima, terras, ferramentas, máquinas, tecnologias). Essa lógica dual de divisão em classes assumiu a forma de força produtiva e reprodutiva do Modo de Produção Capitalista (SAVIANI, 2007).

Conforme Braverman (1987), no âmbito dessa lógica de estruturação da sociedade capitalista, se inverteram os valores, de modo que o Capital passou a predominar sob o trabalho do trabalhador, modificando o significado original de “Trabalho”, haja vista, que:

A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é **a compra e venda de força de trabalho**. Para esse fim, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade. Em primeiro lugar os trabalhadores são

separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador (BRAVERMAN, 1987, p. 54. Grifo nosso).

Nessa lógica, em que o “Trabalho” foi separado de seu criador, ocorreu uma espécie de estranhamento do próprio homem em relação a sua atividade de fazer o trabalho, agora passou a ser cativo dessa atividade que o desumaniza, separando-o de tudo o que possa lhe inserir no mundo social, na cultura, no conhecimento, na política, nas artes, inclusive o senso de pertencimento a uma classe. Esse é o caráter que o “Trabalho” assalariado assumiu no capitalismo, que não permite mais ao trabalhador satisfazer suas necessidades, não admite mais ao homem criar, inventar, desenvolver-se em sua dimensão ampla da vida. O “Trabalho” deixou de ser fonte de criação, passou a ser fonte de exploração, sob o controle do capitalista, a ele pertence trabalho do trabalhador (LOMBARDI, 2012).

Saviani (2014) diz que o ponto de partida para a construção de uma educação com a perspectiva crítica de mudança é compreender as bases que sustentam o sistema da economia de mercado, onde tudo foi reduzido à mercadoria, inclusive o trabalhador, que por meio da criação de um contrato passou a ser “livre” para vender sua mão de obra e comprar mercadorias produzidas no sistema. Isso caracteriza a base da nova forma social de vida (comprar/consumir). Entretanto, essa relação é misteriosa (fetice) e fantasmagórica, ocultando as reais relações sociais existentes entre os homens (exploração/escravo do capital), escondendo as verdadeiras contradições do capital.

Essa lógica capitalista que estabeleceu a forma de assalariamento da força de trabalho, também estabeleceu uma formação social estruturada em classes sociais advindas também da divisão do processo de trabalho. Sobre isso, Marx e Engels (1992) em “A ideologia Alemã”, elucidam como se desenvolveram esse mecanismo de divisões e contradições na sociedade capitalista.

A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar a separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola, e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e a oposição dos seus interesses. O seu desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do trabalho industrial. Simultaneamente, e devido à divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se ao desenvolvimento de

diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. [...] **A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual** (1992, p. 15. Grifo nosso).

Portanto, ocorreu uma descaracterização do “Trabalho” como atividade criadora, logo alterou o sentido de princípio educativo, de outrora. Também, estabeleceu uma espécie de divisão, graduação hierárquica, ou subdivisões entre os próprios trabalhadores.

Ainda em “O Capital - Divisão do Trabalho e Manufaturas” Marx (1992) destaca que essa divisão do trabalho, causou uma deformação física e espiritual no trabalhador. Limita-o em suas atividades criativas e recreativas. Pois, “subdividir um homem é executá-lo, a subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (p. 24).

[...] Se as circunstâncias em que este indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, **este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado** (p. 28. Grifo nosso).

É nesse sentido que a “Divisão do Trabalho” na sociedade capitalista determinou as demais divisões nas estruturas da sociedade, assim como também no sistema de ensino. Para Marx (1992) o caráter unilateral produz em cada indivíduo a atual divisão do trabalho, sob a forma de um dualismo educacional, fragmentando a educação entre a geral (Teoria/formação propedêutica) e profissional (prática/técnica).

Deste modo, as estruturas educativas capitalistas determinam uma “formação unilateral” (diferente da educação unitária, omonilateral), limitada, que garante ao trabalhador a condição de dominado “eficiente”, aprender apenas o necessário, formação restrita, para operacionalizar uma parte no processo de produção do trabalho, conforme a necessidade do mercado de trabalho (CIAVATTA & FRIGOTTO, 2005).

Desse modo, o conhecimento da totalidade do processo do trabalho foi alterado. Também essa divisão provocou separações nas demais esferas sociais, incluindo a divisão sexual do trabalho<sup>59</sup>. Esse processo de divisão do processo de trabalho estabeleceu diferentes sentidos de educação, pois na sociedade

---

<sup>59</sup> O estabelecimento da primeira divisão do trabalho ocorreu na família, onde o trabalho desenvolvido na esfera doméstica cabia as mulheres e o de produção, fora da esfera doméstica, ficava sob o encargo dos homens. Posto de superioridade de homem na família; Fim do direito materno; O poder da mulher foi reduzido à esfera daqui se observa a sujeição, subordinação da mulher ao sistema patriarcal. A família romana é um bom



[...] pode ocorrer que no plano concreto a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação. A partir daí pode fazer sentido distinguir conceitos de educação e formação humana, conduzindo a análise na verificação do grau em que a educação, efetivamente, se configura ou não como um processo de formação humana, análise essa que poderia eleger como critério para se distinguir entre a **educação formadora e a deformadora do homem**, aquilo que define o homem como tal, isto é, o que constitui como ser humano; em suma aquilo que caracteriza sua essência. [...] E o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzido pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho (SAVIANI, 2012, p. 127. Grifo nosso).

Entendemos que experiências de formação em sociedade não são unívocas, são contraditórias e tem finalidades opostas. Dito de outra forma, há práticas educativas com a finalidade de formação ampla do ser humano, como também há outras que podem convergir na adulteração da formação da humanidade, que Saviani (2012) denomina de “educação deformadora do homem”, em contraposição a educação formadora que tem como cerne o entendimento do “Trabalho como o Princípio Educativo”.

Além disso, a concepção marxista aponta que mesmo existindo a fragmentação do trabalho no âmbito do modo de produção capitalista, tornando o trabalho humano em atividade alienante, não podemos desconsiderar a supressão total da possibilidade educativa de formação humana ampla do trabalhador, pelo fato que sem o trabalho, o homem não se desenvolve, precisa existir enquanto ser social, desenvolver trabalho, seja por meio das relações com outras pessoas, carece de ação prática e reflexiva sobre o mundo e a natureza. Essa ação no mundo tem um caráter pedagógico, pois “toda relação hegemônica é uma relação pedagógica, tanto para o submisso, quanto para quem detém os meios de produção” (MELO 2013, p. 31).

Nessa direção Gramsci (2000), aponta que todo e qualquer trabalho físico, por mais mecânico que seja, ou degradante de humanização, sempre requer um mínimo de qualificação técnica, por isso, afirma que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (p. 32). A escola é espaço que forma o

---

exemplo de patriarcalismo; Sob o regime do patriarcado, a condição da mulher foi reduzida, passando a ser escrava doméstica da família, onde o chefe e seu senhor proprietário de sua vida, inclusive, passa a ser o homem. Por esta razão, naturalizou-se como “lícito” socialmente, tirar a vida da própria mulher, em nome da “honra” de seu “senhor”. Ainda hoje, permanece na prática social, esse poder do homem sobre a mulher, em uma condição de submissão, sujeição e opressão da mulher: presa ao regime patriarcal. Nossa civilização, teoricamente, se originou da consolidação da família monogâmica. Com o patriarcado, mudou a cultura; Opressão do sexo masculino sobre o feminino. Com isso, nota-se que o primeiro antagonismo na história humana, não é o de classes, e sim entre os sexos. In: Engels “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”.

intelectual, entretanto, na sociedade de classes a escola é dual, dividida em clássica, propedêutica que é direcionada a classe dos proprietários dos meios de produção e, escolas profissionais, técnicas para a classe trabalhadora. Por isso, ele defendia a eliminação dessa separação, lançando como proposta, a Escola Unitária. Compreendendo-a como:

Escola única inicial de cultura geral, humanista formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou do trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Para Gramsci, a “Escola Unitária” aboliria a divisão escolar, articulando teoria com a prática, onde o “Trabalho” seria entendido como princípio educativo, norteando a prática educativa, mediante a articulação do conhecimento técnico e científico. Nessa concepção, a educação promoveria o desenvolvimento integral dos indivíduos (omnilateralidade), articulando o trabalho e ensino, equilibrando as faculdades intelectuais e práticas. Isso é o projeto contra hegemônico de educação, segundo os moldes Gramscianos. Nesse sentido, “o estreito relacionamento entre o processo educativo e produtivo poderá contribuir para rupturas estruturais no sistema, conjugados, obviamente, com a luta organizada e revolucionária” (AMARAL, 2013, p.67).

Para Marx e Engels a “Formação Omnilateral” é ampla e consiste no desenvolvimento das potencialidades do ser humano em sua totalidade, tendo em vista uma educação para a emancipação de todos os sentidos humanos, uma vez que esses sentidos não são naturais, eles são desenvolvidos historicamente por meio do trabalho.

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a **educação omnilateral** o tem como parte constituinte. Por isso Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva da superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2012, p. 266. Grifo nosso).

Com isso, entendemos que a compreensão de formação humana omnilateral abriga, não apenas um projeto de educação, mas, sobretudo de sociedade, com proposição de trazer de volta o “Trabalho” em seu sentido de libertação, onde a construção do conhecimento, da cultura, da ciência e as relações de produção seguissem o próprio movimento do trabalho, realizadas por sujeitos sociais históricos e acompanhando o movimento dialético da

realidade, embasado em uma visão de mundo pautado no materialismo histórico dialético (FRIGOTTO, 2012).

Esse é o entendimento da formação humana ampla e integral que vem sendo reivindicado pela Educação do Campo enquanto proposição educativa. Assinalamos que foi a partir do ano de 1990, no contexto brasileiro, que o debate sobre “Trabalho como Princípio Educativo” saiu da academia e foi assumido, também pelo movimento social do campo. A partir desse ano, a educação, principalmente a Educação do Campo enquanto um direito dos sujeitos desse contexto, passou a ser debatida com mais intensidade e força, conforme indicaram as pesquisas aqui trazidas.

Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra/MST e a Central Única dos Trabalhadores tiveram um papel fundamental na retomada dessa concepção de formação humana ampla nas propostas educativas. E no campo há diversas formas de trabalho que abarcam desde as atividades de cuidados com os filhos, prevenção de derrubadas de florestas, construção de hidrelétricas, dentre outras. “Diversas atuações capazes de produzir conhecimento, criarem, habilidades, garantindo assim, a vida e condições para o desenvolvimento do meio em que vivem os sujeitos do campo” (MELO, 2013, p.32).

Em direção a isto, compreendemos que o trabalho, entendido não apenas no contexto das necessidades produtivas, como também enquanto um método pedagógico pode provocar aprendizagens e possibilidade de articular “o conhecimento, a experiência dos sujeitos do campo com os conhecimentos advindos das diversas ciências” (MELO, op. cit.).

Nessa direção, Silva (2005, p. 128) que realizou sua pesquisa na região amazônica, nos alerta que o processo de trabalho-educação tem “o compromisso de desvelar tanto do ponto de vista interno, como externo, as limitações vivenciadas pelos sujeitos que habitam a região e o que deve ser feito para contribuir com o novo projeto de sujeito universal”, revelando a necessidade de um projeto educativo que compreenda e respeite a paisagem não só pela preservação ambiental, por conta das riquezas naturais, mas também pelas questões culturais dos povos da floresta.

Em direção a isso, Molina (2012) aponta que um dos valores da Educação do Campo é restaurar o significado inicial do “Trabalho como Princípio Educativo”, que concebe a educação na perspectiva da formação humana ampla e integral.

Como mencionamos anteriormente, esse princípio tem seu fundamento teórico e prático respaldado na relação do homem com a natureza. Essa relação tem um potencial educativo que poderá proporcionar ao jovem ou adulto, compreender as relações sociais, culturais e práticas da sociedade, contribuindo também na elevação e autonomia dos sujeitos

do campo, de modo que, sua formação seja concebida como uma educação não apenas voltada para o mercado de trabalho, mas, sobretudo para o mundo do trabalho compreendido como “processo de conhecimento de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos” (MENEZES NETO, 2009. p. 26).

Isso nos remete ao sentido de uma práxis social, que de acordo com Saviani (2012) é entendida como “um conceito sintético que articula a teoria e a prática. [...] a prática para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada” (p. 142).

Nessa direção, a Educação do Campo vem assumindo há mais de duas décadas a tarefa desafiadora de construir coletivamente, uma educação que projeta além do ensino, a transformação social a partir da ideia de formação humana omnilateral (RIBEIRO, 2013; FRIGOTTO, 2012; MARX, 2008,).

Com isso, apreendemos que a Educação do Campo ao retomar a discussão da formação humana em sua proposição educativa, mesmo no interior dessa sociedade de classes capitalista, demarca sua reação quando se põe a construir “novas relações sociais”, assume a tarefa de uma práxis educativa, onde “o novo não brota do nada ou de uma ideia, e nem sem atribuições, mas é arrancado do seio das velhas relações sociais” (FRIGOTTO, 2012, p. 275).

Nesse sentido, também pontuamos que os normativos legais que demarcam a Educação do Campo como Política Pública, significam uma conquista em direção a essa perspectiva educativa, como exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, de 3 de abril de 2002, enfatizando o Parágrafo Único, do Art. 2.

Formalmente divulga a possibilidade para a construção de outro horizonte educativo que retoma a ideia do “Trabalho como Princípio Educativo”, na perspectiva de integrar a relação trabalho e educação na formação humana ampla, proclama sair do reducionismo da concepção de educação escolar burguesa, anuncia o diálogo com saberes e culturas dos sujeitos do campo, retomando os vínculos do trabalho e a educação, de forma integrada e não separada com respaldo no pressuposto de Marx e Engels (MELO, 2013; AMARAL, 2013).

Ressaltamos que foi no âmbito do movimento social dos trabalhadores da educação profissional, sindicais dentre outros, que a perspectiva de formação integrada emergiu e passou a nortear o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) enquanto Política Pública Educacional que busca a articulação da educação geral com a formação técnica.

Quanto ao pressuposto teórico da formação humana integral, está pautado em Marx e Engels (1992), em direção à perspectiva de enfrentamento da divisão social do trabalho que historicamente estabeleceu a divisão entre o trabalho intelectual e manual na sociedade de classes capitalista. Logo, o Projeto de Ensino Médio Integrado do MEC<sup>60</sup>, tem a perspectiva de “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (BRASIL, 2007, p. 26).

O EMI<sup>61</sup> foi aprovado com o Decreto Oficial Presidencial de N 5.154/2004 (Governo Lula) e trouxe de volta a expectativa do restabelecimento dos vínculos da Educação com o Trabalho<sup>62</sup> ao propor a articulação do ensino médio geral com o profissional técnico. Sobre o Ensino Integrado há duas compreensões, sendo entendido enquanto forma e conteúdo. Enquanto forma refere-se à oferta do ensino básico de nível médio e profissional juntos, com habilitação profissional técnica em um único curso (uma só matrícula e certificação) na mesma instituição de ensino profissional. Enquanto conteúdo concebe a perspectiva de formação unitária, englobando no processo educacional as dimensões da vida social, como o trabalho, a ciência, a técnica e a cultura. Teoricamente considera os saberes inerentes a uma formação ampla do trabalhador a partir de um currículo que não apenas articule, mas integre os conhecimentos gerais e específicos de forma contínua (ARAÚJO, 2011; RAMOS, 2009).

Também o EMI retoma a proposta de formação profissional em sentido amplo, articulando-se aos princípios da “Politecnia” e da “Educação Unitária”.

Pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. [...] Politecnia significa

---

<sup>60</sup>Esse Projeto se insere no âmbito da Política Pública de Educação Profissional que emerge no primeiro mandato de governo do presidente Lula, culminou na aprovação do Decreto Oficial, o de N° 5.154/2004, autorizando a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecendo a possibilidade de articulação e diálogo entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, com uma proposta de formação do indivíduo não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, formá-lo para a vida (BRASIL, 2007). Isso precedeu a movimentação em favor da revogação do decreto de N. 2.208/97 (Governo de Fernando Henrique que proibia a Formação Profissional de Nível Médio), envolvendo educadores, formadores, dirigentes sindicais e outros membros da sociedade civil organizada.

<sup>61</sup> Ressaltamos que o Ensino Médio Integrado na Educação do Campo como uma Política Pública, só foi identificado em duas pesquisas: Nos trabalhos de Amaral (2013) e Santos (2013), apenas a segunda centralizou o EMI como foco de sua pesquisa.

<sup>62</sup> Conforme a Lei N° 11.741/2008, o Decreto 5.154/2004 foi incorporado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ocorrendo uma alteração no dispositivo do artigo 36 - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando que a educação profissional técnica de nível médio poderá ser ofertada em sua forma integrada exclusivamente ao aluno que tenha concluído o ensino fundamental (COSTA, 2012).

uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (RAMOS, 2007, p. 3).

As concepções e os princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional presentes no Documento Base/MEC (2007) orientam a proposição de operacionalização de educação profissional integrada. Dentre eles constam: a Formação Humana Integral, o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia a Cultura como categorias indissociáveis da Formação Humana; O Trabalho como Princípio Educativo. Esses estão associados entre si e são constituídos de elementos de reflexão, problematização, apontados na tentativa de “superação” da dicotomia entre Educação Geral e Educação Profissional (COSTA, 2012).

O Documento Base do MEC apresenta um item específico quanto ao significado do “Trabalho como princípio educativo” na formação, que em síntese representa uma alternativa na intencionalidade de unificar a formação humana, visando o enfrentamento da dualidade estabelecida pela divisão social do trabalho.

[...] Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. [...] Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. **Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho.** Antes, ela incorporava valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem nunca se esgotar nelas. Apresentados esses pressupostos, defendemos que o projeto unitário de ensino médio, que não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social (DOCUMENTO BASE, MEC, 2007, p. 29. Grifo nosso).

Como produtor e transformador de sua realidade, o ser humano assimila valores e conhecimentos que culminam na compreensão socioprodutiva que constitui a sociedade por meio da práxis. Com isso, a organização da proposta escolar que tem em vista essa perspectiva de integração do ensino, envolve alguns pré-requisitos imprescindíveis à operacionalização do ensino integrado. Dentre elas, o educando deve ser entendido como um ser histórico e social; o “Trabalho” precisa ser entendido como um princípio educativo; uma metodologia que considere a unidade entre os conhecimentos (geral e específico); o

currículo centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, onde o trabalho, a ciência e a cultura tornem-se dimensões indissociáveis da formação humana (COSTA, 2012).

Ponderamos que o Ensino Médio Integrado é uma política pública educacional que também norteia o ensino médio dos jovens da CFR de Gurupá/PA, pois o EMI aparece referenciado em alguns documentos desta instituição, dentre eles, o Regimento Escolar (2009), no Capítulo II, dos Objetivos, no Art. 4º anunciando que um dos objetivos da educação desta CFR é ofertar uma educação integral e cidadã que “permita aos jovens atuarem como profissionais do campo, no sentido de contribuir para a formação de homens e mulheres em condições de exercerem os valores humanos em sua plenitude” (p. 2).

Vê-se que a CFR de Gurupá/PA anuncia que seu horizonte educativo é a formação humana integral, sob a perspectiva de integração entre o trabalho, a ciência e a cultura, contestando à simples formação para o mercado de trabalho. Conforme Ramos (2007, p. 3), isso possibilita uma práxis educativa e “propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”.

Outro documento da CFR Gurupá/PA que expressa essa perspectiva de formação humana integral aparece em seu Projeto Político Pedagógico (2011) quando anuncia que a educação ofertada na Casa precisa:

1. Potencializar as capacidades produtivas e organizativas de jovens trabalhadores (as) rurais do Município de Gurupá, favorecendo a **criação de oportunidades de geração de renda e inclusão social**;
2. **Oferecer aos jovens do meio rural uma formação integral**, adequada a sua realidade, que lhes permitam atuarem no futuro como profissionais no meio rural, além de se tornarem homens e mulheres em condição de exercerem os valores da humanidade em sua plenitude;
3. Melhorar a qualidade de vida dos produtores através da aplicação de conhecimentos técnicos, científicos e administrativos, organizados a partir dos conhecimentos familiares e no período do curso na CFR;
4. Orientar o jovem quanto às possibilidades de trabalho no seu meio sócio-profissional, possibilitando a sua permanência no campo com padrões que garantam a sua dignidade;
5. Desenvolver no jovem e na comunidade a consciência de que é possível, através de técnicas de produção adequada, viabilizar um agroextrativismo sustentável, sem agressões e prejuízo ao meio ambiente;
6. Debater e criar forma de igualdade produtiva, política e social entre homens e mulheres principalmente as camponesas (PPP CFR GURUPÁ, 2011. Grifo nosso).

Formalmente a CFR Gurupá/PA anuncia que é um espaço democrático de valorização da participação, da liberdade e que, para além da mera formação para o mercado

de trabalho, busca incorporar valores e conteúdos históricos e científicos que podem ser entendido enquanto princípio educativo, conforme orienta o Documento Base do MEC (2007) sobre o EMI.

Reiteramos que a integração do ensino médio e técnico não tem sentido de preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas, sobretudo, de possibilitar na formação a apreensão das “dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem nunca se esgotar nelas” (MEC, 2007, p. 29).

A perspectiva de formação humana integral que norteia o Ensino Médio Integrado como uma política pública educacional, também é uma política pública adotada na Educação do Campo. Mas deve se destacar que sobre o EMI há uma disputa político-ideológica que o cerca. Também ele é demarcado por uma relação paradoxal, por um debate que, de um lado reforça a contradição da relação trabalho e capital da sociedade capitalista de classes e de outro, tenta associar o trabalho à educação numa perspectiva de libertação e emancipação dos sujeitos que remete a formação tecnológica marxista. Muito mais que uma simples justaposição entre a formação técnica e a formação geral, recupera a educação “politécnica”, “para o trabalho” de Pistrak, a educação “Omnilateral” de Marx e Engels e a “Escola Unitária” indiciada por Gramsci (AMARAL, 2013).

Ramos (2012, p. 306) considera ainda que a proposição do Ensino Médio Integrado tenta ultrapassar “a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e formar trabalhadores capazes, de atuar como dirigentes e cidadãos”. Entretanto, paradoxalmente, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ao abordar a formação geral associada à técnica, mantém as contradições sociais quando afirma a evidência “no individualismo e na formação por competência voltada à empregabilidade”, avigora “o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais”, como menciona Frigotto (2005, p. 1095).

Desse modo, permanece a continuidade das desigualdades e a divisão de classes. Com isso, verificamos que a proposição do EMI poupa a unilateralidade em favor da “omnilateralidade”, sem invadir as aspirações e inclinações da individualidade e as exigências da sociedade (MANACORDA, 2007).

Além disso, lembramos ainda que a proposta de Educação integrada perpassa pelo entendimento que a sociedade se caracteriza enquanto espaço de diversidade, que dentro da lógica de formação integrada requer metodologia própria e diferenciada da tradicional, que



incluam pesquisas, projetos, investigação do meio, e problemas. Nessa direção, compreendemos que:

A sala de aula deve passar por uma mudança no seu significado, deixando de ser um local aonde os alunos vão apenas ouvir o professor, para se transformar num espaço de compartilhamento de saberes, em que as formas de produção do conhecimento e a pesquisa se tornarão os principais referenciais para a prática pedagógica. Essa perspectiva não exclui a necessidade de manter processos e técnicas considerados tradicionais, como a aula expositiva e o uso do quadro-de-giz, já incorporados na prática de sala de aula. **O importante é que se mantenha o princípio do compartilhamento de saberes** e que as condições para a sua concretização sejam explicitadas pelos professores e alunos, consubstanciando o que é atualmente chamado de contrato didático. Sugere-se o desenvolvimento do conteúdo de forma temática, em que cada aula e um conjunto de aulas serão destinados a trabalhos e desenvolvimento de estratégias necessárias ao estudo do tema (KUENZER, 2009, p. 190. Grifo nosso).

Com isso, a autora nos faz entender que as práticas de ensinos conhecidas como tradicionais, por exemplo, a aula expositiva, não está descartada. O que precisa é incluir um elemento central que vai intermediar toda a formação - a cultura do aluno, entendida enquanto saberes e conhecimento da prática social.

Dessa maneira pressupõem a articulação das partes no seu todo, ou da unidade no diverso, que na prática cotidiana do universo educacional escolar, representa a não dissociação entre a formação geral e a formação para o trabalho. É nesse caminho que a proposição do projeto de Ensino Médio Integrado pressupõe unificar o que historicamente foi separado, a Educação Geral e Profissional e, romper a dualidade estabelecida no campo da educação brasileira, o currículo dualista, fragmentando o conteúdo escolar na forma de disciplinas. E em oposição ao instituído:

[...] o **trabalho interdisciplinar** se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino (RAMOS, 2010, p. 115).

Assim a interdisciplinaridade, aparece como a base, estratégia imprescindível para apreensão da realidade em sua totalidade histórica e dialética, na produção do conhecimento, pois:

[...] A **interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade** pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2010, p. 116).

Em direção a isso, ponderamos que a concretude do conteúdo da proposição do Ensino Médio Integrado na Educação do Campo exige outra estratégia de formação, haja vista, que trabalhar conteúdos de maneira diversa, integral é apreender um fenômeno em sua totalidade social, identificar um conjunto de fatos que compõem sua essência do fenômeno. É apreender de maneira contextualizada o estudo de determinado fenômeno, relacionando-os aos conteúdos de ensino em sua totalidade, estudar os conceitos em sua multiplicidade, da construção histórica, evolução e contemporaneidade, assim compreendemos o sentido concreto dos conteúdos de ensino. Onde a inclusão da interdisciplinaridade possibilita compreender a realidade em sua totalidade (COSTA, 2012).

Nesse sentido, apontam-se teses e dissertações nas quais essa estratégia de integração do ensino na perspectiva da formação humana integral por meio do compartilhamento dos saberes e da interdisciplinaridade, já vem adotando há algum tempo, nas diferentes experiências de Educação do Campo mediada pela Pedagogia da Alternância que é adotada no Brasil pelos Centros Familiares de Formação em Alternância CEFFA'S, composto por instituições como as CFR's, as EFA's e ECOR's.

Nesse contexto, não podemos deixar de situar a especificidade de nossa pesquisa, a experiência educativa da CFR de Gurupá/PA na formação de jovens na perspectiva do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Enquanto Política Pública Educacional, o EMI também orienta a organização e o funcionamento da Educação do Campo, visando estratégias de ensino que tem como desafio a formação humana integral em contraposição a fragmentação do ensino.

No capítulo seguinte, tecemos algumas reflexões sobre o projeto de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e sua manifestação no contexto da CFR Gurupá/PA.

### 3 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MEDIADO PELA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CFR DE GURUPÁ/PA: potencialidades e limites

A Educação do Campo na CFR [...] é como uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadão e que forma os próprios camponeses como protagonistas dessas lutas e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (FERREIRA & MOLINA, 2013).

Com essa epígrafe, situamos que a proposição educativa das Casas Familiares Rurais é a perspectiva da filosofia de formação humana integral, em direção à práxis política mediada pela Pedagogia da Alternância.

Neste capítulo identificamos que a proposta de formação integral experimentada na Educação do Campo no Brasil é realizada pelos CEFFA's, composto pelas Casas Familiares Rurais (CFR's), Escolas Familiares Agrícolas (EFA's) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR's). Nessas instituições, a organização do trabalho didático e pedagógico é realizada por meio da "Pedagogia da Alternância" (PA), outra categoria central em nossa pesquisa.

À luz dos referenciais sobre "Educação do Campo", "Pedagogia da Alternância" e "Formação Humana Ampla", analisamos a experiência educativa da CFR de Gurupá/PA, em duas subseções. Na primeira, contextualizamos historicamente a formação da Pedagogia da Alternância em sua origem até sua manifestação na Casa Familiar Rural de Gurupá/PA, para tanto, tomamos como ponto de partida em nossa análise, alguns documentos da CFR Gurupá como o "Projeto Pedagógico do Ensino Médio – PPEM (2011)" <sup>63</sup>, o "Plano de Curso do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional em Agroecologia – PCEMI (2011)" e depoimentos dos sujeitos entrevistados. Na segunda subseção, tratamos a experiência educativa da CFR Gurupá/PA em sua finalidade de formação humana integral, pontuando as potencialidades e os limites em sua práxis no curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, desenvolvido com base nos pilares formativos definidos no CEFFA's.

---

<sup>63</sup>Conforme Veiga (1989), o sentido etimológico do termo "projeto" vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. As escolas ao construir os seus projetos, planejam a intenção de realizar. Portanto, Projeto Pedagógico (PP) vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Trata-se de uma ação com intencionalidade, com um sentido explícito de compromisso definido previamente. Todo PP é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico dos interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. O PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade. A principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade.

### 3.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA “PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA” DESDE A *MAISON FAMILIALE RURALE* FRANCESA À CFR GURUPÁ/PA E POTENCIALIDADES DE SEUS PILARES FORMATIVOS

Em sua trajetória histórica, a Pedagogia da Alternância foi criada pelos próprios camponeses que agregaram o trabalho da vida rural às atividades escolares, constituindo uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico alternando o tempo de trabalho na agricultura com as atividades de estudos.

Sobre a articulação das atividades de trabalho no campo com as de ensino, existe um consenso que a articulação é uma ação que dá identidade metodológica a Pedagogia da Alternância. Entretanto, no que se refere aos fundamentos teóricos que embasam a referida Pedagogia, verificamos que há diferentes teorias, definindo-a com sentido polissêmico. Com isso, a prática social da Pedagogia da Alternância vem sendo demarcada por incoerências teórico e práticas, que a afastam de sua perspectiva originária formativa, quanto a concepção do trabalho como princípio educativo de formação humana integral em uma relação dialética entre o trabalho e o ensino, abordado no capítulo anterior.

Verificamos ainda que no Brasil, a Pedagogia da Alternância praticada na Educação do Campo é demarcada pela dualidade estrutural da sociedade de classes capitalista, configurando diferentes projetos de formação de homem e de sociedade. De um lado, situamos a perspectiva formativa na lógica do Capital, norteadas por uma concepção liberal de educação que visa à formação unilateral<sup>64</sup> e instrumental para atender a necessidade do mercado. Do outro, localizamos a perspectiva formativa que atende a necessidade dos trabalhadores, tendo como horizonte a formação humana integral, retomando o sentido ontológico do Trabalho como princípio educativo.

Em sua origem, a “Pedagogia da Alternância” nasceu no ano de 1935 com a criação da primeira “*Maisons Familiales Rurales*” (MFR) ou Casa Familiar Rural na França. A origem dessa Pedagogia tem relação com o difícil cenário econômico, político e social europeu, emergindo na Primeira e Segunda Guerra Mundial, no final do século XIX e início do século XX.

Sobre tal contexto, Ribeiro (2013) acrescenta que o ponto de partida para a formação da Pedagogia da Alternância advém da realidade social presente no meio rural, precisamente da preocupação de um pai francês (Jean Peyrat) inquieto com a recusa de seu filho (Yves) em não frequentar a escola urbana tradicional de ensino, que ficava distante do local onde

---

<sup>64</sup>Empobrecendo a formação do trabalhador no sentido da formação humana omnilateral, conforme analisa Frigotto (2012).

moravam. Mas essa preocupação não era única e representava um coletivo de pais camponeses que juntos decidiram se organizar e com o apoio da igreja (Católica) criando a primeira Casa Familiar Rural em Lot-et-Garone, situada no sudoeste da França.

Naquele contexto, estabeleceram um acordo quanto à escolarização de seus filhos, de modo que pudessem ficar três semanas trabalhando em suas propriedades, sob orientação dos próprios pais e durante uma semana do mês permanecessem em regime de internato no espaço da Casa Paroquial, estudando um curso de agricultura profissional por correspondência, onde receberiam a formação geral, humana e cristã com propósito de desenvolvimento socioeconômico do meio rural, sob orientação do padre Granereau. Assim, o projeto de formação da MFR foi sendo desenvolvido, de modo compartilhado com as famílias dos jovens estudantes<sup>65</sup> e sujeitos do meio sócio profissional<sup>66</sup>, por meio de um formato que alternava os tempos de estudos entre a Casa Paroquial e a propriedade rural familiar, intercalando as atividades de ensino com as de trabalhos na agricultura. Foi desse modo que a formação do trabalhador do meio rural francês recebeu o nome de “Pedagogia da Alternância” (SENHORATI, 2015; ZONTA, 2014; ZORTEA, 2014).

De acordo com Gimonet (2007) quando a “Pedagogia da Alternância” foi criada já nasceu com um caráter diferenciado da educação tradicional, para tanto, seus idealizadores tiveram que lutar contra a lógica de ensino escolar tradicional urbano e, ao implementar tal ideia arriscaram-se “[...] para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder às necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural” (p. 27). É nesse movimento histórico que a “Pedagogia da Alternância” emerge como uma perspectiva formativa mais próxima do ideário de Educação do Campo. Isso demarca um traço fundamental, que até hoje é preservado na formação em alternância e dá identidade a sua prática.

Desta forma a PA se concretiza numa metodologia de organização do ensino do campo, que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Trata-se, de uma proposta pedagógica que procura articular diferentes espaços e tempos formativos, alternando momentos de atividade no meio sócio-profissional do educando e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos alunos.

---

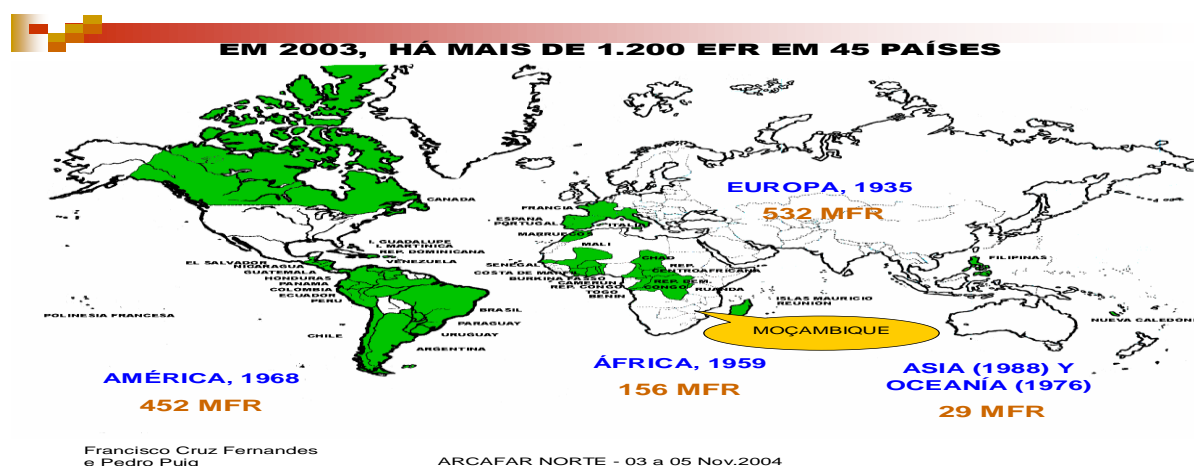
<sup>65</sup>Nessa pesquisa, nos referimos aos estudantes da CFR como “alternantes”, denominação criada pela CFR aos sujeitos que estudam na Casa (NOSELLA, 2013).

<sup>66</sup>Remetemos, nessa pesquisa, aos monitores, coordenadores da casa e família

Dito isso, inferimos que a “Pedagogia da Alternância” não se originou no âmbito acadêmico, muito menos foi gerado de teorias pedagógicas, ou do sistema de ensino da época. Em verdade, se originou da necessidade e insatisfação dos camponeses com a própria omissão do Estado em ofertar uma escola que interessasse aos trabalhadores do campo, que queriam uma escola diferente do modelo urbano de formação.

Durante a Segunda Guerra Mundial, com a ocupação da França pela Alemanha, no ano de 1942, foi formada, a “*Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales*” – UNMFRs, a qual ficou responsável pela coordenação das Casas Familiares Rurais francesas, como também se tornou uma organização cooperativa, um Centro de Formação em Alternância (CEFFA) e com o fim da Guerra, as “*Maisons Familiales Rurales*” começaram a se expandir pelo continente europeu<sup>67</sup>, primeiro pela Itália, onde recebeu a denominação de “*Scuola-Famiglia*”, ou Casa Família Agrícola. Mundialmente os Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs se estenderam pela África, América, Ásia, Oceania e América Latina (ANTUNES, MASSUCATTO & BERNARTT, 2014). A seguir, uma figura (14) representando essa expansão mundial.

Figura 14 - Mapa de distribuição dos CEFFA's nos cinco continentes



Fonte: Projeto Político Pedagógico da CFR, 2011.

<sup>67</sup>Nesse período ocorreu uma mudança no funcionamento das Casas Familiares Rurais Francesas, aos poucos os pais, as famílias dos agricultores, líderes formados no sindicalismo e na Ação Católica foram assumindo a direção das Casas e ocorreu o afastamento do pároco Granerau do Movimento marcando uma nova fase na história das Maisons Familiales, “foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improviso. Nesse momento registra-se presença do educador André Duffaure (1946/47) quando foi elaborado o chamado Plano de Estudo”, conforme Nosella (2012, p. 52).

Conforme o mapa, a expansão mundial dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA's), atingiu quarenta e cinco países, nos cinco continentes e, de acordo com Antunes, Massucatto e Bernartt (2014), o continente europeu possui cerca de 523 (quinhentos e vinte e três) Centros Familiares de Formação em Alternância, assinalando que a maioria está na França. No continente americano, existem 603 (seiscentos e três) CEFFA's, sendo que o Brasil lidera em número, com cerca de 273 (duzentos e setenta e três), seguido da Argentina com 114 (cento e quatorze) e Guatemala com 104 (cento e quatro). O continente africano possui 196 (cento e noventa e seis) CEFFA's que estão distribuídos em 16(dezesseis) países. A Ásia tem apenas 4 (quatro), na Oceania localizamos 12 (doze) CEFFA's, conforme podemos verificar na figura do mapa. Os referidos autores ressaltam que dentre os países do mundo, onde há um CEFFA's, a França é o que possui o maior número de CEFFAs, 460 (quatrocentos e sessenta) seguido do Brasil que possui 263 (duzentos e sessenta e três) CEFFAs e, em terceiro lugar, situam a Argentina com cerca de 110 (cento e quatorze), seguido da Guatemala que possui 104 (cento e quatro) e da Espanha com 55 (cinquenta e cinco) Centro Familiar de Formação em Alternância.

Com isso, verificamos que as Casas Familiares não ficaram restritas a França. Lembrando que na Itália, foram criadas as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), as quais passaram a adotar o mesmo método da “Pedagogia da Alternância”, porém diferentemente da CFR francesa (criada pela iniciativa dos camponeses), as EFA's italianas foram criadas pelo poder público municipal (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG-CALVÓ, 2010).

Quanto à formação das EFA's, Nosella (2012) acrescenta que foram criadas a partir da ação de políticos locais, no ano de 1960. Tal apoio, ao mesmo instante em que promoveu algumas facilidades na implementação das EFA's italianas, também provocou dificuldades, pois os professores da EFA não estavam diretamente ligados à construção da proposta pedagógica da Escola, portanto manifestavam pouco interesse.

No Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas foram fundadas antes das Casas Familiares Rurais. As EFA's chegaram ao Brasil, em 1968, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, o MEPES, sob a interferência de um padre de nome Humberto Pietro Grande, que com o apoio institucional e financiamento da Igreja Católica, bem como da sociedade italiana, organizou em nível nacional a União Nacional das Escolas Famílias Agrícola – Unefab, que foi criada em 1982. Ressaltando que na maioria das vezes a criação de uma EFA ocorreu por meio da ação da pastoral social das igrejas, principalmente das comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica (NOSELLA, 2012).

O Brasil é o segundo país no mundo que possui o maior número de CEFFAS, o qual está constituído de várias entidades educativas, como: Casa Familiar Rural (CFR); Escola Família Agrícola (EFA); Escola Comunitária Rural (ECOR); Escola Popular de Assentamento (EPA); Escola Técnica Agrícola (ETA)<sup>68</sup> e Casas das Famílias Rurais (CdFRs). Atualmente os Centros Familiares de Formação em Alternância, prevalecem formando mais de 260 (duzentos e sessenta) unidades no país, presente em 21 (vinte e um) Estados da federação, envolvendo diretamente mais de 20 mil jovens agricultores (as) familiares e suas famílias (MENEZES, 2013).

Quanto à origem da Casa Familiar Rural no Brasil, Ribeiro (2013) assinala que ela teve início em 1981, começando pela região Nordeste com a criação da CFR na cidade de Arapiraca, localizada no Estado de Alagoas e, só mais tarde, no ano de 1987 foi criada uma CFR no Estado do Paraná e, em 1991, no Município de Quilombo em Santa Catarina.

As CFR's foram implantadas sob a influência direta das MFRs francesas, que estão organizadas nos fundamentos e princípios da alternância entre o centro escolar e o meio sócio produtivo, o internato, a vida em grupo, os instrumentos metodológicos, o modo de organização associativo de base familiar, os princípios da pedagogia ativa ancorados nas experiências dos indivíduos e a preocupação em formar indivíduos comprometidos com o desenvolvimento do meio e de um modo geral. No Brasil, as CFR's são administradas por pais de estudantes, lideranças comunitárias e por ONGs.

Foi na região Sul que se consolidou o movimento das CFRs, as quais são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul – ARCAFAR-Sul, contando com o apoio dos sindicatos e federações de trabalhadores rurais (RIBEIRO, 2013).

O movimento das CFR's também se estendeu pela região Norte do país e, no Estado do Pará,

[...] a proposta de instalação dessa experiência nasceu do anseio de agricultores/as, lideranças políticas e educadores/as preocupados com a busca de alternativas educacionais para o meio rural. Em 1994, o Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica e a Universidade Federal do Pará – Campus Altamira realizou um encontro para discutir a experiência. Um ano depois, com o apoio de diversas instituições sociais e

---

<sup>68</sup> No Brasil as ECORs e EPAs estão localizadas no Estado do Espírito Santo, enquanto as ETAs no Estado de São Paulo e CdFRs em Pernambuco e Bahia. Ver dissertação de Rachel Menezes “As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: Um estudo sobre a Expansão da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil”.



governamentais, foi fundada no município de Medicilândia a primeira Casa Familiar Rural do Estado. Com a divulgação do sucesso da experiência, as Casas Familiares Rurais se expandiram para outros municípios (PPEM, 2009, p. 12).

Dentre esses municípios destacamos a experiência do município de Gurupá/PA.

A CFR de Gurupá/PA teve origem no ano de 1998 com a fundação da Associação da Casa, a qual em 2000 começa a desenvolver Ensino Fundamental. Essa CFR se singulariza pelos processos de luta e resistência que nos remetem a ideia do trabalho como princípio educativo, de formação integral da pessoa, que esteve presente desde a origem dessa Casa em Gurupá/PA.

Evidenciamos que existem diferentes orientações pedagógicas nas experiências educativas no contexto da Pedagogia da Alternância no Brasil. Nesse bojo, a CFR de Gurupá é uma experiência educativa que intenciona desenvolver a Pedagogia da alternância na perspectiva da formação omnilateral. Contudo, essa prática é paradoxal, pois, apesar dos documentos norteadores da experiência educativa da CFR de Gurupá, pautarem tal intenção, a realidade impõe os limites da lógica da perspectiva do capital para a educação, uma vez que a Casa carece de políticas públicas (formação e valorização de professores, infraestrutura, etc.) que atendam a sua especificidade de Educação do Campo, conforme ainda abordaremos nesse relatório de pesquisa.

O Projeto Pedagógico do Ensino Médio (PPEM) de 2011 da CFR de Gurupá/PA anuncia que a Casa não é considerada um espaço escolar tradicional de ensino implantado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A Casa compõe o que se convencionou chamar de um Centro Familiar de Formação por Alternância/CEFFA's, é definida como um CEFFA e, sua formação está pautada na perspectiva da educação do Campo, valorizando a participação da família no processo formativo do jovem e inclusão do mesmo no meio sócio profissional da região, seja na agricultura, na pesca, na floresta e no agro extrativismo.

Essa definição expressa no PPEM (2011) é corroborada pelos depoimentos dos sujeitos da CFR de Gurupá/PA e, quando indagados sobre a finalidade dessa instituição, o Monitor da Casa pontua,

[..] a principal atividade que nós queremos potencializar entre eles (os alternantes) é o sistema Agroflorestal em açaí, cacau e cupu, então ele vai se voltar pra esse tema que ele já estudou e aprofundar ainda mais a pesquisa, escrevendo o projeto com o viés acadêmico, mas também voltado pra questão do retorno econômico (MONITOR, 2011).

Essa finalidade da formação da CFR de Gurupá/PA, evidenciada no depoimento do Monitor, também é reafirmada pelo sujeito, membro do Conselho Diretor, este aponta que a

[...] CRF é uma **escola do CEFFA**, uma associação das Casas Familiares que tem dentro dela uma unidade de formação. Muita gente chama a Casa de escola, mas ela é **uma unidade de formação, que é uma CRF**, que tem um objetivo, um **projeto a serviço do desenvolvimento das famílias do meio rural. Esse é o objetivo!** O desejo das famílias que criaram a Casa Familiar Rural era o pensamento das pessoas permanecerem no campo, mas isso não quer dizer que é uma regra [...] cada pessoa tem um jeito de atuar, tem gente que está estudando pra desenvolver atividade na propriedade, mas tem gente que tá estudando pra conseguir um emprego. E tá certo, ele é um membro da sociedade e cada pessoa é livre (VCAD, 2012, grifo nosso).

O sujeito entrevistado expressa que a Casa não se configura como escola, o que nos conduz a entender que a escola formal não atende a expectativa de formação que deseja para o homem do campo e que, portanto, a Casa ao fazer esse atendimento não pode ser definida com escola e sim como um Centro de Formação da Família Rural. Contudo a Casa atende a prerrogativa do artigo 4º do RECFRG (2011) no inciso I, o qual estabelece que na CFR deve ser desenvolvida a educação voltada para a formação integral. Conforme expressa o entrevistado:

[...] a Casa Familiar tem no seu estatuto social que o seu objetivo[...] não é educacional. Talvez esse seja seu diferencial, **o principal objetivo da Casa Familiar Rural é o desenvolvimento das famílias camponesas**. Ela procura uma ferramenta pra atingir esse objetivo, achou que a educação é a ferramenta ideal pra atingir esse objetivo em médio e longo prazo. Então esse é o principal objetivo desse projeto. [...] **A Casa Familiar Rural é isso, formar pessoas pro desenvolvimento do Campo**. [...] Em Gurupá, a Casa é um celeiro de formar pessoas sem ser em uma academia, principalmente, nas questões políticas ligadas ao campo (MONITOR, 2012, grifo nosso).

O entrevistado informa que a casa não é uma escola tradicional, e que a principal finalidade é desenvolver práticas formativas que valorizem os conhecimentos das famílias daquela comunidade, conforme o inciso II do Regulamento. Portanto, o projeto formativo da Casa deve atender os anseios de formação estabelecidos pelas famílias e não as prerrogativas das políticas convencionalmente estabelecidas para o atendimento de uma Educação no Campo. Entretanto, não podemos nos furtar a pontuar que a Casa também se configura como uma escola, uma vez que a comunidade requer alternantes com habilitações técnicas. Para tanto a CFR precisa estar autorizada para expedir a certificação adequada.

Neste sentido, a CFR de Gurupá por ser um Centro Familiar de Formação em Alternância atende as prerrogativas da Resolução n.º. 485 de 15 de dezembro de 2009 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Contudo, a especificidade Casa também é atendida regimentalmente, conforme exposto nessa Resolução:

Art. 41 Nas escolas que ofertam a Educação Indígenas, Educação do Campo, Educação Quilombola e outras, cujo espaço, cultura e tempo têm características bastante definidas face às suas peculiaridades, estarão sujeitas a ordenação e agrupamento de acordo com a análise de especialistas da área, sob a Coordenação da Secretaria Estadual e das Municipais de Educação.

Art. 51, § 3º Deverão ser elaborados e aprovados instrumentos específicos para cada um dos Atos Autorizativos definidos nesta Resolução, bem como para cada nível e modalidade abrangidos pela Educação Básica, incluindo a educação do campo e a educação indígena.

Art. 57 Os Atos Autorizativos previstos na presente Resolução poderão ser flexibilizados, nos instrumentos de avaliação a serem elaborados e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, para as educações indígena, quilombola e do campo, de modo a serem plenamente atendidas as comunidades, em suas mais variadas formas de produção e de vida, bem como preservados e valorizados os seus aspectos culturais, além de respeitadas a realidade local e a diversidade dos povos (PPEM, 2011).

Observamos que as prerrogativas legais que tornam a Casa uma escola, não negam a essência de sua intenção formativa, ao contrário guardam o direito de exercê-la. Nessa direção os associados consideram que a educação é um meio, uma estratégia para atingir o atendimento a necessidade do homem do campo, conforme o inciso IV do Regimento.

Inferimos que isso pode ser um diferencial no contexto do que é proposto como metodologia para a Educação do Campo, pois é reclamada para atender o desenvolvimento das pessoas no campo, contemplando também conhecimentos historicamente elaborados que as permitam o desenvolvimento profissional. Tal objetivo é evidenciado desde o momento de consulta para a implantação do Curso:

[...] **Na pesquisa participativa, vamos à comunidade, explicamos o que precisa, pra ser aluno da Casa.** A Casa vai trabalhar isso! Nós não enganamos ninguém! Deixamos bem claro qual o objetivo da Casa. É claro que no decorrer do processo de formação, nós vamos colocando, caso o aluno queira prestar vestibular, se dedicando, os monitores também se dedicam, pra que ele obtenha o conhecimento necessário, pra fazer uma prova desse tipo, que ele passe e possa continuar fazendo pra direito, pra medicina, pra engenharia (MONITOR, 2012, grifo nosso).

O entrevistado expressa como são formadas as turmas: na comunidade é explicada qual a finalidade da formação na CFR, embora o Projeto anuncie como objetivo a formação integral, por meio da qual há a junção da formação geral e formação técnica. A fala do entrevistado também dá ênfase na formação como possibilidade de preparar para realizar um vestibular. Contudo, consideramos que está implícito, na fala, que o objetivo da Casa agrega formação geral e formação técnica. Nesse intuito a Casa oferta o Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Importante esclarecer, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/2006), no art. 39, há três níveis e modalidades de educação profissional: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

De acordo com a Resolução Nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio para fins de exercício profissional, a certificação dos cursos somente poderá ser realizada por instituição educacional “devidamente credenciada que apresente em sua oferta o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, previamente autorizado” (BRASIL, 2012B). Portanto, um curso só pode ter certificação profissional e ter caráter de profissão, se ele estiver vinculado ao ensino médio.

Esclarecemos ainda que o Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agroecologia ofertado pela CFR de Gurupá foi certificado pelo IFPA, Campus – Castanhal/PA, por meio da celebração de um Termo de Cooperação entre a CFR e o IFPA, visando atender as demandas de qualificação profissional, formar o profissional não apenas com embasamento técnico profissional, mas, sobretudo, com fundamento humano, político e metodológicos para que o profissional atue na área da Agroecologia em unidades familiares, localidades, grupos e esferas públicas (PPEM, 2011).

No que se refere ao funcionamento do Curso de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional em Agroecologia, a CFR de Gurupá/PA dispõe de uma organização didático-pedagógica (encadeamento da disposição do tempo e espaço escolar) que expressa os fundamentos teórico-metodológicos concebidos para o atendimento do processo formativo dos alunos de acordo com as finalidades, objetivos e estrutura de funcionamento anunciados pelos documentos que a regularizam.

Os fundamentos teórico-metodológicos que conduzem a prática formativa da Casa estão pautados na Pedagogia da Alternância, pois, concebe o jovem do campo como centro e

sujeito do processo educativo situado no seu meio. Esta proposta político-pedagógica visa um desenvolvimento da pessoa e do meio, contribuindo com a inclusão social.

Conforme Nosella (2013), a Alternância é uma pedagogia que vai do concreto ao abstrato, que prioriza a experiência do/a aluno/a, que valoriza os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada jovem e a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos. Em síntese os meios para atingir as finalidades da Prática formativa da Casa, são: A Pedagogia da Alternância e a Associação das Famílias.

Para a Pedagogia da Alternância a vida também ensina, por isso, o espaço sócio profissional também é formativo, didático e integra o período letivo da escola. Sendo um processo formativo contínuo nas atividades, espaços e tempos e para que haja uma integração formativa nos diferentes espaços escola-família, é necessária uma didática específica, com instrumentos metodológicos que ajudem a articular o tempo escola e o tempo sócio profissional (GIMONET, 2007).

Além disso, verificamos que a experiência educativa da Pedagogia da Alternância da CFR Gurupá está fundamentada na proposta transformadora de Freire (1986) que propõe os temas geradores como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a Pedagogia da Alternância por si só, já é um método, uma chamada a diferenciar um determinado processo educativo. Através dessa afirmação podemos compreender que ela vai além de um caminho puramente teórico ou filosófico, evidenciando através das suas ferramentas a práxis cultural, educativa, histórica e por isso, política.

O PPP da CFR de Gurupá (2011) está fundamentado em Paulo Freire (1986), sendo anunciando a proposta pedagógica da Casa, de ir além de conceitos, verdades absolutas e discussões pseudo progressiva, o que significa um avanço em nossa sociedade, dado que historicamente, tem sido alijada dos processos políticos e socioeconômicos, dentro de uma realidade social que tem reproduzido velhas ideias, objetivando a detenção do poder a poucos, persistindo em modelos educativos que fazem dos/as educandos/as objetos da aprendizagem e do conhecimento. Os mesmos têm na seriação e, conseqüentemente na retenção e distribuição de papéis hierarquizados e hegemônicos, seus métodos e suas análises, afirmando e reafirmando a disparidade entre burguesia e trabalhadores. Em contraposição a essa lógica, o PPP da CFR (2011) se opõe a modelos de educação hegemônicos, pois concebem que os movimentos sociais organizados munidos de uma proposta pedagógica consistente e consciente, podem ser um importante instrumento de

conscientização e de luta em favor dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, isso requer uma educação que parta da realidade, evidenciando a diferença e não a desigualdade.

Nesse contexto, à luz da reflexão de Paulo Freire (1986) retomamos o Regimento Escolar da CFR de Gurupá (2009) ao preconizar que a missão da CFR é contribuir com a formação de jovens para que em suas propriedades rurais possam transformar os modelos produtivos, com ações socioambientais na perspectiva da sustentabilidade ambiental, do desenvolvimento sustentável e solidário, formar técnicos para a localidade, multiplicar conhecimentos sob outra lógica baseada nos princípios da justiça social e sustentabilidade ambiental (enfrentamento a lógica hegemônica agrária, potencializar outra estratégia de desenvolvimento territorial, social), objetivando proporcionar uma educação integral e cidadã para a formação de homens e mulheres de modo a terem condições de exercerem os valores humanos em sua plenitude.

No que se refere aos instrumentos adotados na experiência educativa da CFR Gurupá por meio da “Pedagogia da Alternância”, identificamos que há um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos específicos denominados Instrumentos da Pedagogia da Alternância. Com efeito, a prática em Alternância pressupõe que o jovem seja o principal ator de sua formação.

A Pedagogia da Alternância é regida por princípios, pilares e instrumentos pedagógicos específicos, os quais contribuem, sobremaneira, para a formação integral da juventude rural, bem como para o desenvolvimento do meio e do local (ANTUNES, MASSUCATTO & BERNARTT, 2014). Esses princípios da PA são:

1. Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade e aqueles adquiridos na escola;
3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar [...] e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (NOSELLA, 2013, p.30)<sup>69</sup>.

Tais princípios básicos são adotados nas práticas de educação fomentada pelo modelo da Alternância Pedagógica e foram estabelecidos como uma espécie de “carta de identidade” subsidiando a organização do trabalho pedagógico que deu unidade entre as ações educativas desenvolvidas nos Centros Familiares de Formação em Alternância.

---

<sup>69</sup>Em “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”, o professor Paolo Nosella resgata os momentos de desenvolvimento desse sistema educacional europeu no Brasil. Defende que a educação desenvolvida pelo movimento camponês tem um fazer educativo diferenciado, tendo como base a tentativa de formação humana que busca articular a vida com a escola, caracteriza a Pedagogia da Alternância como vocacional e não profissionalizante, dado que ela é orientada para a mudança social.

Segundo Gimonet (2007), quatro pilares básicos sustentam a formação em Alternância realizada nos CEFFA's. Dois deles correspondem às finalidades da formação, sendo a “Formação Integral” e o “Desenvolvimento do Meio” e, os outros dois diz respeito aos meios para colocar tais finalidades em ação, sendo a “Associação das Famílias” e “Pedagogia da Alternância”. Esses pilares formativos são invariáveis e garantem a identidade da formação em Alternância no CEFFA's. Entretanto, esse autor faz a ressalva que é preciso entender o conteúdo e as modalidades de implementação de cada um desses pilares, o que requer

Especificar finalidades, porque várias interpretações são passíveis e várias nuances podem existir em função de conteúdos locais; precisar a natureza, as razões de ser, os funcionamentos e a animação da associação; definir a alternância tal como é entendida pela AIMFR, já que várias formas existem na variedade desse método (GIMONET, 2007, p. 15).

Nessa direção, Menezes (2013) acresce que na Pedagogia da Alternância se aprende fazendo, partindo do princípio que a vida ensina mais que a escola, por meio do movimento vivência/estudo/vivência, em dois tempos tempo comunidade e escola, onde a vida do educando é a base referencia para o processo educativo.

A seguir, apresentamos uma figura (14) que ilustra os princípios da Pedagogia da Alternância, o “aprender fazendo”, conforme explica a referida autora.

Figura 15 - Princípios da Pedagogia da Alternância no CEFFA's



Fonte: PPP da CFR (2009 e 2011).

É nesse movimento de observação da realidade prática, do próprio meio de produzir a vida na comunidade (os saberes da prática social), refletir por meio de estudos na CFR (os saberes da comunidade e científicos/escolares) e experimentar tais saberes na própria comunidade (Experimentações na prática social), que é desenvolvido a formação dos

alternantes, onde a realidade de vida do educando, no processo educativo é tomada como ponto de partida e de chegada da formação. Assim, a Pedagogia da Alternância vem sendo experimentada nos Centros Familiares de Formação em Alternância (MENEZES, 2013).

Nessa perspectiva, não poderiam passar despercebidas às experiências de homens e mulheres trabalhadoras, comunidades e povos cuja cultura do trabalho, à revelia do modo de produção capitalista, perdura em diversos espaços/tempos. Tomamos como exemplo os povos das Florestas, indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, entre outros que sob a pressão de mediações de segunda ordem do capital, persistem no processo de acumulação flexível, carregando elementos de produção associada e autogestão. Nessas experiências, os processos educativos implicam no formar-se, individual e coletivamente, em meio a contradição vital entre a sociedade do capital e outras formas econômico-culturais marcadas pela valorização do trabalho (TIRIBA & FISCHER, 2012).

Esse é o movimento do processo formativo em Alternância que é adotado nos Centros Familiares de Formação em Alternância/CEFFA's, envolve a totalidade da prática social e na CFR de Gurupá é concebida de maneira diferente do modelo tradicional de ensino escolar, abarcando diversos instrumentos didáticos pedagógicos, a saber: Plano de Formação; Tema Gerador; Plano de Estudos; Caderno da Realidade; Visita de Estudo; Visita às Famílias; Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação; Projeto Profissional de Vida do Educando. Sobre essas ferramentas especificamos na seqüência do texto.

No que se refere ao “Plano de Formação” é considerado a “coluna vertebral” do processo formativo da CFR de Gurupá, o qual estrutura todo o percurso formativo do alternante, contendo os “Temas Geradores Integradores” das famílias com os educadores, as “Visitas de Estudo”, as intervenções externas, cursos, palestras, atividades práticas e estágios, visando uma formação integral (profissional e geral) de modo interdisciplinar (PPEM, 2011).

Em direção a isto, o Monitor da CFR de Gurupá, explicita que todo o trabalho educativo na CFR é com base no sistema em Alternância, sendo planejado através do “Plano de Formação”, que é elaborado a partir do “Tema Gerador”. Um momento em que

os monitores sentam, agrupam todos os temas, que vão dar quarenta e dois **temas geradores** no decorrer de toda sua formação e vão colocando na linha horizontal e perpassando toda a grade curricular dita do ensino médio. [...] **Quando vão pra comunidade**, lá pra este período, eles vão com tarefas referentes ao tema estudado ou ao tema que ainda vai ser estudado. [...] A aplicação vai da necessidade que tem na propriedade da família, a finalização é aqui mesmo, claro eles vão voltar dependendo do



projeto que ele decidir escrever, que ele decide implementar na propriedade dele [...] (MONITOR, 2012, grifo nosso).

Percebemos na fala desse Monitor que a experiência vivida na comunidade, ou seja, sua prática social é referência para a construção do “Plano de Formação” o qual emerge a partir do “Tema Gerador”, que tem como ponto de partida as ideias, conceitos ou questões técnicas, sociais, culturais e históricas que emergem problematizados em um trabalho da equipe (os monitores, alternantes e famílias) que busca abranger a realidade da comunidade em que os alternantes se encontram e conseqüentemente aprofundam esta realidade nos conteúdos das disciplinas.

Sobre o “Tema Gerador” elucidamos que ele é base de pesquisa para outro instrumento adotado na Pedagogia da Alternância, o “Plano de Estudos” (PE) do alternante. Caso esse tenha um enfoque mais específico dentro de uma determinada disciplina, então é elaborado uma “Folha de Observação”, onde as questões observadas pelos alternantes são aprofundadas teoricamente durante o tempo de estudo em que permanecem no “tempo escola” da CFR entre os alternantes e monitores, resultando em novas informações, as quais retornam como novos conhecimentos para a comunidade.

A construção do “Plano de Estudos” tem início na reunião de motivação do mesmo, com o objetivo de elaborar as questões que serão respondidas ou pesquisadas no “tempo comunidade” no meio sócio familiar. Diferentemente dos planos educacionais tradicionais, o PE visa orientar a elaboração de conteúdos significativos para o alternante, precisa instigar no educando indagações sobre o meio em que vivem, sendo construído em conjunto com os monitores para ser desenvolvido com as famílias e as comunidades. Essa construção deve estar orientada pela realidade de vida e de trabalho dos jovens, de maneira a permitir e incentivar o diálogo deles com a família.

O PE é composto de outras etapas como: Planejamento, construção, operacionalização, socialização, arquivo e a adequação do conteúdo trabalhado nas disciplinas dos CEFFA’s e sua elaboração é realizada em dois momentos:

O primeiro, consiste na elaboração do conteúdo, ou seja, do conjunto dos aspectos que serão investigados, no âmbito do tema previsto no Plano de Formação. Essa elaboração é realizada em conjunto com os alternantes e monitores, sob uma dinâmica na qual o monitor, por meio de um trabalho de motivação, instiga e favorece a emergência dos aspectos que serão investigados, sobre o tema.

Nesse instante, elabora-se, também, a introdução, que procede das questões do PE; esta contém os objetivos, as justificativas e importância de determinada pesquisa. O segundo

momento, consiste na etapa da organização e escrita dos aspectos identificados em um roteiro/documento a ser entregue aos alternantes, para ser realizado no meio sócio familiar.

Trata-se de uma etapa de sistematização de aspectos a ser investigados de maneira a atribuir uma estrutura que facilite as observações e traduza o conteúdo em um questionamento aberto e instigante. Após a construção do questionário ou roteiro de questões, os alternantes se direcionam para o meio sócio familiar a fim de responderem as questões do PE, onde o alternante realizará a pesquisa em sua propriedade, comunidade, associações, sindicatos, conforme o seu Plano de Estudos.

Mello (2013) ratifica que esse “Plano de Estudos” é um instrumento que orienta os trabalhos com os estudantes, as famílias e os membros das associações e conselhos. Ele é operacionalizado por meio de pesquisa da realidade do/da jovem estudante; debate; aprofundamento, reflexão e sistematização dos conteúdos das disciplinas no centro educativo.

Também na experiência educativa em Alternância na CFR de Gurupá, há outras atividades vivenciais adotadas como as visitas de estudo, palestras, cursos, estágios: Toda essa dinâmica tem a intenção de retorno do alternante a realidade com a perspectiva de transformação pessoal e/ou coletiva.

Outro instrumento adotado na formação em Alternância é a “Visita às Famílias” pelos monitores. Essa atividade também tem cunho pedagógico e técnico, consistindo em um momento onde as famílias e educadores avaliam o desempenho do alternante; avaliam os aspectos sociais e culturais, privilegiando o ponto de vista das famílias a respeito da formação do alternante. Mas, é necessário que todos os objetivos estejam articulados ao contexto e a realidade de vida dos educandos, nas suas atividades e experiências.

Também na experiência educativa em alternância da CFR de Gurupá são utilizados os “Instrumentos de Acompanhamento”, as Fichas para acompanhar o desenvolvimento dos Conhecimentos Gerais dos alternantes durante cada alternância, sendo preenchida pelos monitores/as, que observam a frequência, assiduidade e os principais acontecimentos da semana, bem como os conteúdos de formação geral estudados na Casa Familiar Rural. O Caderno de Alternância, os Relatórios das práticas de campo, as quais são desenvolvidas em sua propriedade; e relatório de atividades sociais, culturais, educacionais, técnicas, etc. A seguir, destacamos o depoimento do Alternante 2 que enfatiza outro instrumentos de acompanhamento das atividades cotidianas vividas em seu processo formativo na CFR de Gurupá.

[...] O **Caderno da Realidade** é onde nos guardamos tudo que nos já estudamos, podemos guardar coisas íntimas também, com fotos de um momento registrado, que nós vivemos na turma, todos os nossos planos de estudos, nossas fichas pedagógicas, trabalhos que nós fizemos, que são importantes aqui de dentro da escola (ANTERNANTE 2, 2012, grifo nosso).

Como podemos verificar nesse depoimento, o “Caderno da Realidade” é outro instrumento adotado na CFR de Gurupá, onde fica anotado o conjunto das experiências e dos relatos de vida dos alternantes, possibilitando aos jovens e monitores um maior entendimento da realidade circundante.

Conforme Mello (2011) esse “Caderno da Realidade” é um aspecto didático que representa uma tomada de consciência e compreensão da vida do educando; o desenvolvimento da formação geral, pelo fato de retratar a história do trabalho, a vida de forma social, regional e profissional, é um elemento de orientação profissional, a partir das reflexões registradas, que são resultados do trabalho do educando.

Além desses Instrumentos de Acompanhamento, ao final de cada ano letivo é realizada uma Assembléia Geral, momento em que as famílias dos jovens participam realizando avaliação conjunta com a equipe de monitores/as, assessores/as e conselheiros sobre a situação educacional de cada alternante, constituindo-se também em um instrumento de avaliação dos jovens.

Sobre tais instrumentos de acompanhamento, é assinalado que

[...] **o monitor acompanha, vivencia com a família. Isso também faz a diferença**, essa questão do acompanhamento do jovem; a família sabe que o jovem tá aqui e quando ele sair daqui vai o **Caderno de Alternância**, contando como foi a semana dele aqui, e isso faz muita diferença, essa questão da Formação Humana, pras famílias que participam diretamente, quem tem filhos aqui estudando, quem é sócio, isso acaba fazendo a diferença da CRF. [...] Essa questão de interdisciplinaridade, acaba envolvendo mais o aluno em sala de aula, ele vai ter que discutir mais, que perguntar mais, indagar mais o professor e aí vai ter a hora que o monitor não vai ter a resposta, então o aluno vai ter que ir atrás, então **essa troca de conhecimentos** isso faz com que nos enquanto jovem, enquanto aluno **buscar mais conhecimento, ter mais vontade de aprender**. [...] O **conhecimento é construído**, não apenas repassado, mas **há uma troca**, [...] tanto é que o **Plano de Estudo**, que é instrumento trabalhado aqui na Casa, aqui a gente organiza e leva pra família, pra propriedade, pra comunidade **pra gente discutir e trazer os conhecimentos de lá pra gente poder confrontar com o conhecimento técnico** que vai ser repassado. Então, isso acaba disponibilizando mais debate, mais questionamentos (ALTERNANTE 1, 2012, grifo nosso).

O Alternante 1 evidencia em seu depoimento a dinâmica, o movimento do processo formativo na CFR de Gurupá, destaca os instrumentos didáticos pedagógicos adotados na experiência educativa dessa CFR, como a utilização do “Caderno de Alternância” e confirma que o “Plano de Estudos” é utilizado, a “Colocação em Comum” referindo-se ao momento de socialização da pesquisa do PE, que se realiza por meio de debates, discussões e problematizações com cada alternante, apresentando seus resultados, observações e análises. É nesse movimento que buscam colocar em um mesmo patamar de importância as experiências vividas nos dois meios, escola e família, em uma função recíproca na qual um meio complementa o outro.

Outra etapa conclusiva do PE é o “Projeto Profissional de Vida/PPV”, outro instrumento da Pedagogia da Alternância adotado na CFR de Gurupá que consiste na culminância de formação do alternante, sendo realizado no último ano do Ensino Médio. Nesse instrumento, os monitores orientam os alternantes, de forma técnica, na elaboração das diversas áreas profissionais presentes no campo. O objetivo é encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho no campo, a melhoria da renda e qualidade de vida da família.

O PPV é entendido como um elemento de desenvolvimento econômico e social do campo, com foco na permanência do jovem no campo. Pode ser apresentado de forma escrita e oral e deve relacionar a potencialidade e importância para a região, observando impacto ambiental e outras questões pertinentes ao jovem, conforme evidenciado no depoimento do sujeito da CFR de Gurupá.

[...] O nosso **Projeto Profissional de Vida** é focado em avicultura, todos os nossos PPV's vão ser pra aves, então a gente já tá trabalhando nessa questão da construção do aviário. Quantos a gente vai criar, pra quando terminar, a gente já exercer o trabalho. [...] **Você revive a práticas, estuda sim a teoria, mas aqui, você vê a sua realidade como ribeirinha**, pra você continuar no seu lote e tendo uma vida saudável (ALTERNANTE 3, 2012, grifo nosso).

Tendo como base esses instrumentos didáticos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, identificados anteriormente, os quais são adotados no processo formativo da CFR de Gurupá, apresentam potencialidades de integração dos conhecimentos e por meio dele são articulados diferentes saberes (comunidade e escolar) e se estabelece o diálogo com o trabalho no campo, uma vez que as famílias, a comunidade auxiliam os alternantes durante a operacionalização do Plano de Estudos em suas propriedades ou comunidades, estabelecendo um diálogo constante.

Ainda no campo das potencialidades de integração do ensino no contexto da experiência educativa pautada com base nos instrumentos didáticos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, notamos que uma questão desafiadora se colocou para a concretude da finalidade educativa da CFR, se trata da reestruturação curricular do curso em direção ao ensino interdisciplinar, visando integrar os saberes e conhecimentos técnicos e científicos.

O trabalho interdisciplinar se coloca como uma necessidade imperativa, pelo fato que possibilita retomar o conhecimento no âmbito de sua totalidade. Logo, a interdisciplinaridade, aparece como a base, estratégia imprescindível para apreensão da realidade em sua totalidade histórica e dialética, na produção do conhecimento. Sobre a interdisciplinaridade compreendemos

[...] **como método, é a reconstituição da totalidade** pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2010, p. 116, grifo nosso).

Nesse sentido, ponderamos que a concretude da proposta do curso de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional na Educação do Campo incluiu a interdisciplinaridade em sua ação educativa, em direção à apreensão da realidade em sua totalidade social. Enquanto estratégia viável favoreceu o trabalho com os conteúdos de maneira diversa, global, apreendendo um dado fenômeno do conhecimento em sua totalidade social (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004).

Ainda sobre a questão da interdisciplinaridade, Kuenzer (2009) esclarece que sua inserção na ação educativa, tem a finalidade de favorecer ao aluno o exercício do método científico, formulando problemas, coletando dados e informações através dos mais variados procedimentos, comparando conhecimento popular e científico, interpretando, analisando, comunicando e projetando alternativas de solução, que deverão ser experimentadas através de inserções na comunidade, e assim vivenciando situações que articulem cidadania e trabalho.

Assim, no curso o aluno aprofundará e complementarará a educação básica em todas as suas dimensões, apreenderá as relações entre os conhecimentos, e destes com a cultura e o trabalho, identificará as relações entre teoria e prática, entre o geral e o específico e exercitará as relações entre teoria e prática, entre o geral e o específico e exercitará a

criatividade, a responsabilidade social, o trabalho e a solidariedade, compreendendo-se como sujeito individual e coletivo, capaz de usar o conhecimento para transformar a realidade (KUENZER, 2009).

A realização da proposta educativa em sistema de Alternância no curso da CFR de Gurupá também perpassou pela inclusão da interdisciplinaridade. Sobre isso, o Monitor destaca

**é um diferencial da CFR de Gurupá.** [...] Por exemplo, quando você está debatendo um tema como o açaí, [...] está **buscando todo o conhecimento das diversas disciplinas.** [...] Então, a Língua Portuguesa está envolvida; a Matemática; a Biologia, a Química, a Física, a própria Arte, a Cultura. [...] Tudo isso tá vindo ao mesmo tempo, sem tá dizendo agora é Artes, agora é Língua Portuguesa (ALTERNANTE 4, 2013, grifos nosso).

Esse depoimento do Monitor da CFR corrobora com o que está estabelecido no PPEM (2011) quando anuncia que organização curricular do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi criada com base na perspectiva de integração dos conhecimentos por meio da ação interdisciplinar. Essa estratégia de organização curricular interdisciplinar no curso teve como ponto de partida o próprio modo de produzir e reproduzir a vida no Campo.

Para tanto, a CFR adotou como estratégia de interdisciplinaridade desenvolvendo as aulas teóricas a partir dos “Temas Geradores”. As aulas que ocorreram no “Tempo de Estudos” no espaço da CFR foram realizadas a partir da formulação de um “Tema Gerador”, o qual foi estabelecido a partir de temas oriundos a Base Técnica (Específica/profissional) sendo problematizado e vinculado aos conteúdos das disciplinas da Base Comum (Códigos, Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Os conteúdos trabalhados aqui dentro da escola são os **Temas Geradores sobre agricultura, atividade agrícola e pecuária.** Estudamos também o Português, a Matemática, a Sociologia, Artes, e outras. É um pouco de tudo, um pouco de Políticas Públicas, [...] **não há divisão entre as disciplinas.** [...] Os professores estão sempre procurando uma forma de **interligar, dinamizar, tanto os conhecimentos básicos como dos conhecimentos técnicos.** [...] A gente consegue **entender integralmente** todos os assuntos (ALTERNANTE 8, 2012, grifo nosso).

Verificamos que essa foi a estratégia que a CFR adotou para desenvolver os conteúdos de modo interdisciplinar, por meio da articulação entre os conteúdos de ensino da área Técnica e da Base Comum, conforme expressa o sujeito Alternante 8.

Em relação a essa reestruturação curricular, no âmbito da proposição de Educação da CFR de Gurupá/PA, em sua forma Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, constituíram-se em tentativas de práticas interdisciplinares como estratégias para desenvolver o curso, unir no processo de ensino, o que foi separado historicamente, a Educação Geral e Profissional (RAMOS, 2010).

Ao analisarmos a Matriz curricular<sup>70</sup> do Curso de Ensino Médio Integrado que consta no Plano do Curso de Ensino Médio (2001) da CFR de Gurupá, não identificamos a palavra “Tema Gerador”, por essa razão, construímos um esboço, para evidenciarmos qual a dinâmica adotada pela CFR para desenvolver a interdisciplinaridade visando à integração dos conteúdos da Base Técnica e Geral nesse curso.

A seguir apresentamos um esboço da estrutura curricular do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ofertado pela CFR de Gurupá/PA.

---

<sup>70</sup> A Matriz curricular que consta no Plano de Curso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica em Agroecologia é apresentada como nossos anexos.

Quadro 6 - Estrutura Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da CFR de Gurupá/PA por Eixos Formativos

EIXO FORMATIVO	BASE TÉCNICA INTEGRADORA	TEMAS GERADORES
I Eixo (1º ano) A Família e o Trabalho	Sociologia Rural	O lugar onde moro
		Atividade e potencialidade da propriedade,
		Noções de planejamento e gestão do empreendimento
		Religião e religiosidade
II Eixo (2º ano) Fatores e Meios de Produção	Políticas Públicas	Ação territorial e política de integração regional
		Políticas de Estado e Programas de Governo
III Eixo (3º ano) Projeto Profissional de Vida	Projeto Profissional de Vida	1-Possibilidades de empreendimentos de produção e serviços agroecológicos na região, estudo de mercado e as possíveis linhas de crédito a serem acessados.
		2-Escolha dos projetos.
		3-Estudos dos programas de créditos oficiais destinados principalmente a produção familiar e a credibilidade do produtor a execução do seu projeto.
		4-Técnicas de estudo de viabilidade econômica de produção vegetal e animal agroecológica inatura e processada, com simulação de custo e benefício.
		5-Revisão técnica das atividades produtivas, operacionais e de instalações dos projetos, por grupo temático e pesquisa de custo atualizado de materiais, insumos, equipamentos, transporte, frete, armazenamento, impostos, taxas e serviços.
		6-Estudo dos custos financeiros do projeto e elaboração dos orçamentos e cronogramas.
		7-Revisão das Técnicas de elaboração de projeto.
		8-Elaboração e formatação do projeto;
		9-Revisão dos projetos.
		10-Preparação para apresentação dos Projetos,
		11-apresentação

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio Integrado da CFR de Gurupá/PA, 2011.

Com base nesse esboço, podemos verificar que o curso de EMI foi estruturado em três Eixos Formativos, o qual correspondem à organização do Ensino Médio, etapa final da educação básica, com a duração mínima de três anos, conforme estabelece a LDB 9394/96.

Cada Eixo Formativo corresponde a um ano letivo (série ou nível de Ensino) constituído de 210 (duzentos e dias) de aulas anuais, desenvolvidas em um total de 13 (treze) Alternâncias, em um movimento, que interliga dois momentos na formação do Curso, sem interrupções. Esses tempos da formação ocorreram entre o “Tempo de Estudos” na



Casa Familiar Rural e o “Tempo Comunidade” quando o alternante retorna para sua localidade onde vive, conforme estabelecidos no PPEM (2011) da CFR de Gurupá, especificamente em suas Seções 5, 6, 7 e 8.

A ação de alternância entre os tempos de estudos tanto na CFR quanto na comunidade do alternante, é considerada uma estratégia pedagógica que “[...] vem sendo cada vez mais utilizada no Brasil principalmente por diferentes movimentos sociais de trabalhadores do campo”. Sua principal característica é integrar/articular num só currículo o Estudo com Trabalho, juntos e não separados, onde o trabalho é o princípio educativo, o ponto de partida e de chegada da alternância (ARAÚJO, COSTA & SANTOS, 2013, p. 21).

No que se refere às aulas que ocorrem no “Tempo de Estudo na CFR”, estas correspondem a um total de 70 (setenta) dias letivos com uma carga horária diária de 60 minutos/aula e 10 horas diárias de aulas, nos dias de segunda a sexta feiras incluindo duas horas à noite, correspondendo às 50 horas semanais.

Nesse tempo, os alternantes têm aulas teóricas e práticas no espaço da CFR, durante duas semanas, de segunda a sexta- feira e ficam em regime de internato na Casa, também realizam algumas atividades complementares como as de organização e limpeza do espaço físico da CFR.

Sobre essas atividades complementares, a Alternante 2, destaca que durante o curso há também uma rotina de trabalhos realizados paralelamente as de estudos. Afirmando que

[...] tem hora pra tudo, pra estudar, pra dormir, pra brincar. [...] Às sete horas nós vamos para o café, sete e meia nós entramos em sala de aula e, começamos a fazer as atividades, debater a **pesquisa** que foi feita **na propriedade** (15 dias) já que é na “**Pedagogia da Alternância**”. Às nove horas, lanchamos e, retornamos as dez. Continuamos as atividades com os textos, de “**Colocação em Comum**” dos nossos “**Planos de Estudos**”, em seguida somos liberados, almoçamos e voltamos para os dormitórios e descansamos um pouco. Retornando às duas da tarde, pra dar continuação às atividades, saímos pra lancha (15h45) e depois, retornamos às quatro horas. Aí a gente começa a fazer algumas atividades com alguns textos, também estudamos Português, Matemática, em seguida nós somos liberados (17 horas) pra fazer **atividades de manutenção e manuseio aqui da Casa**. Aí saímos, fazemos atividades e, em seguida voltamos pra sala (20h), pra fazermos algumas atividades, discutir assuntos que estão relacionados à turma. Em seguida somos liberados às dez horas pra dar tempo de beber água, tomar mais um banho, se quiser e, dez e meia desliga o motor<sup>71</sup>. É quando se encerram as atividades diárias na CFR (ALTERNANTE 2, 2013. Grifos nosso).

---

<sup>71</sup> Gerador de energia elétrica.

Conforme o depoimento do Alternante 2, a aula realizada durante o “Tempo de Estudos na CFR” é uma continuidade das ações educativas que foram realizadas durante o período em que ela permaneceu em sua comunidade. Quando expressa que as aulas na CFR iniciam com a socialização ou “Colocação em Comum” do seu “Plano de Estudos” que foi realizado através de “Pesquisa na Propriedade”. Isso confirma a realização do que está estabelecido no PPEM (2011) na “Seção 5” sobre as Ações e Ferramentas da Pedagogia da Alternância que são adotadas no curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da CFR.

A metodologia da Pedagogia da Alternância prioriza a experiência dos alternantes (pesquisa sobre a realidade), os conhecimentos existentes no meio, os quais constituem o ponto de partida e chegada da formação e nesse movimento inclui a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos. É nesse sentido que o fazer educativo em alternância se aproxima da perspectiva de formação humana, quando estabelece que o seu princípio básico é a articulação da escola com a vida, pois esta também ensina (NOSELLA, 2012).

Isso nos permite inferir que a experiência da CFR Gurupá com a Pedagogia da Alternância definido como um dos pilares “Meios” que sustentam a formação revela-se com possibilidades de estratégias de integração do ensino médio e técnico por meio de suas ferramentas pedagógicas.

Se aproximando de uma alternância integrativa, que não se limita a um ciclo dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma conexão e interação entre os tempos de estudos na Casa e na comunidade “além de um trabalho reflexivo sobre a experiência”. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007, p, 120.). Mas, não significa afirmar que realize a formação humana ampla, ominilateral.

Também essa dinâmica de “Tempo de Estudos na CFR” que envolve atividades de “manutenção e manuseio aqui da Casa” como ressaltou a Alternante 2, foi confirmada por outros alternantes, porém, assinalam outros aspectos, que os levam a considerar a rotina diária de atividades realizadas na CFR como “cansativa”.

Conforme expressa o “Alternante 3”,

[...] depois das cinco horas (17hs) vem às atividades de monitoramento realizadas na Casa, que é **a manutenção, limpeza de banheiro, dos quartos**, são feitos todos esses processos. [...] **Tem horta, a gente vai**

**limpar e roçar, encher água.** É diferente do trabalho de casa, mas é **cansativo** (ALTERNANTE 3, 2012, grifo nosso).

Nesse depoimento, é confirmada a rotina de atividades que realizam durante o “Tempo de Estudos” em que ficam na Casa. Essas atividades, realizadas no interior da Casa estão estabelecidas no PPEM (2011) em sua “Seção 8”, como atividades complementares, componente do processo de aprendizagem, que pode ser aplicada no tempo CFR, não apenas nas atividades de limpeza do espaço, como também em atividades como plantação e cultivo de alguns alimentos, que são incluídos na alimentação que é servida durante o período de estudos na Casa, como exemplo a atividade de manutenção das hortas, conforme expressou o Alternante 3 “tem horta, a gente vai limpar e roçar” (textuais). Sobre essa rotina de atividades, também o Alternante 7 exclamou, “[...] a gente trabalha muito, tem semanas que a gente vai roçar os manejos que tem, ali pra baixo, de bananeira, cacauieiro, açaí. A gente faz de tudo aqui”.

Notamos, que tanto o depoimento do Alternante 3 quanto o do Alternante 7, expressam que “o tempo a mais” das atividades realizadas na Casa, foram considerados por eles como atividades “cansativas” e de “muito trabalho” quando se referem ao exercício dos serviços domésticos que são realizados pelos alternantes na CFR<sup>72</sup>.

Observamos que se trata de alternantes do sexo masculino e, provavelmente pelo fato de que, historicamente essas tarefas, quanto à limpeza do espaço doméstico, foram determinadas socialmente como sendo atividades determinadas para o sexo feminino. Talvez, essa resistência dos Alternantes do sexo masculino quanto a realização das atividades rotineira, complementares do “Tempo de Estudo na CFR”. O próprio Plano de Curso do Ensino Médio Integrado em suas finalidades educativas estabelece que no curso devem ser problematizadas as questões relacionadas aos papéis de gênero na sociedade (2011, p. 5).

Sobre a realidade do público que frequenta a CFR é situado que na Casa estudam filhos de agricultores e agricultoras, sócios da CFR que desenvolvem atividades produtivas<sup>73</sup> agroextrativistas em pequenas propriedades na lógica da agricultura familiar, sendo que tais propriedades locais são familiares, tem potencial produtivo e, a mão-de-obra utilizada é a familiar. Isto é, só pode estudar na CFR os associados e seus filhos. Tais critérios constam

---

<sup>72</sup> Sobre essas atividades complementares exercidas pelos alternantes, é realizado inclusive um Plano de Trabalho estabelecido de comissões e atividades que cada alternante fica responsável em realizar, na forma de rodízio. Atividades que evidenciamos durante nossa pesquisa de Campo.

<sup>73</sup> Dentre as atividades produtivas destacam-se a produção de Açaí, farinha, pescado, óleos e sementes naturais, com maior ênfase para a produção de açaí. Essa é a vocação produtiva da região de Gurupá/PA (PPEM, 2011).

na “Seção 7” do PPEM (2012) que tratam da inscrição e seleção no Curso, confirmado no depoimento do Alternante 6, quando afirma que “para ingressar, o pai ou a mãe tem que ser sócios”.

No período do “Tempo de Estudos na CFR”, os Alternantes ficam alojados em tempo integral e em regime de internato<sup>74</sup>, sendo abrigados em alojamentos construídos na área interna da CFR. Conforme, identificado na seguinte figura.

Figura 16 - Alojamento dos Alternantes da CFR de Gurupá/PA



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Esses alojamentos (masculino e feminino) foram construídos no espaço interno da Casa considerando a cultura e o costume do local, quanto ao hábito da cultura amazônica local, dormir em redes.

Mas, a formação não se encerra no espaço da Casa Familiar Rural, também continua no momento de retorno do Alternante para o seu local de moradia, esse momento é denominado de “Tempo Comunidade”, o qual dá continuidade à formação.

É por meio da metodologia da **Pedagogia da Alternância** que a CFR busca fazer isso, fazer essas ligações dos conteúdos durante o processo formativo em dois momentos, o **Tempo Escola e o Tempo Comunidade**. No **Tempo Escola**, são privilegiados estudos e aprofundamento bibliográfico onde os educandos se reúnem na CFR, duas vezes por mês, durante uma semana. Nesse momento a turma terá aulas e tempos para estudos, leituras e pesquisas. O **Tempo Comunidade** (propriedade, localidade) é feito em duas semanas, onde realizam as atividades de pesquisa da sua realidade, registram as experiências, de práticas que permitam a troca de conhecimentos. Este tempo é acompanhado por um monitor.

---

<sup>74</sup> Nesse período, de duas semanas, cada alternante contribui com alimentos trazendo de sua própria propriedade para coletivamente realizarem suas refeições nesse tempo que ficam estudando na Casa.

Esses tempos da formação precisam acontecer em distintos momentos, entre os períodos de trabalhos e estudos em casa, períodos de cursos, palestras, atividades práticas e de aprofundamento científico, [...] períodos de estudos formativos, períodos de envolvimento solidários, de lazer e de desenvolvimento de um projeto profissional cursos da prática com a teoria (PPEM, 2011, P. 20).

Com isso a formação atende às necessidades fundamentais das famílias, dos jovens. Desse modo, “[...] a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a responsabilidade de educar o coletivo” (CALDART, 2011, p. 100). E desse modo os atores sociais buscam agir de forma ativa, autônoma e responsável conhecendo, problematizando sua realidade social, agindo, interagindo para o desenvolvimento local.

Nessa seção identificamos os instrumentos didático pedagógicos da Pedagogia da Alternância, adotados pela CFR de Gurupá, os quais potencializaram a experiência educativa da Casa em direção a integração do ensino. Contudo, evidenciamos também nessa experiência educativa, alguns problemas que se configuram como alguns desafios a ser encarados por essa CFR. Sobre isso, tratamos na subseção a seguir.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA DA CFR DE GURUPÁ: alguns limites de sua finalidade educativa na prática

Ao situarmos a CFR de Gurupá no âmbito da totalidade social, ou seja, no contexto estrutural da sociedade capitalista de classes, na qual vivemos e somos formados, reconhecemos que a proposição dessa CFR enfrenta desafios, em sua concretude, pelo fato que sua finalidade educativa visa à mudança social.

Partindo dessa assertiva, finalizamos reiterando que o Projeto Pedagógico e Plano de Curso do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional em Agroecologia constituem os principais documentos onde está estabelecido sua finalidade educativa, normas de funcionamento e organização da CFR de Gurupá/PA.

No que se refere ao Projeto Pedagógico da CFR de Gurupá/PA (2011), verificamos que consta nesse documento, em sua introdução na “seção 1”, que a Casa é um Centro Familiar de Formação em Alternância, ou seja, um CEFFA.

Quanto à ação educativa, consta na “Seção 2” que é desenvolvida com base nos “**Pilares Formativos**” do CEFFA (figura representativa dos pilares formativos constam na introdução dessa tese), compostos de suas “Finalidades” e atividades “Meios” desenvolvidos

na implementação da proposta educativa da Casa. Ainda é enfatizado, nessa seção que a Pedagogia da Alternância é o instrumento central que orienta o funcionamento do processo educativo de profissionalização de jovens, famílias, dirigentes e comunidades.

Sobre o pilar das “**Finalidades**” é anunciado que a formação profissional técnica em Agroecologia ofertada pela CFR de Gurupá, na forma Ensino Médio Integrado, visa a “Formação Integral” para promover o “Desenvolvimento Sustentável Ambiental do Meio Rural”, com “cidadania plena” e “Justiça Social” (PPEM, 2011).

Nessa direção, compreendemos que a materialidade de uma proposta educativa com essa magnitude anunciada, não dependerá única e exclusivamente da Casa, pois a materialidade dessa finalidade educativa, está para além de sua ação e função educativa, dependerá de condições para realizá-la, dado as contradições estruturais da sociedade de classes capitalista, na qual a CFR de Gurupá/PA está inserida. Pois os limites e as possibilidades estão atrelados à sociedade capitalista que as produz.

Segundo Saviani (2014), no âmbito da sociedade capitalista, na qual vivemos e somos formados, nenhuma instituição educacional, sozinha reúne condições essenciais para materializar finalidades educativas pretendidas, como é o caso da própria CFR de Gurupá, que tem como finalidade educativa a “Formação Integral” para promover o “Desenvolvimento Sustentável Ambiental do Meio Rural” com “cidadania plena” e “Justiça Social”.

A concretude dessas finalidades fica em suspenso pelo fato de entrarem em confronto com a própria lógica da estrutura desigual da sociedade de classes do sistema capitalista que estabelece uma dualidade na educação (educação propedêutica x educação profissional), uma disputa de projetos societários dificultando a materialidade da finalidade educacional na perspectiva da formação humana integral. Verificamos ainda que é anunciado no Projeto Pedagógico do Ensino Médio da CFR (2011, p. 6) que sua filosofia é formar o jovem “dando-lhes subsídios para formação humana, a partir da aplicação de uma Pedagogia que se enquadre na realidade rural”.

Notamos que essa finalidade educativa anunciada, não descarta a ideia de formação humana integral, pelo fato que ela está mais próxima de atender a perspectiva de formação dos sócios da CFR de Gurupá, a qual se coloca como uma necessidade para os sujeitos que residem na localidade no intuito de desenvolvimento do meio onde vivem. Portanto, se trata de uma educação que atende aos interesses dos associados da CFR, mesmo que haja múltiplas dificuldades, como as referendadas por Moura, Filho & Silva (2015) quando mencionam à disputa direta com o Capital, a posição ambígua das políticas públicas

educacionais, a ausência de um sistema nacional de educação, onde cada ente federado define os próprios rumos educacionais, muitas vezes antagônicos; e ainda a crítica que o projeto de educação do campo recebe do meio acadêmico, sobretudo de posicionamentos conservadores quando apontam que o ensino médio integrado foi concebido como uma concessão do capital.

Nesse sentido, esses pesquisadores chamam a atenção, mesmo em que pesem tais dificuldades e embates acadêmicos, nos fazem refletir que se a CFR abandonar a disputa política de ensino médio integrado à educação profissional (para adolescentes, jovens e adultos) estará estendendo “[...] o ‘tapete vermelho’ para que o capital aproprie-se de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor de seus interesses, com financiamento público e aplausos da população” (*idem*, 2015, p. 1078).

Nesse cenário de contradição, no contexto da experiência educativa da CFR de Gurupá, os sujeitos a ela pertencentes apontaram algumas dificuldades que limitam as experiências educativas de homens e mulheres trabalhadoras no interior da Amazônia paraense, “cujas culturas do trabalho, à revelia do modo de produção capitalista, perduram em diversos espaços e tempos” (TIRIBA, 2018). E no campo dessas contradições, o Monitor da CFR de Gurupá menciona que a principal é de ordem financeira.

**A Casa de Gurupá tem muitos problemas pra resolver, [...] A gente vive assim, da boa vontade de ter mais profissionais, a gente acha que melhora a qualidade, mas a gente não conseguiu. Tem horas que melhora um pouquinho, tem vezes que a gente fica **precaricamente funcionando**, por falta de professores. Nosso quadro ficou bastante reduzido, quando nós começamos o Médio, nosso quadro era bem maior que isso, contávamos com três pedagogos, professor de história formado, professor da área de geografia [...] dois agrônomos, engenheiro florestal, então nós estávamos bem dentro do que a legislação permitia. **Mas quando a fonte do Estado secou**, o município manteve [...]. Nós já até tentamos fazer convênios, mas quando a casa aceitou conveniar, **a SEDUC pulou fora**, não chegou a conveniar (MONITOR, 2012, grifo nosso).**

O entrevistando expõe as contradições quanto à questão conjuntural/estrutural de manutenção da casa, no que tange especialmente à intervenção do Estado e revela que as necessidades dependem não só de critérios formais ou informais ou das experiências e conhecimentos individuais ou coletivos dos trabalhadores, mas também das lutas materiais travadas entre o capital e trabalho. Estes são alguns limites, dificuldades que a CFR de Gurupá enfrenta para colocar em prática sua finalidade educativa.

Essas dificuldades podem favorecer a estratégia do Capital, em direção ao sentimento de que não há saída, criando uma cortina paralisante, uma vez que as dificuldades apontadas são as mesmas dificuldades estruturais, encontradas em outras experiências educativas, como o corte de convênios, ausência de bibliotecas e escasso material didático para estudos e pesquisas

[...] quando tem algum tema que é mais pra pesquisa, no momento **a gente não tá tendo livros** na biblioteca, livros técnicos, são **um pouco difícil de conseguir a Casa Familiar ainda não tem** todo o conjunto de agropecuária, que na formação que a gente tá tendo, encontramos dificuldades, porque pra gente realizar algumas atividades é preciso de pesquisa. Então no momento a gente não tem, aí, às vezes, conseguem na internet e colocam anexo na fixa (ALTERNANTE 3, 2012).

O entrevistado aponta a dificuldade da falta de livros técnicos relacionados ao Curso, na biblioteca da Casa, destacando a importância deste acervo para o desenvolvimento da pesquisa. Também, esse dado foi confirmado no depoimento de outro Alternante, como destacou que,

os **livros didáticos** também a gente usa muito, como o **dicionário**, livros de pesquisa. [...] Agora nos enfrentamos dificuldades no sentido de nos termos suíno cultura, bubalino cultura, de bufalinos, ovinos, caprinos então são animais que nos ainda não temos criação aqui na escola, própria no momento, se tivesse a gente tinha animais para praticar, então é uma dificuldade que a gente enfrenta. [...] (ALTERNANTE 2, 2012).

O entrevistado enfatiza que o processo de construção do conhecimento na Casa é diferente, desenvolvem com base no sistema da Alternância (tempo escola e tempo comunidade) e também, envolve todos no mesmo processo, valorizando diferentes saberes, valorizam a prática, os conteúdos locais. Tem uma metodologia de aprendizagem com base no movimento “prática, teoria e prática”.

Outra dificuldade abordada pelos entrevistados se refere a certificação do curso, isto contradiz o “Eixo Três” do desenho curricular, referente ao “Projeto Profissional de Vida”, uma vez que juntamente com os conhecimentos teóricos e empíricos, é de fundamental importância que esta profissionalização tenha credenciamento, autorização e reconhecimento legal. As dificuldades a este respeito são evidentes no relato da liderança da Casa:



[...] As primeiras demandas de processo **de certificar o conhecimento escolar foi um problema**, mas nós só fomos detectar esses problemas quando foram terminando as turmas aqui do ensino médio. **Trabalhamos o curso em uma perspectiva do agro extrativismo, só que não estava no catálogo do MEC e nos tivemos bastante trabalho.** [...] a UFPA teve dificuldade em fazer isto, tanto que nós **estamos sendo certificados em Agropecuária.** Toda essa burocracia levou tempo (LÍDER, 2012).

Conforme esse depoimento, no caso da CFR de Gurupá, a certificação somente passou a ser autorizada após reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelo MEC, que a reconhece como uma metodologia de Educação do Campo. A partir de então, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CE/PA), autorizou somente no ano de 2009 o funcionamento da Casa como Centro Formativo ligado ao CEFFA's, ou seja, isto acontece após 09 (nove) anos de fundação da CFR de Gurupá que data do ano 2000.

Tais dificuldades apresentadas pelos sujeitos demonstram a limitação das políticas públicas direcionadas ao atendimento da educação do homem do campo, ao mesmo tempo, descortinam a falta de apoio dos órgãos estaduais, sobretudo, as secretarias estaduais e municipais de educação. Além disso, a violência do capital à classe trabalhadora que conformam as experiências construídas socialmente nos diferentes âmbitos da produção do ser social. Mas, reiteramos que a “única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é própria *educação*, cumprindo com isso o seu papel de *órgão social*” (MÉSZAROS, 2008, p. 102).

Nesse sentido, reportando-nos em Marx (2009), compreendemos que a emancipação humana ampla e total, só pode ser atingida mediante a recuperação total do homem, pois

[...] não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real e com meios reais, [...] **de modo algum se podem libertar os homens enquanto estes não estiverem em condições de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário na qualidade e na quantidade perfeitas.** A “libertação” é um ato histórico, não um ato de pensamento (MARX, 2009, p. 35, grifos nosso).

Dito isso, compreendemos que no âmbito da totalidade das relações sociais de produção capitalista na qual a CFR de Gurupá/PA está inserida, a concretude de um de seus pilares formativo o das “Finalidades” apresenta-se ainda, no mundo das ideias, como nos fala Marx (2009). Identificamos que esse é um dos limites na experiência educativa da Casa, mas compreendemos que esse é um limite inerente a sociedade capitalista e não da Casa Familiar Rural de Gurupá.

Com isso, destacamos que o principal limite que a CFR de Gurupá enfrenta para materializar o seu projeto educativo, em um de seus pilares formativos, no caso o das “finalidades educativas” reside no enfrentamento à lógica do sistema da sociedade de classes capitalista. Nesse sentido, inferimos que estruturalmente em sua finalidade educativa, estão estabelecidos os limites de materialização da proposta educativa da CFR de Gurupá.

Mas, também inferimos que propostas educativas que se coloquem em contraposição à lógica escolar capitalista poderão emergir da educação protagonizada pela organização social, advinda da força coletiva dos trabalhadores (e não do capital) com poder soberano, de decisão da política social e econômica. Só desse modo, que compreendemos que a classe trabalhadora terá potencial em direção ao sentido concreto da cidadania radical plena, para além do capital, como nos orienta Mészáros (2009).

Ou seja, por meio da auto-organização de trabalho e de vida, da cultura, o conjunto de trabalhadores organizados coletivamente poderá se tornando sujeitos de uma nova organização social em contraposição à lógica destrutiva do capital conforme entende Nosella (2013).

Nessa direção, apesar da proposta de Educação da CFR de Gurupá ser anunciada constantemente como revolucionária, conforme presente nos documentos aqui analisados, compreendemos que esta não é ainda materializada na experiência educativa da Casa, conforme identificamos no depoimento do Monitor:

[...] **Todo** produtor é um pequeno burguês, então ignorar isso é se enganar. Agora é claro... **será que é possível humanizar o capitalismo?** Nós podemos em um Brasil que é capitalista, em um mundo que é capitalista? **Então, achar um meio termo sem explorar o irmão é um grande desafio que nós buscamos constantemente. Por aí entra a formação humana, isso é um diferencial da Casa, [...] propõe em pelo menos querer fazer essa formação integral.** Nós sempre conversamos isso com os alunos, queremos um profissional técnico, conhecedor das técnicas produtivas, conhecedor de fazer uma boa redação, bom cálculo, conhecedor da Geografia, da História. Mas também, nós **queremos acima de tudo uma pessoa que tenha valores humanos, praticar dentro da sociedade capitalista, valores humanos** (MONITOR, 2012).

Essa perspectiva educativa anunciada, não nega as relações de produção capitalista, quando o próprio Monitor aponta que o projeto da CFR também visa esse retorno econômico.

Chama-nos atenção a fala do Monitor (sócio fundador da Casa, formado em Educação do Campo, pequeno proprietário de terra, referência na comunidade) cheia de informações e contradições, uma vez que enfatiza que “o diferencial da Casa” é a “formação humana” a “formação integral”. Contudo, conforme nos revela Marx, no âmbito da estrutura da

sociedade de classes, a ideia de formação humana é subsumida aos interesses do Capital visando ampliar a produção de mais valia. É o que compreendemos do discurso do Monitor, uma vez que não podemos perder de vista que nós fazemos a história, “mas o fazemos sob condições e suposições definidas” (ENGELS, 1890, p. 1). Isto é, não se podemos negar a existência das determinações sociais, culturais e econômicas.

A esse respeito, Tonet (2012), se reportando a Marx, enfatiza que para pensar uma forma de sociabilidade que seja mais justa e mais igualitária e, portanto, mais humana, não devemos partir de ideias, de especulações ou fantasias, mas do processo de desenvolvimento real e concreto em que homens e mulheres estão envolvidos, de modo a compreender tanto a lógica desta forma de sociabilidade quanto a possibilidade de superá-la, partindo de suas próprias contradições.

Referenciamos que o trabalho - compra e venda de força de trabalho – é o ato fundante da sociabilidade do capital, coerentemente teremos que buscar qual a nova forma de trabalho que possibilite a construção de uma nova sociedade. Para Marx, esta forma deve ser o trabalho associado, uma vez que somente ele permite superar todas as formas estranhadas de relações entre homens, geradas pelo capital ou por ele apropriadas e subsumidas.

Ao trabalharem associadamente, as relações entre os homens passarão a ter caráter de relação entre pessoas e não entre coisas; já não haverá relações de exploração e dominação; todos os indivíduos terão a possibilidade de apropriar-se da riqueza coletivamente produzida e, ao mesmo tempo, de desenvolver as suas potencialidades, contribuindo tanto para a sua realização como para o gênero humano. Deste modo, o trabalho associado implica que a produção seja voltada para o valor-de-uso, ou seja, para o atendimento das necessidades humanas.

A sociabilidade a partir do capital está em crise estrutural, como fruto de sua própria lógica. Então, como parte dessa sociabilidade, a educação se vê diante de uma encruzilhada ou contribui para a reprodução do Capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova sociabilidade, conforme fizemos alusão anteriormente.

Podemos dizer então que toda atividade educativa que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres – liberdade no seu patamar mais elevado historicamente possível – deve ter como horizonte a “emancipação humana” e não a emancipação política. Esta tem a ver com o ato dos homens serem efetivamente livres quando tiverem condições reais de serem senhores do seu destino, essencialmente com a possibilidade dos homens estarem em condições de serem efetivamente sujeitos de sua

história, possivelmente este seja o desejo do Monitor da Casa quando anuncia “nós queremos acima de tudo uma pessoa que tenha valores humanos” (MONITOR, 2012).

Na atual forma de sociabilidade, quem é livre é o capital e não os homens, pois a plena liberdade humana só pode existir para além do capital, ou seja, a partir do comunismo, uma forma de sociabilidade que tem como base o trabalho associado, que por sua vez nada tem a ver com o trabalho em cooperativa no interior do capitalismo, tem como característica essencial o fato dos produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição de riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos.

Nesse sentido, toda atividade educativa teórica e prática, em sua práxis ontocriativa, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da “emancipação humana” e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão, uma vez que um mundo cidadão significa a melhor forma política de reprodução da sociabilidade, mantendo, ao mesmo tempo a desigualdade social. Entendemos que o Monitor afirma que quer “praticar dentro da sociedade capitalista, valores humanos”, objetiva a construção deste mundo cidadão e não a emancipação humana, contudo, este pode ser o primeiro passo dentro de uma sociedade tão desigual.

Neste ínterim, aludimos que não é tarefa fácil, mediante a complexidade da situação atual, orientar a ação educativa no sentido da “emancipação humana”. No entanto, não podemos negar a resistência da CFR de Gurupá em promover uma experiência educativa com atividades emancipadoras, tendo em vista as finalidades estabelecidas nos documentos e nos discursos aqui trabalhados.

## 4 CONCLUSÕES

Esta Tese é resultado da pesquisa intitulada “A experiência Educativa da Casa Familiar Rural (CFR) de Gurupá/PA”. Problematizamos sobre a experiência educativa da CFR de Gurupá, se essa experiência mediada pela Pedagogia da Alternância pode ser configurada como uma experiência de educação integral no Campo? Quais as contradições dessa experiência que tem como finalidade educativa a formação humana integral?

Nessa direção elucidamos que a experiência educativa da Casa Familiar Rural (CFR) de Gurupá, localizada na Ilha do Marajó, na Amazônia paraense, desenvolveu o ensino médio integrado à educação profissional para uma população do Campo por meio da Pedagogia da Alternância, se revelando como uma ação pedagógica de resistência em contraposição ao modelo hegemônico tradicional de “Educação Rural”, uma vez que a CFR de Gurupá tem como parâmetro o paradigma da “Educação do Campo”, pensa uma educação norteada pelas práticas que a comunidade faz em seu cotidiano, por isso tem como finalidade o desenvolvimento do ser humano na perspectiva da formação humana integral.

Trouxemos para nossas análises o entendimento da experiência como uma categoria social, material e histórica, produzida por homens e mulheres em seu modo de produzir a vida em sociedade, que por sua vez constituiu uma importante fonte de matéria-prima para nossa pesquisa científica. Nesse sentido, consideramos a experiência dos sujeitos alternantes, monitor, líder e equipe de dirigentes que experienciaram o fazer educativo da Casa Familiar Rural de Gurupá.

Desvelamos que o objeto em si, a experiência educativa da Casa, em um primeiro momento, não se mostra em sua essência. Nesse momento, identificamos apenas uma representação do fenômeno social, quando a CFR anuncia que sua finalidade é a “Educação Integral” para “Desenvolver o Meio Rural”. E com vistas a colocar essa ideia em ação, adota como meio, os instrumentos da “Pedagogia da Alternância” experienciada pela “Associação das Famílias da CFR Gurupá/PA”.

Em nosso movimento de exposição da pesquisa apresentamos as categorias conceituais, centrais para a compreensão do objeto: a “Educação do Campo”, “Formação Humana Integral” e “Pedagogia da Alternância”.

Constatamos que o significado histórico de “Educação do Campo”, principal categoria apreendida nas teses e dissertações levantadas em nossa pesquisa, nos proporcionou o entendimento de seu significado nas determinações gerais da totalidade das relações sociais produzidas sob a estrutura social capitalista (lógica econômica do Capital);

reconstruímos historicamente a trajetória da Educação Rural à emergência da Educação do Campo no movimento das contradições expressas nos processos sociais, econômico e político brasileiro movido pela disputa de classes com interesses educativos antagônicos: De um lado, situamos a prevalência da Educação Rural como a velha proposta de modelo educativo hegemônico liberal que se sobrepõe aos povos que habitam o espaço rural. Do outro lado, emerge a Educação do Campo protagonizada pelos trabalhadores camponeses, que tentam estabelecer um novo paradigma na educação brasileira. Enquanto forma, a Educação do Campo é concebida como uma conquista do movimento social do campo, que foi recentemente instituída como política pública educacional, por meio do marco regulatório, leis, decretos e um conjunto de programas e projetos educacionais. Enquanto conteúdo filosófico tem a proposição de uma práxis (ação transformadora) norteada pela ideia do trabalho como princípio educativo e pedagógico, na perspectiva (teórico-prática) da formação humana integral. Com isso realizamos interlocuções do contexto geral do fenômeno Educação do Campo e sua manifestação no município de Gurupá/PA, na formação da CFR, nossos lócus da pesquisa.

Ao situarmos a CFR de Gurupá no contexto amplo da política pública de educação do Campo, desvelamos que se trata de um contexto movimentado pela disputa de interesses entre as classes antagônicas (trabalhadores do Campo X proprietários latifundiários) que dialeticamente disputam espaços no interior do Estado por meio das políticas públicas, as quais são determinadas pelas contradições oriundas da estrutura econômica da sociedade capitalista. Logo, a Política Pública Educacional abriga ao mesmo tempo, diferentes interesses de classes que também estão presentes no processo formativo da CFR de Gurupá e, em sua materialidade concreta provoca um embate de forças contrárias que se entrelaçam e estabelecem as possibilidades e barreiras, dificultando a perspectiva educativa do Campo quanto à formação humana integral.

No que tange a categoria Formação Humana Integral, concebemos a partir do conceito “Formação Omnilateral” a qual consiste no desenvolvimento das potencialidades do ser humano em sua totalidade, tendo em vista uma educação para a emancipação de todos os sentidos humanos. Haja vista que esses sentidos não são naturais, eles são desenvolvidos historicamente por meio do trabalho. A CFR de Gurupá anuncia essa concepção de educação em seu projeto pedagógico e, em sua ação educativa em Alternância tenta colocar em prática essa proposição educativa. Entretanto, ao analisarmos a experiência educativa da CFR, no âmbito da totalidade social, do contexto da sociedade capitalista, notamos

dificuldades e barreiras que dificultam a materialidade de sua finalidade educativa, “Formação Integral para o Desenvolvimento do meio Rural”.

Sobre a categoria “Pedagogia da Alternância” constatamos em nossa pesquisa que foi concebida como um sistema educativo adotado na prática da Educação do Campo e no Brasil adquiriu o significado de metodologia educativa, que busca articulação permanente, do conhecimento escolar com a realidade prática e social do sujeito alternante, mediante uma prática que alterna o tempo de estudo, entre a Casa Familiar Rural e a comunidade na perspectiva da formação humana ampla. Com isso, verificamos na experiência da CFR de Gurupá que a Pedagogia da Alternância tem potencialidade na integração entre os conhecimentos científicos pertinentes a base comum do currículo nacional e saberes específicos da comunidade.

Contextualizamos historicamente a origem e expansão da Pedagogia da Alternância e nesse movimento constatamos que a experiência de Educação Integral mediada pela Pedagogia da Alternância já vinha sendo realizada nos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA’s) no Brasil, compostos pelas Casas Familiares Rurais (CFR’s), Escolas Familiares Agrícolas (Efa’s) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR’s). Nesses Centros de Formação, a organização do trabalho didático e pedagógico da CFR também é mediada pela Pedagogia da Alternância, que em sua especificidade se mantém fiel a aplicação dos instrumentos didáticos conforme fora concebido pela experiência francesa.

Compreendemos que a práxis coletiva experienciada pela Casa, por meio da Pedagogia Alternância precisa ser mobilizada para que se pense em um projeto que busque coletivamente propostas político-pedagógicas que canalizem em direção a proposta do ensino integrado em seu sentido filosófico, epistemológico e político. Porém, isso requer a superação de diversos desafios, não apenas o de ordem pedagógica, mas, sobretudo os financeiros de modo a assegurar as condições materiais para formação integral dos alunos.

Consideramos que a captação de recursos financeiros por meio dos projetos e programas é de primordial importância para o funcionamento da Casa, uma vez que toda pedagogia precisa de uma teoria. As CFR’s têm uma teoria fundamentada na Pedagogia da Alternância, porém precisa de suporte enquanto recursos didáticos, formação de professores, ou seja, recursos humanos e materiais. Isso significa pensar na qualidade social, a qual requer pensar na formação e valorização desse professor e as condições de trabalho entre outras condições. Também não podemos considerar que se houvesse a efetividade das políticas públicas na Casa, seria a garantia de realização da Educação na perspectiva do campo, até porque não são elas que vão dar a direção da formação na Casa.

Demarcamos que os trabalhadores não reconhecem a CFR como uma escola, pelo fato que almejam uma educação diferente da que é feita em uma escola tradicional urbana. Querem e merecem uma educação voltada para a práxis, para não serem subsumidos por uma educação urbanizada. Entretanto, não podemos nos furtar em pontuar que a Casa também se configura como uma escola, uma vez que a comunidade requer também alternantes com habilitações técnicas para contribuir com a comunidade. Para tanto, a CFR precisa vincular-se à Secretaria Estadual de Educação atendendo as prerrogativas legais estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação para seu funcionamento e certificação. Situamos que tais prerrogativas tornam o funcionamento da Casa uma escola, não negam a essência de sua intenção formativa, ao contrário guardam o direito de exercê-la e, afirmar que a Casa não é uma escola, significa negar um dos princípios norteadores da Pedagogia da Alternância, o “Tempo Escola”.

Sendo assim, não podemos negar a existência dessa experiência educativa da CFR, pois houve tentativas de enfrentamento as práticas tradicionais de ensino estabelecidas no sistema de ensino, uma vez que os sujeitos, por meio de sua experiência apontaram isso. Portanto, reiteramos que a adoção da Pedagogia da Alternância por meio de seus instrumentos didático pedagógicos se revelou com essa potencialidade. Na Casa, a Pedagogia da Alternância materializou uma ação educativa mais próxima da realidade do homem do campo, a qual pode não ser revolucionária, mas é contra hegemônica. Possivelmente foi a resistência que os tenha levado a sucumbir à dinâmica do capital.

Evidenciamos que a experiência de CFR em Gurupá atendeu os interesses e necessidades dos trabalhadores do Campo que habitam as florestas, os ribeirinhos, quilombolas. A essência educativa da Casa é pensada, protagonizada e gerida pela massa de trabalhadores. Portanto, a luta pela manutenção da educação desse tipo na CFR demarca também um espaço de reconhecimento da categoria de trabalhadores do campo. Afirmamos que essa experiência de CFR precisa retomar o seu funcionamento, resgatando políticas públicas que possibilitem uma formação fomentada pelas massas, pensada e materializada por eles, contudo, vislumbramos os limites político-econômicos que no momento histórico a impedem de ser retomada. Resistir e lutar para que a Casa volte a fazer o que fazia antes, se torna uma estratégia em reafirmar os interesses educativos da classe trabalhadora. A volta da formação na Casa é necessária. Esse é o desafio, a ser encardo hoje, dado o contexto político e econômico atual brasileiro.

Enfatizamos que a Educação do Campo é uma força, um movimento que ao mesmo tempo teve seus avanços e recuos com a aprovação das políticas públicas de Educação do



Campo, e o fato da CFR de Gurupá ter em sua estrutura, os associados como pequenos proprietários organizados em Associação favoreceu que eles submetessem a educação segundo os seus interesses, na tentativa de formar o trabalhador na perspectiva da formação humana integral, para desenvolver sua pequena propriedade, pois desse modo, a educação também pode ser vista como estratégia para contribuir na “melhoria da qualidade de vida da comunidade” promover o “desenvolvimento rural do meio”, a CFR em sua origem, nasce com essa ideia de realizar uma educação que possa contribuir no desenvolvimento local. Mas isso não significa que a formação da CFR seja anticapitalista.

É importante evidenciar ainda que, em um último movimento de pesquisa, ao indagarmos, um sujeito da Casa<sup>75</sup> sobre as atividades atuais realizadas na Casa, obtvemos as seguintes informações:

- ✓ Hoje a CFR tem 137 famílias associadas e sua estrutura está abandonada, sendo que as famílias associadas fazem a manutenção e vigilância da Casa;
- ✓ Os associados cogitam a possibilidade de retorno da formação, dentre as próximas tarefas é a realização de assembléia com os alunos egressos, para retomada da formação. Porém, agora seria em Rede com a ARCAFAR Pará que tem sede em Altamira, pois os tiraria de alguns entraves burocráticos, em virtude dos recursos limitados.
- ✓ A Casa deixou de ofertar a formação porque na última avaliação em Assembléia, a comunidade evidenciou que seria melhor parar a formação, por conta da dificuldade financeira em manter, também a questão burocrática que acabava dificultando. Atribuem que estar legal para certificar não é fácil. Além disso, a própria participação dos sócios que contribuía financeiramente foi diminuindo.
- ✓ Nas dependências da CFR, a última atividade foi realizada pela Prefeitura, formação da turma “Saberes da Terra” em 2014/2015.

Pontuamos a importância de nossa pesquisa para evidenciar também esse cenário atual da Casa, e a necessidade de sua continuidade com a identidade de sua luta por uma educação que atenda a necessidade de formação do homem do campo.

A Pedagogia da Alternância se configura numa experiência histórica e de consciência social que concebe a prática social como um espaço de aprendizagem primordial para o projeto educativo da Casa, ou seja, ponto de partida e de chegada do processo formativo do alternante. Esse percurso educativo pautado nas práxis torna a experiência da CFR singular.

---

<sup>75</sup>Por meio de telefonema realizado no mês de fevereiro do ano de 2019 obtivemos tais informações.

Contudo, trata-se de uma experiência educativa no contexto do Capital, o que limita a possibilidade de ser um processo educativo inovador. Entretanto, a experiência educativa da CFR de Gurupá/PA guarda potencialidades de proporcionar a formação do homem do campo “no”, “pelo” e “para” o trabalho.

Por fim, evidenciamos que mesmo diante de um cenário político-econômico tão adverso, nosso caminho foi cruzado por pessoas que assim como nós acreditam que a experiências educativas como a CFR Gurupá precisa ser mantida e fortalecida pelo fato que essa Casa apresentou potencialidade na integração do ensino médio e técnico, no que tange a organização, o planejamento e na execução. Mas somente isso não garantiu a efetivação da sua finalidade educativa, pelo fato que a materialidade concreta da proposta de formação humana integral, não depende única e exclusivamente da questão de ordem curricular, ou pedagógica, sobretudo, entendemos que depende de mudanças de ordem estrutural e política de nossa sociedade. Esse é o maior desafio a ser enfrentado. Ponderamos que uma alternativa reside no próprio movimento social dos trabalhadores do campo, em sua organização, fortalecimento e resistências em direção a uma contra hegemonia com firmes propósitos fundamentados em outra lógica de desenvolvimento social no campo. Assim desvelamos na experiência educativa da CFR de Gurupá/PA.

Concluimos afirmando nossa **tese** de que a experiência educativa da CFR de Gurupá é pautada na educação do homem do campo na perspectiva da formação integral. Esta experiência é norteada pelos pilares formativos, constituídos por finalidades e meios ancorados na Pedagogia da alternância. A Pedagogia da Alternância foi experienciada na Casa mediada pelos instrumentos didáticos pedagógicos, os quais permitiram ao alternante a realização do seu processo formativo em tempo integral considerando o tempo escola e o tempo comunidade, numa integração entre a escola, a família e a comunidade.

Este estudo não esgotou as análises ou chegou a uma resposta acabada. Ao contrário, entendemos que ele abrirá outras possibilidades de pesquisas sobre experiências educativas protagonizadas por trabalhadores do Campo no Brasil, compreendendo que esse tema de pesquisa, apresenta rupturas e continuidades e seus resultados são provisórios. Esperamos que outros pesquisadores considerem os apontamentos desse texto para um direcionamento distinto ao tema aqui investigado.

## 5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, L. C. MASSUCATO, N & BERNARTT, M. de L. **A Pedagogia da Alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural.** Florianópolis: X ANPED SUL, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1673-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf). Acesso em: 12 mar. de 2018.

AMARAL, Ana P. do. **A Pedagogia da Alternância como Práxis Educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades.** Dissertação: UEMT Cáceres, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Regulação da Educação Profissional no Governo Lula: conciliação de interesses ou espaço para mobilização?** In: GEMAQUE, R. M. O. LIMA, R. N. ARAUJO, R. M. Et al. Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso.** Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte-Minas Gerais, 2001.

\_\_\_\_\_. **As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional.** Relatório Final. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiências de Ensino Integrado no Estado do Pará: relatório final.** Relatório Final. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2012.

\_\_\_\_\_.& RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.) **Filosofia da Práxis e didática da Educação Profissional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da práxis e ensino integrado: para além da questão curricular.** Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-21, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. COSTA, Ana Maria Raiol da; SANTOS, M. T. **Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado.** Trabalho Necessário, v. 11, p. 1-37, 2013.

ARCAFAR/NORTE E NORDESTE. **Programa de Educação Rural para o Pará.** Altamira-Pa, S/D.

\_\_\_\_\_. **Regimento da Unidade de Formação da Casa Familiar Rural.** Altamira-Pa, 2000 a.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará.** Altamira-Pa, 2000b.

ARCAFAR/PA. **Trabalho com Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais.** Disponível em [http://www.itsbrasil.org.br/pages/15/Pedagogia\\_da\\_Alternancia.pdf](http://www.itsbrasil.org.br/pages/15/Pedagogia_da_Alternancia.pdf) (visitado no dia 23 de maio de 2009).

ARROYO, M. G. **O Direito do Trabalhador à Educação**. In. GOMEZ, Carlos M. Et al. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2004.

ARROYO, M. G. CALDART, R. MOLINA, M. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ. **Estatuto da Associação da Casa Familiar Rural do município de Gurupá**. Gurupá, 1998.

AUED, Bernardete Wrublewski & VENDRAMINI, Célia Regina. **Temas e problemas no ensino em escolas do Campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BEZERRA, NETO. **Educação do Campo ou Educação no Campo?** Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em 12 mar. 2017.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, N. PASQUINO, G. **Dicionário de Ciência Política**. 13ª ed. Brasília: Editora UnB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. III cap. Estado, poder e governo.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

BRANDÃO, Nágela. MENEZES, Antonio J. O Trabalho como Princípio Educativo na Educação do Campo e no MST. In. NETO, A. J. de M. CUNHA, D. M. FIDALGO, F. et all. **Trabalho, Política e Formação Humana**. São Paulo: Xamã, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº. 1, de 3 de Abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/CEB. **Parecer n.º 1, de 1º de fevereiro de 2006**, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/CEB. **Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008**, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.637 de 15 de maio de 1998**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio - Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: WWW.mec.gov.br. acesso em: 05 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação - **Lei 10.172/2001**. Brasília, 2001.

BRAVERMAM, Harry. Trabalho e força de trabalho. In: BRAVERMAM, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: Análise da atuação dos egressos do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. Tese: Brasília, 2017.

BRUNO, Lucia. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In. **Política e Trabalho na Escola: Administração do sistema público de educação básica**. 3ª Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.

CALDART, Roseli. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, W. B. & VENDRAMINI, C. R. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, RJ, v.7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde Joaquim José Venâncio: Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério. **A presença da Família Camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. Tese: UFES, 2013

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: **União nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999.

CASA FAMILIAR RURAL. **Manual das Casas Familiares Rurais**, nº 2. Pierre Gilly (126).

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, Maria & Ramos Marise. Ensino Médio Integrado. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. et al. Rio de Janeiro São Paulo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p, 305 – 312.

CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Conceção e contradições**. 2 ed. São Paulo Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. O Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p, 121-144.

CORDEIRO, G. N. K. REIS, N. da S. HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do Campo. In: MOLINA, M. C. FREITAS. H. C. de A. **Educação do Campo em Aberto**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 2011. v. 24, n 85, p.115-125,

COSTA, A. M. R. da. **Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Castanhal/PA**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará: Belém, 2012.

COSTA, A. M. R. da & SILVA, Gilmar Pereira da. Política Pública de Educação do Campo: revisitando produções acadêmicas. In: SOUSA, R. MARTINS, Á. P. QUEIROZ, L. M. G. PEREIRA, M. do. S. V. (Orgs.) **Política, Gestão e Pesquisa em Educação**. Curitiba, CRV, 2019.

CRUZ, Nelbi A. da. **A práxis da Escola Família Agrícola: continuidades e permanências na vida de egressos camponeses**. Tese: UFMT, 2014

CRUZ, Jair P. da. **O MST e a Educação do Campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas da escola estadual Paulo Freire, Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT**. Dissertação: UEMT, 2015

CURY, R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

DIAS, A. [et al.] **Regularização Fundiária e Manejo Florestal Comunitário na Amazônia: sistematização de uma experiência inovadora em Gurupá**. Brasília: IEB, 2006.

DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder local**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do campo. In: MOLINA, M.C; JESUS, S.M.S.A de. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, 2004. Coleção por uma Educação do Campo, nº. 5.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew. Campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. IN: **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília R. de. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FILHO, Domingos Leite Lima. **Reformas Educacionais e Redefinição da Formação do Sujeito**. In. SOUZA, José dos Santos & ARAUJO, Renan (Org.) Trabalho, Educação e Sociabilidade. Maringá/PR: Editora Massoni, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Babosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.- São Paulo: Moraes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Extensão e Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 148

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. FREITAS. H. C. de A. **Educação do Campo em Aberto**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 2011. v. 24, n 85, p. 35-49

FREITAS, Luiz Carlos de. (et. Al.). **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho. Perspectivas para o final do século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e Perspectivas da Educação Básica**. n. 92, vol. 26. Número Especial. Campinas/SP: CEDES, 2005.

\_\_\_\_\_. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: Ciavatta, Maria; Frigotto, Gaudêncio; Oliveira, Francisco. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). 3. ed. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação Politécnica. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. et al. Rio de Janeiro São Paulo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Fundamentos Científicos e Técnicos da relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C.F.; NEVES, L. M.W. (orgs.) Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: editora Fiocruz/ EPSJV, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional**. In. FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. & RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais. Ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GARGIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Cloud. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**. Petrópolis, RJ. Vozes, Paris: AIMFR, 2007.



GIOVANNI, Geraldo Di, NOGUEIRA, Marcos Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

GOHN, M. G. M. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas**. Ecoos Revista Científica, julho-dezembro, vol. 7, número 002, p. 253-274. Centro universitário Nove de Julho (UNINOVE), 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570202.pdf>>. Acesso 1º jun. 2010.

GOMEZ, Carlos M. Et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 4ª Ed.1982/ 8ª Ed. 1991.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos**. V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere. v. 2 – Os intelectuais**. O princípio educativo; edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GUTIÉRREZ. Gustavo. **Teologia da Libertação**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1975.

GURUPÁ, **PREFEITURA MUNICIPAL/ SEMED**. Parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Conselho Paroquial. Gurupá, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Pública Popular: compromisso com a vida e a cidadania**. Gurupá, 2003.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Consulta Popular sobre Educação**. Gurupá, 2002.

\_\_\_\_\_. **II Oficina de Planejamento estratégico da SEMED**. Gurupá,2007.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**. Gurupá, 2007.

GUIMARÃES, Maria do Socorro da Silva. **A história de um intelectual orgânico em defesa da educação na Amazônia: Manoel do Carmo e a Casa Familiar Rural de Gurupá-PA**. Dissertação. PPGED. Belém: UFPA, 2017.

HAGE, Salomão M. **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Bragança/Pa, 2005. Disponível em [www.pa.gov.br/.../procampo/](http://www.pa.gov.br/.../procampo/). Acessado no dia 1 de julho de 2009.

\_\_\_\_\_. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014. 1165. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acessado em 02 de fevereiro de 2018.

HURTIENNE, Thomas. Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia. In. **Estado e Políticas Públicas na Amazônia: Gestão e Desenvolvimento Regional**. (Orgs) COELHO, M.C.N. et al. Belém: CEJUP: UFPA-NAEA, 2000.

IANNI, Octavio. O Mundo do Trabalho. In. FREITAS, M. C. De. (Org). **A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. 2ª Ed. São Paulo/SP: Cortez, 1999.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/amazonialegal.shtm?c=2>> Acesso em: 04/05/2016.

Instituto Internacional de Educação do Brasil. **Regularização fundiária e manejo florestal comunitário na Amazônia: sistematização de uma experiência inovadora em Gurupá-PA**/ Instituto Internacional de Educação do Brasil, Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – Brasília : IEB, 2006.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº. 4.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica: As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

KUHN, Franciele E. **A Pedagogia da Alternância como proposta de contenção do êxodo rural**. Dissertação: UNOCHAPECÓ, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo**. Tradução J. GUINSBURG. Difel/Saber Atual: São Paulo, 1974.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESSARD, Claude. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Antônio Américo Biondi. Educação, Agricultura Familiar e Desenvolvimento na Amazônia. In: SCALABRIN, Rosemeri. CORDEIRO, Geoginakalife (orgs). **Educação Cidadã: a experiência do PRONERA na Transamazônica**. Belém: Nossa Gráfica, 2005.

LIMA, Elianeide Nascimento & BEZERRA NETTO, Luiz. **Educação e Trabalho: é possível uma leitura marxista sobre os discursos e práticas educacionais do campo?** Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art21\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art21_41e.pdf). Acesso em: 20/08/2018.

LIMA, Elianeide N. **Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas**. Tese: UFSCAR, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino em Marx e Engels. In. OMENA, A. C. CATANI, A. M. LIMA. A. B. de. **Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais**. Xamã: São Paulo, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas/SP. Autores Associados Ltda, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval (Orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas/SP. Autores Associados Ltda, 2008.

LOPES, Robson Wander Costa. **Folias, Irmandades e Festejos: transformações e Resistência do catolicismo Popular em Gurupá/PA**. Belém: Universidade Estadual do Vale do Acaraú, 2004. (Monografia).

\_\_\_\_\_. **STR: um instrumento importante nas mãos do povo**. V Congresso do STRde Gurupá, Dezembro de 2002.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferencias Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. V. 1. p. 8 - 22, 2008.

\_\_\_\_\_. O Desafio da Organização curricular do ensino: o ensino médio e técnico com currículos integrados. In. BRASIL. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Secretaria de Educação a Distância, MEC, Boletim, 07, maio/junho 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2009.

MAGALHÃES, B. A. C. dos S. **Educação do Campo, Poder Local e Políticas Públicas: A Casa Familiar Rural de Gurupá-PA: Uma Construção Permanente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará: Belém, 2009.

MAGALHÃES, Livia Diana. **Experiência, Memória, Aprendizagem Social e Política**. In: Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Magalhães, Livia Diana; Tiriba, Lia (Org.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da Escola. A (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo Cortez, 2002

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2 Ed. São Paulo: Moraes, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte** [tradução e notas Nélio Scheider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011. (coleção Marx e Engels)

\_\_\_\_\_. **O capital: Crítica da economia política**. Livro 1, vol. I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho e processo de produzir mais- valia. In: **O Capital: crítica da economia política**: livro I. – 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro1. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MELO, Érica F. **Limites e Possibilidades do Plano de estudo na articulação trabalho- educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**. Dissertação: UFMG, 2013

MENEZES, Rachel. R. **As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil**. Dissertação: UFES, 2013.

MENEZES-NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MESZAROS, István. **A Crise estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. JESUS, S. M. S. A. **Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília- DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 5.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 10 Ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro São Paulo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Legislação Educacional do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo em Aberto**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 2011. v 24. n 85. p, 451 – 457.

MOLINA, Mônica Castagna & FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo em Aberto**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 2011. v 24. n 85.

MOLINA, Mônica Castagna & FERREIRA, M. J. L. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, M. C. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. (Série NEAD Debate; 23)

MOLINA, Mônica Castagna & MOURÃO SÁ, L. Escola do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo em Aberto**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 2011. v 24. n 85. p, 324 – 331

MONTAÑO, Carlos. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”**. Disponível em: [HTTP://www.pucsp.br/neils/downloads/v8\\_carls\\_montano.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carls_montano.pdf). Acesso em agosto de 2014.

MOREIRA, E. S. S. **Movimento social amazônico em defesa de territórios e de modos de vidas rurais: estudo sociológico no Baixo Xingu**. 2008. 278 f: Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Belém, 2008. Disponível <<http://bibcentral.ufpa.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=800>>. Acesso em: 18/01/ 2016.

MOROZ, Melania & GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. 2ª ed. Brasília: Líber, 2006.

MOURA, Dante Henrique. FILHO, Domingos Leite Lima. SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20 n. 63. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional: Dualidade Histórica e Perspectiva de Integração. In. 30ª **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Anais do evento**. Caxambu: ANPED, 2007.

MUNARIM, Antônio. **Parceria uma faca de muitos gumes In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.362p. – (Coleção educação para todos; 3).

MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis: Insular, 2011.

NETO, Antônio J. Menezes & BRANDÃO, Nàgela. O trabalho como princípio educativo na educação do campo. In. NETO, A. J. de M. CUNHA, D. M. FIDALGO, F. JÚNIOR. H. P. de S. OLIVEIRA, M. A. M. **Trabalho, Política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci.** São Paulo: Xamã, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória, Edufes, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002

OLIVEIRA JUNIOR, Paulo Henrique Borges. **Ribeirinhos e Roceiros: Gênese, Subordinação e Resistência Camponesa em Gurupá-Pa.** Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – USP: São Paulo, 1991. (Dissertação).

OLIVEIRA, Francisco de Assis Furtado. **A reconquista da Amazônia.** In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel da (Org.) **A Amazônia e a crise da modernização.** Belém: MPEG, 1994. p. 85-96. (Coleção Eduardo Galvão).

PACE, Richard. **Os caboclos da Amazônia: o que há por detrás deste nome?** Departamento de Sociologia e Antropologia- MeddletennesseeUniversity. 1997.

PARÁ, Secretária de Estado de Educação – secretaria Adjunta de Ensino. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos.** Belém-Pará, 2008.

PASSADOR, Cláudia Souza. Projeto Escola do Campo: Casa Familiar Rural do Estado do Paraná. In: **Novas Experiências de Gestão Pública e Cidadania.** (Orgs). FARAH. Marta Ferreira Santos; BARBOZA. Hélio Batista. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser, 1934 - **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

\_\_\_\_\_. PIRES, Valdemir. Economia da Educação. **Para além do capital humano.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Ensino Médio e Educação Profissional: a consolidação nos institutos federais. In. **Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.** Brasília: CNTE. V, 4, n. 7, jul./dez.2010ducação Básica Obrigatória.

- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- PUIG-CALVÓ, Pedro. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p. 15-24.
- QUEIROZ, João Batista P. de. **Educação rural no Brasil e EFAS: O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- MEB- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia GO, 1997.
- RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. In. ARAUJO, R. M. L, PORTO, A. M. N de S & TEODORO, E. G. (Orgs.) O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. Belém: SEDUC, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios**. São Paulo: Expressão popular, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e educação no movimento camponês: Liberdade ou emancipação?** Revista Brasileira de educação, v.14 n. 42, p. 423-439, set/dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Contradições na relação trabalho-educação do campo: a pedagogia da alternância**. Trabalho & Educação, v.17, n 2, p. 132-145, maio/ago. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- RODRIGUES, Romir. O ensino médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli S. (Org.) **Caminhos para a transformação da escola - reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ROMANO. J. O; ANDRADE, M.P; ANTUNES, M (orgs). **Olhar crítico sobre participação e cidadania: a construção de uma governança democrática e participativa a partir do local**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SANTOS, M. T. **A Pedagogia da Alternância na Integração de Saberes no PROEJA Quilombola no IFPA – Campus Castanhal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará: Belém, 2013.

SANTOS, F. R. dos & BEZERRA NETO, L. **Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária.** Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312658223\\_Políticas\\_publicas\\_para\\_a\\_educacao\\_rural\\_no\\_Brasil\\_da\\_omissao\\_a\\_regulamentacao\\_do\\_programa\\_nacional\\_de\\_educacao\\_na\\_reforma\\_agraria](https://www.researchgate.net/publication/312658223_Políticas_publicas_para_a_educacao_rural_no_Brasil_da_omissao_a_regulamentacao_do_programa_nacional_de_educacao_na_reforma_agraria). Acesso em 15/02/2018.

SAPELLI, M. L. S. **De Paulo Freire a Pistrak.** Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Marlene%20Lucia%20Siebert%20Sapelli.pdf>. Acesso em 12/01/2014.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton (Org). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** 29ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 42ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico – Crítica.** 8 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003

\_\_\_\_\_. **Sobre a Concepção de Politecnicidade.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

\_\_\_\_\_. **As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade.** In: SAVIANI, D. *Escola e Democracia.* 41 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Entrevista Especial ao Portal Anped.** Disponível em <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso 02 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **PDE. Plano de desenvolvimento da Educação.** Análise Crítica da Política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.172

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC.** Educação e Sociedade. v. 28, n. 100, dez. 2007. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In SAVIANI, D. **O Lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. P. 85-100.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci.** In: Educação & Sociedade, ano XX, nº. 66, Abril/ 1999.

SENHORATI, Fabiana. **As Casas Familiares Rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos.** Dissertação: UNIOESTE, 2015.



SILVA, Gilmar P. da. **Trabalho, Educação e Desenvolvimento: O Norte da Educação da CUT na Amazônia.** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN: Natal, 2005.

SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SOUSA, Sandra ZákiaLian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil.** *Educação e Sociedade*, set/2003, v. 24, n. 84, p. 873-895. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n84/a07v2484.pdf> . Acesso em 30 abr.2018.

SOUZA, Celina. **Estado da arte da pesquisa em políticas publica.** In. HOCHMAN, Gilberto (Org). *Políticas Públicas no Brasil.* Rio de Janeiro/RJ: FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, E. P. **Nossa luta, nosso sonho: História e acontecimentos, passado, presente e futuro.** Gurupá, 2016.

SOUZA, José dos Santos & ARAUJO, Renan (Org.) **Trabalho, Educação e Sociabilidade.** Maringá/PR: Editora Massoni, 2010.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. *Educação do Campo e Poder Local na Amazônia: Articulações e Possibilidades.* In: GEMAQUE, R. M.O, R. N. (Orgs). **Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão.** Belém: CEJUP, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos Movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México.** 2ª ed. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP). 1999.

SOUZA, Marilza Miranda de. **Imperialismo e educação do campo.** Ararquara/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TAFAREL, C. Z. & MOLINA, M. C. **Política Educacional e Educação do Campo.** In: **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde Joaquim José Venâncio: Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Local e o Global: limites e desafios da participação cidadã.** São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

TIRIBA, Lia. *Fios invisíveis do(s) mundos (s) do Trabalho: a experiência à luta.* In: **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação.** Magalhães, Livia Diana; Tiriba, Lia (Org.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TIRIBA, L & FISCHER, M. C. B. *Produção Associada e Autogestão. Política Educacional e Educação do Campo.* In: **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde Joaquim José Venâncio: Expressão Popular, 2012.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da Teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo. Instituto Lukács, 2012.

TORRES, G. **Orgulho de ser gurupaense**. Disponível em [HTTP://gilvandro-gilvandrotorres.blogspot.com.br/](http://gilvandro-gilvandrotorres.blogspot.com.br/). Acesso em janeiro de 2018.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Regularização Fundiária: um desafio para as populações tradicionais de Gurupá**. NAEA/UFPA, 2006 (Tese).

TRINDADE, G. A. & VENDRAMINI, C. R. **A relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância**. Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639976>. Acesso em 22 de janeiro de 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, I. P. **A prática Pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escola: Espaço do Projeto Político-pedagógico**. Campinas, SP. Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. O que é práxis. In. VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica: estudo do homem nos trópicos**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WELFFORT, Francisco C. (Org). **Os clássicos da política**, V 1. São Paulo: Ática, 2006.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes da descentralização de políticas públicas. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZONTA, Elisandra M. **A Influência da Pedagogia da Alternância no Processo Emancipatório dos Jovens Agricultores Familiares**. Dissertação: URI, 2014.

ZORTEA, Cleber R. **O papel dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFAS e da Pedagogia da alternância no Desenvolvimento do Meio Rural**. Dissertação: URI, 2014

## **ANEXOS**

**ANEXO A – QUADRO DE PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO  
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE TRABALHADORES DO CAMPO:  
PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2013-2015)**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>IES/PROGRAMA</b>	<b>CURSO ANO</b>
1- A Pedagogia da Alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-Go: Limites e potencialidades.	Ana Paula do Amaral	Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT)	Mestrado 2013
2 - O papel dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS e da Pedagogia da Alternância no desenvolvimento do meio rural.	Cleber Renato Zortea	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - RS)	Mestrado 2014
3 - Limites e possibilidades do Plano de Estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire.	Érica Ferreira Melo	Universidade Federal de Viçosa/MG (UFMG-VIÇOSA)	Mestrado 2013
4 - Políticas Públicas para a educação do Campo no Estado de São Paulo: Impactos, repercussões, contradições e perspectivas.	Elianeide Nascimento Lima	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR - SP)	Doutorado 2014
5 - A influencia da Pedagogia da Alternância no processo emancipatório dos jovens agricultores familiares.	Elisandra Manfio Zonta	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - RS)	Mestrado. 2014
6 - As Casas Familiares Rurais e a continuidade do processo formativo dos alunos egressos.	Fabiana Senhoratti	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE PR)	Mestrado 2015
7 - A Pedagogia da Alternância como proposta de contenção do êxodo rural.	Franciele Eleide kuhn	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO - SC)	Mestrado 2014
8 - O MST e a educação do Campo: Um olhar sobre as práticas pedagógicas da escola Estadual Paulo Freire, assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT.	Jair Pereira da Cruz,	Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres (UEMT – CÁCERES)	Mestrado 2015
9 – A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no Pro EJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Castanhal.	Manuela Tavares Santos	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Mestrado 2013
10- A práxis da Escola Família Agrícola: continuidades e permanências na vida do egresso camponês.	Nelbi Alves da Cruz,	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Doutorado 2014
11 – As Escolas Comunitárias Rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil.	Rachel Reis Meneses	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Mestrado 2013
12 – A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia.	Rogério Caliar	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Doutorado 2013

**Fonte:** CAPES/Plataforma Sucupira (2013-2014)

## ANEXO B – DESENHO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA CRF DE GURUPÁ

DESENHO CURUCULAR ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
EIXOS	ÁREA	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	ENSINO
I Eixo A família e o Trabalho	Códigos e Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	120	Médio 780 h
		Educação Física	60	
		Artes	40	
	Matemática e Ciências da Natureza	Biologia	90	
		Física	70	
		Química	70	
	Ciências Humanas e suas tecnologias	Matemática	100	
		História	80	
		Geografia	80	
		Filosofia	40	
		Sociologia	30	
	Diversificada	Informática Básica	20	Diversif. 20 h
	Bases Técnica	Sociologia Rural	160	Técnico 460 h
Estudo do Clima e Manejo Sustentável do Solo		30		
Sistema Agroecológicos		100		
Sistema Orgânico de Produção		170		
II Eixo Os Fatores e os Meios de Produção	Códigos e Linguagens e suas tecnologia	Língua Portuguesa	120	Médio 780 h
		Educação Física	60	
		Artes	30	
	Matemática e Ciências da Natureza	Biologia	90	
		Física	70	
		Química	70	
	Ciências Humanas e suas tecnologias	Matemática	100	
		História	90	
		Geografia	90	
		Filosofia	30	
		Sociologia	30	
	Diversificada	Informática	20	Diversif. 20 h
	Bases Técnica	Desenvolvimento Sustentável de Recursos Naturais	160	Técnico 460 h
Legislação		90		
Tecnologias Alternativas e Ecológicas		70		
Políticas Públicas		70		
Economia Solidária		70		
III eixo Projeto Profissional de Vida	Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	120	Médio 780 h
		Educação Física	60	
	Matemática e Ciências da Natureza	Biologia	90	
		Física	70	
		Química	80	
	Ciências Humanas	Matemática	120	
		História	90	
		Geografia	90	
		Filosofia	30	
		Sociologia	30	
	Diversificada	Informática básica	20	20h
	Bases Técnica	Ferramenta de Gestão	160	Técnico 460 h
		Projeto Profissional de Vida	300	
<b>TOTAL</b>	<b>3.780h</b>			

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio Integrado (2011) da CFR de Gurupá/PA