



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

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES
SOBRE A EXPERIÊNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ/PA**

Belém
2008



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

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES
SOBRE A EXPERIÊNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº Drº Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém
2008

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES
SOBRE A EXPERIÊNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ/PA**

Banca Examinadora

Prof.º Dr.º Salomão Antônio Mufarrej Hage
Orientador – Instituto de Ciências da Educação/UFPA

Prof.ª Dr.ª Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Examinadora – Instituto de Ciências da Educação/UFPA

Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinadora – Universidade Estadual do Pará/UEPA

Defendido em: 31/03/2008

Conceito: EXCELENTE

À família

*Especialmente ao meu pai e minha mãe;
E aos meus amados oito irmãos e sobrinhos;
Em especial ao irmão Assis pelo apoio permanente e indispensável no
período de elaboração desta;
À Eraldo com Amor...*

In Memoriam

*Ao inesquecível sobrinho Daniel, que aos dez anos partiu e levou
consigo parte de meu sorriso que se encontrava em sua presença. A
você que um dia não pude dizer “eu te amo”. Continuo alimentando-
me da esperança que Deus um dia nos permita um reencontro.*

*À inesquecível Rosângela Novaes Lima, simplesmente Rô. Sua
postura aguerrida e sua forma de lutar pela vida me estimularam
quando pensei em fraquejar. Sua história de luta me deu força e
ânimo para continuar quando pensei em meus pequenos problemas
cotidianos. A ela pela beleza do sentimento que nos uniu e nos une.*

AGRADECIMENTOS

Para que pudesse chegar ao fim desse desafio que tem sido um dos mais importantes de minha vida foram necessários muitos esforços, muitas idas e vindas que valeram a pena. Mas não foram somente esforços pessoais, outros corações, mentes e mãos se somaram a este, aos quais faço questão de agradecer.

Agradeço a Deus pela energia que nos faz viver e amar ao próximo e a vida;

Ao orientador e amigo Salomão Antônio Mufarrej Hage. Pessoa imprescindível para que pudesse chegar ao final. A você pelas imprescindíveis sugestões e (re) orientações da dissertação e pela tranqüilidade que me acalentou a alma nos momentos difíceis.

À minha família como uma forma de dizer-lhes obrigada. Em especialmente à minha mãe que por muitas razões não teve o direito a educação na juventude, mas que com 62 anos realizou o sonho de concluir o ensino fundamental. A ela não bastaria o diploma, pois a muita sabedoria que lhe acompanha aprendeu na escola da vida.

Ao Eraldo pelo amor incondicional que nos une e pelas muitas renúncias que tivemos que fazer para que eu pudesse prosseguir. À você, companheiro e amigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão de bolsa.

À Prof^ª Dr^ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação;

À Prof^ª Dr^ª Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos pelas contribuições como docente e por ocasião da qualificação;

À Prof^ª Dr^ª Vera Jacob Chaves que mesmo com a correria do dia- a- dia e de suas tantas atribuições, sempre reservou um “tempinho” para uma palavra de incentivo;

Ao Profº Drº Orlando Nobre Bezerra de Souza pelo material dispensado. Poucas são as pessoas que mesmo sem conhecer seu próximo, dispensam atenção e um olhar amigo;

À Conceição pela disponibilidade generosa e amiga na Secretaria da Pós Graduação;

Aos amigos do mestrado das linhas de Políticas Públicas em Educação e Currículo e Formação de Professores, Tânia, Rosineide, Tatiana, Heloísa, Guiomar, Anahy, Edward, Sérgio, Valdir e Rildo;

Em especial à Edilene e Michelle pelos incríveis momentos que vivemos juntas;

Aos amigos Paulo, Joilson, Nazareno e Cibele pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis e por entender a ausência da amiga em muitos momentos;

Aos meus inesquecíveis vinte e tantos sobrinhos;

À Casa Familiar Rural de Cametá, especialmente aos informantes da pesquisa

*Aos que acreditam que a educação deve emergir de
nossos desejos, paixões, levantando o estandarte de
utopias e insurreições acendendo nossos sonhos de torná-
la realidade.*

Rosângela Novaes Lima

RESUMO

A dissertação investigou a experiência da Casa da Casa Familiar Rural de Cametá com o objetivo mais amplo de identificar as contribuições da experiência para a vida, formação/escolarização e trabalho dos sujeitos do campo cametaense. Em sentido específico objetivou analisar como se dá a participação dos sujeitos na dinâmica da Casa Familiar Rural de Cametá; identificar os mecanismos utilizados pela Casa Familiar Rural de Cametá para motivar a participação dos sujeitos e as contribuições da Casa Familiar Rural de Cametá na visão dos sujeitos que participam direta ou indiretamente da experiência. O estudo se desenvolveu numa abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da entrevista semi-estruturada com jovens, pais, monitores, docentes, coordenação pedagógica, egresso, representantes dos movimentos sociais e membros da comunidade; e estudo documental analisando o referencial que dá suporte legal à experiência da Casa Familiar Rural de Cametá, e os cadernos dos alunos e documentos internos da experiência. O estudo permitiu por um lado, constatar que a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá é significativa para os sujeitos do campo, uma vez que os conhecimentos são organizados a partir da realidade dos mesmos. Nesse sentido, foi possível identificar que a proposta assentada na Pedagogia da Alternância pode ser uma alternativa educacional viável para o campo cametaense. A partir das entrevistas identificamos o esforço para que ocorra a integração escola/família/comunidade na dinâmica educacional da CFR de Cametá, ainda que existam condicionantes que limitam e dificultam a participação dos sujeitos, entre os quais a condição socioeconômica das famílias e da comunidade, a perda de autonomia financeira da CFR de Cametá e a localização da escola distanciada do local de moradia das famílias. Apesar das dificuldades há uma significativa contribuição da CFR para os jovens do campo cametaense uma vez que a mesma é vista pelos sujeitos como uma possibilidade de fortalecimento da educação do campo, do desenvolvimento das unidades produtivas com a introdução de técnicas ligadas à agricultura familiar e o fortalecimento da comunidade na luta pela legitimação dos direitos sociais. A pesquisa intencionou contribuir também com o Movimento Paraense Por uma Educação do Campo no sentido de reconhecer e problematizar as inúmeras experiências de educação gestadas no Estado do Pará pelos movimentos sociais, apontando elementos teóricos para esse debate.

Palavras - Chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Participação Social.

ABSTRACT

The thesis aimed to reflect on the experience of the Cameté's Rural Familiar House. In the broad sense the search sought investigate the contributions of experience to the subject of the rural áreas of Cameté. In particular meaning as it aimed to analyze the participation of the subjects in the dynamics of Cameté's Rural Familiar House; identify it's mechanisms used by to motivate the participation of the subject and identify it's contributions, to the vision of Cameté subjects who participate directly or indirectly from the experience. Thus, the study followed the perspective of qualitative approach to research, using the semi-structured -interviews with young people, parents, tutors, teachers, coordinating educational, egresso, representatives of social movements and community members; and documental analysis examining the referential giving legal support to the experience of Cameté's Rural Familiar House. The study allowed On one hand, that the experience of Cameté's Rural Familiar House is significant and extremely important for young people, since the contents are organized from the reality of them. Thus, it was possible to identify that the proposal assentada in Pedagogy of Alternância can be a viable alternative to the educational field cametaense. According to the subjects interviewed were unable to perceive that there is an effort to have the integration and participation of the school / family / community education in the dynamics of the Cameté's Rural Familiar House. However, despite this effort there are many constraints that limit an ampler participation of the subjects, among whom the socioeconomic condition of families and the community, the loss of financial autonomy of the Cameté's Rural Familiar House and location of the school in a distant axis of families. Despite the difficulties there is a significant contribution of the Cameté's Rural Familiar House for youth of the rural áreas of Cameté since it is seen by subject as a chance to strengthen the education of rural áreas, the strengthening of the production units with the introduction of techniques related to family farming and the strengthening of community in the fight for the legitimacy of social rights. Moreover, the survey intend to contribute to the Paraense Movement For Rural Education to recognize and question many experiences created by this social movements, lifting theoretic elements to this theoretical.

Key-Words: Rural Education. Pedagogy of Alternância. Social Participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Mapa da evolução das Casas Familiares Rurais no mundo	71
FIGURA 02	Vista externa da CFR de Cametá	72
FIGURA 03	Vista lateral da CFR de Cametá	73
FIGURA 04	Jovens estudando embaixo das árvores	74
FIGURA 05	Mutirão para a construção da CFR	76
FIGURA 07	Limpeza do terreno da CFR	77
FIGURA 08	Construção da CFR de Cametá	77
FIGURA 09	Mapa identificando as comunidades rurais e ribeirinhas do Município de Cametá	78
FIGURA 10	Casa dormitório	79
FIGURA 11	Jovens durante as refeições no auditório	81
FIGURA 12	Jovens em atividades culturais	81
FIGURA 13	Jovem em apresentação cultural	81
FIGURA 14	Jovens em visita externa a uma experiência particular de produção de hortaliça	85
FIGURA 15	Jovem preparando a mandioca para a produção de farinha em sua propriedade	85
FIGURA 16	Jovens em atividade de campo na CFR de Cametá	94
FIGURA 17	Jovem em sua propriedade em seu experimento prático de açaí	94
FIGURA 18	Jovens chegando à CFR de Cametá	95
FIGURA 19	Jovens retornando para sua residência	95
FIGURA 20	Jovem se deslocando da sua residência para a CFR de Cametá	95
FIGURA 21	Plano de estudo sobre o tema gerador horticultura	97

FIGURA 22	Síntese do Plano de Estudo sobre mandioca	100
FIGURA 23	Jovens executando tarefas de limpeza na CFR de Cametá	103
FIGURA 24	Jovem executando tarefas de limpeza do auditório na CFR de Cametá	103
FIGURA 25	Planejamento e distribuição dos trabalhos práticos na CFR de Cametá	104
FIGURA 26	Trabalho prático de campo dos jovens na CFR de Cametá	104
FIGURA 27	Trabalho prático de campo dos jovens na CFR de Cametá	104
FIGURA 28	Trabalho prático dos jovens na CFR de Cametá	104
FIGURA 29	Família envolvida com a tarefa de fazer farinha	112
FIGURA 30	Casa de família no meio rural	112
FIGURA 31	Atividades teóricas na CFR de Cametá	116
FIGURA 32	Jovem com o pai em sua propriedade	116
FIGURA 33	Oficina sobre Agroindústria caseira	119
FIGURA 34	Oficina na Comunidade sobre Apicultura	119
FIGURA 35	Criação de pequenos animais na CFR de Cametá	119
FIGURA 36	Texto extraído do caderno de atividades do jovem R.P.M	122
FIGURA 37	A CFR de Cametá na visão de B.J.S	123
FIGURA 38	Jovens coletando pimenta na CFR de Cametá	132
FIGURA 39	Família participando em mutirão na CFR de Cametá	132
FIGURA 40	Texto produzido pela mãe do jovem R.P.M	136
FIGURA 41	Texto produzido por uma monitora da CFR de Cametá	136
FIGURA 42	Comunicado às famílias dos jovens da CFR de Cametá	140
FIGURA 43	Jovens e suas famílias participando da socialização dos conhecimentos	143

FIGURA 44	Monitores socializando conhecimento na comunidade	144
FIGURA 45	Monitor em visitas às comunidades	145

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 01	Caracterização da amostra da pesquisa	30
TABELA 02	Distribuição de alunos concluintes da CFR de Cametá	81
TABELA 03	Distribuição do número de turmas e alunos da CFR de Cametá	82
TABELA 04	Distribuição das alternância na CFR de Cametá	94
TABELA 05	Planejamento das atividades da semana de alternância no horário da manhã da 5ª turma da CFR de Cametá	102
TABELA 06	Planejamento das atividades da semana de alternância no horário da tarde da 5ª turma da CFR de Cametá	102
TABELA 07	Quadro funcional da CFR de Cametá	162
QUADRO 01	Trajeto percorrido pelo jovem na construção do conhecimento	90

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACFR	Associação de Pais da Casa Familiar Rural de Cametá
AVSF	Agrônomos e Veterinários Sem Fronteiras
APACC	Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
ARCAFAR SUL	Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ARCAFAR NORTE	Associação das Casas Familiares Rurais do Norte do Brasil
BIRD	Banco Mundial
CFR	Casa Familiar Rural
CFR DE CAMETÁ	Casa Familiar Rural de Cametá
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CEFFA	Centro Familiar de Formação em Alternância
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNO	Fundo Constitucional de Financiamento do Norte
GEPECART	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LAET	Laboratório Agroecológicos da Transamazônica
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MFR	<i>Maisons Familiales Rurales</i>
MDTX	Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica e Xingu
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDJUS	Plano de Desenvolvimento da Região a Jusante da UHE Tucuruí
RPNEC	Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícola
UFPA	Universidade Federal do Pará
UHE	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I O CENÁRIO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA	32
1 Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: Possibilidades educacionais para o campo no Brasil e na Amazônia	33
1.1 Educação do Campo: Discutindo conceitos e perspectivas	38
1.2 A necessidade de políticas públicas específicas para a Educação do Campo	45
1.3 Os desafios da Educação do Campo na Amazônia.....	54
1.4 Situando a Pedagogia da Alternância.....	61
CAPÍTULO II A EXPERIÊNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ	71
2 Apresentando a Casa Familiar Rural de Cametá.....	72
2.1 Proposta Pedagógica e Curricular da Casa Familiar Rural de Cametá.....	84
2.1.1 Os recursos da Pedagogia da Alternância trabalhados na CFR de Cametá.....	93
2.2 Da escola para a vida, da vida para a escola: A difícil concretização de um sonho coletivo	107
2.3 Relação escola-comunidade: Os limites e os desafios à participação dos sujeitos na dinâmica da CFR de Cametá.....	127
2.3.1 A participação dos sujeitos na Associação das Famílias da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá.....	147

2.4	As contribuições, as dificuldades e os desafios da experiência da Casa Familiar Rural de Cametá.....	158
3	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	168
	REFERÊNCIAS	178
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente estudo reflete sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá (CFR de Cametá) e suas contribuições para a formação/escolarização, para a vida e trabalho dos sujeitos do campo cametaense. A pesquisa desenvolve-se em um contexto no qual os sujeitos que participam direta ou indiretamente, entre eles: alunos, pais, egressos, monitores, docentes, membros da comunidade e representantes dos movimentos sociais, fazem parte de uma proposta de organização do ensino que tem como referência a Pedagogia da Alternância, a qual adota como princípio fundamental, a participação de todos os atores sociais na dinâmica da escola (reuniões, palestras, organização da proposta pedagógica, mutirões, participação nas decisões administrativas e financeiras, participação de eventos nas comunidades e outras atividades), visando o fortalecimento da articulação escola/família/comunidade.

A Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica assumida pela Casa Familiar Rural de Cametá, tem adquirido visibilidade nos últimos anos, estando presente em inúmeros estudos como os de Nosella (1977); Santos (2006); Almada (2005); Ribeiro (2003); Queiroz (2004); Silva (2003) e Nascimento (2005). A Educação do Campo, tratada historicamente como educação rural, também ganha materialidade nas últimas décadas sendo objeto de investigação de inúmeros autores como Caldart (2000, 2002); Arroyo (1999, 2004); Molina (2004); Fernandes (2002, 2004); Leite (1999); Therrien e Damasceno (1993). Estes autores defendem um novo conceito para a Educação do Campo concebendo-a como aquela que deve ser pensada e materializada a partir dos interesses e com o protagonismo dos sujeitos que vivem no campo.

A Educação do Campo, de acordo com Caldart (2002, 2004), se identifica pelos seus sujeitos, com suas relações sociais específicas que compõem a vida *no* e *do* campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais, e deve ter como objetivo educar as pessoas que trabalham e vivem no campo para que possam, organizadas, assumir a direção de seus próprios destinos.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo deve ser uma educação contextualizada, que leve em consideração a diversidade de povos que vivem no campo, respeitando suas diferenças e contemplando sua igualdade, sempre em busca de uma educação para além do

que deseja o sistema em que estamos inseridos - para além das perspectivas homogeneizantes e mercadológicas. Deve ser um instrumento de luta pela legitimação de um direito universal, o direito a educação, com ênfase conforme Soares E. (2002) no respeito às diferenças e a política da igualdade.

Isto significa que a educação deve ser assegurada a todos, independente de suas posições ideológicas, valores, cultura, trabalho, modo de vida ou quaisquer outras maneiras de se posicionar na sociedade. Esse direito deve ser assegurado como “direito público subjetivo”, como afirma a Constituição de 1988, e não como privilégio das classes que se encontram no poder. Garantir esse direito é o desafio que se coloca para a educação do campo no contexto atual.

Feitas essas considerações, faz-se mister situar em poucas linhas o Município de Cametá, *locus* onde se desenvolve a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá. A cidade pertence ao Estado do Pará, cuja capital é Belém, o qual ocupa cerca de 15% de todo o território nacional. É o segundo maior Estado da federação em extensão territorial, localizando-se no Norte do Brasil entre a Guiana e o Suriname.

A cidade de Cametá historicamente tem sido palco de tensas lutas. Primeiramente, ressalta-se que seus habitantes nativos foram os índios Caa-mutá, pertencentes à família dos Tupinambás, que viviam às margens do Rio Tocantins. Segundo Rodrigues (2003, p. 21), estes tinham características particulares “viviam em casas construídas nos topos das árvores, razão de serem conhecidos como índios Caa-mutá, que na língua Tupi significa caa - mato, floresta, bosque, erva e mutá - degrau, armação construída para a espera de caça”. Logo, a designação de degrau no mato, e que posteriormente designaria o nome da cidade de Cametá.

Esta tribo, assim como muitas outras que habitavam a região, conhecida atualmente como Tocantina, onde se situa Cametá, foi gradativamente sendo dizimada após a chegada dos portugueses, franceses e ingleses. Naquele momento histórico se estabelecia intensa luta entre esses grupos pela conquista do Rio Amazonas. Contudo, os primeiros a chegarem e se fixarem em território cametaense foram os portugueses, atraídos pelas riquezas naturais do Rio Tocantins. Segundo Pompeu (2002, pg. 19) “a fundação de Cametá está intimamente ligada às disputas de riquezas das terras existentes no novo continente”

Em 1617, em consequência de uma ação portuguesa que assegurasse a posse de suas terras, Frei Cristovão de São José, religioso da Ordem dos Capuchos de Santo Antônio, constrói uma ermida¹ acompanhada de uma cruz de madeira à margem esquerda do Rio

¹ Capela, pequena igreja.

Tocantins, dando início ao processo de catequização dos índios, objetivando futuramente tê-los como aliados no processo de colonização do Rio Amazonas. Após a ação catequizadora, Frei Cristovão de São José conseguiu, em 1620, transferir os índios Caa-mutá para junto de sua ermida, dando origem assim ao primeiro povoamento do Rio Tocantins, denominado de Vila Santa Cruz de Camutá.

Em 24 de Dezembro de 1635 o povoado era elevado à categoria de Vila. Não se sabe exatamente a data em que houve a mudança da vila para o sítio denominado Parajó e Mourajuba, onde se localiza atualmente a cidade, de acordo com Carvalho (1998, p. 31) “data entre o período de 1670 a 1690, quando o Padre Jesuíta Manoel Nunes achou por bem mudar a sede da vila a duas milhas da atual cidade de Cametá”. Mas foi somente no dia 24 de outubro de 1848, que a Vila Viçosa de Santa Cruz de Camutá foi elevada a categoria de cidade de Cametá. Atualmente, pode se afirmar que pouco restou daquela civilização que deu origem ao nome da cidade, contudo, o povo cametaense herdou o costume dos caa-mutá que eram por excelência extrativistas, pescadores e caçadores. Esse fato nos permite compreender a ênfase do trabalhador cametaense nestas atividades, que se tornou a base de sua economia.

O Município de Cametá é um dos mais antigos do Pará, com 373 anos, fundado alguns anos após a capital do Estado - Belém. Todavia, segundo Mendes (2005) esse fato não se reverteu em desenvolvimento socioeconômico, pois, “em relação ao plano político desenvolvimentista no cenário Amazônico, os dados da economia são reveladores de uma posição pouco representativa ao município no contexto regional”.

A cidade tem sua importância reconhecida pelos fatos históricos e culturais, sendo tombada como Patrimônio Histórico Nacional por meio da Lei nº 7537, de 16 de Dezembro de 1986 e também por ter participado de importantes acontecimentos históricos, a exemplo, foi um dos primeiros Municípios do Pará a aderir a Proclamação da República e a participar da Cabanagem.

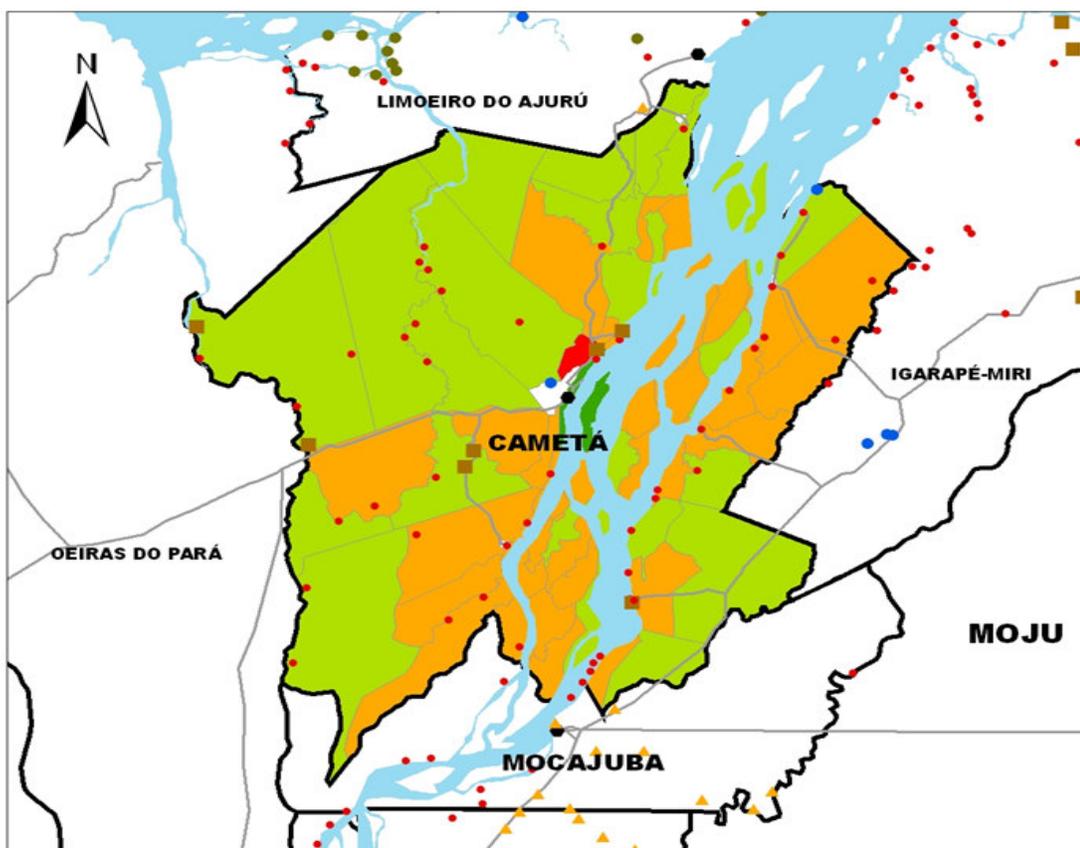
O município possui uma realidade particular, por um lado, possui um universo bastante heterogêneo, formado por descendentes de indígenas, remanescentes de quilombos², negros, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, atingidos por barragem, trabalhadores rurais e outros que vivem economicamente do extrativismo, da agricultura familiar e da pesca artesanal. Por outro lado, a realidade sócio-econômica dos sujeitos cametaenses apresenta-se com um quadro de desigualdades sociais, analfabetismo, violência, pobreza, apresentando o

² Ainda resistem ao tempo 05 (cinco) comunidades remanescentes de quilombos no Município de Cametá: Itapocu, Tomázia, Mola, Itabatinga e Laguinho.

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0, 67³, semelhante à realidade de outros municípios do Estado do Pará. O Plano de Desenvolvimento Sustentável da Microrregião à Jusante da Usina Hidroelétrica de Tucuruí (2003, p. 49) assinala que a Região Tocantina “apresenta uma grande desigualdade social, que se reflete na distribuição de riqueza, deixando o município com um alto índice de pobreza, agravando os indicadores de mortalidade infantil, expectativa de vida e prostituição infantil”.

O município localiza-se à margem esquerda do Rio Tocantins, na mesorregião do nordeste paraense, pertencendo à Região Tocantina, que compreende os Municípios de Baião, Oeiras do Pará, Mocajuba, Igarapé Miri e Limoeiro do Ajurú.

Figura 01: Localização do Município de Cametá.



Fonte: Plano Diretor do Município de Cametá (2006)

De acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2007) sua população está estimada em 110.323 habitantes, destes 43,5% vivem na área urbana e 56,5% na área rural, distribuídos nas 122 ilhas e em 523 comunidades pertencentes ao município. Pelos dados mencionados é

³ Dados fornecidos pelo IBGE (2000)

possível constatar que o município mantém as características da ruralidade da maioria dos municípios paraense, concentrando a maior parte de sua população no campo.

O município divide-se em duas porções distintas: área urbana e a área rural. A área rural divide-se em duas regiões: a região das ilhas, que compreende aproximadamente 46,5%, e a região da terra firme, que compreende 36,4% da área do município. A predominância da população rural sobre a urbana, baseado economicamente no agro-extrativismo, somada à forte presença de uma atividade comercial na cidade, ligada a produção agrícola, configura-o enquanto um município rural.

Nos últimos anos a cidade de Cameté em termos populacionais cresceu consideravelmente, a exemplo do que destaca o Plano de Desenvolvimento Sustentável da Microrregião a Jusante⁴ da Usina Hidroelétrica de Tucuruí/PDJUS (2003) de 59.754 habitantes em 1970 para 101.455 habitantes em 2003. Esses dados são significativos e revelam a ocorrência de um forte êxodo rural em direção a sede do município. Mas, apesar desse crescimento populacional esse fato não se reverteu em desenvolvimento sócio-econômico, como bem destaca o Plano de Desenvolvimento Sustentável da Microrregião a Jusante da UHT de Tucuruí (op. cit., 38):

A microrregião a jusante da UHE Tucuruí apresenta baixos indicadores sociais e pobreza que persistem devido a estagnação da base econômica regional e a limitada renda per capita regional. Mesmo em alguns poucos indicadores em que houve melhora das condições de vida, o desempenho foi medíocre, situando a região entre as piores do Brasil e, no geral, abaixo da média do Estado do Pará.

Atualmente, a economia da Região das Ilhas e Terra Firme de Cameté é baseada no extrativismo vegetal, agricultura familiar e a pesca artesanal, complementadas por outras rendas como: aposentadorias, auxílios governamentais e atividades no setor informal. Apesar da região possuir um quadro favorável no que tange os recursos naturais, os índices de pobreza no município são alarmantes.

Com relação ao aspecto educacional, a Região Amazônica e o Município de Cameté demonstram indicadores preocupantes. Quando comparados os indicadores das populações do campo e da cidade, constata-se que existem grandes desafios a serem superados. Em nossa região a realidade socioeconômica e educacional não foge à realidade do restante do país, entretanto, com um grau bastante acentuado de desigualdades, se comparada aos indicadores nacionais. De acordo com o Relatório Estatístico sobre Educação no Campo (2007) o índice

⁴ São os municípios da Região Tocantina que ficam abaixo da UHE de Tucuruí.

de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade, que reside na área urbana, é de 9,6%, enquanto no meio rural esse índice se eleva para 22,6%. As disparidades acentuam-se também quando comparados com outras regiões do país, como por exemplo, na Região Sul, onde estes índices sofrem um decréscimo significativo de 5,1% no meio rural e 9,8% na área urbana.

Os dados acima revelam a grande desigualdade de oportunidade existente quando se adota como referência o espaço urbano e rural. Muito embora não seja a intenção desta pesquisa polarizar/polemizar a relação deste recorte, não podemos deixar de considerá-lo nas análises acerca da educação do campo, uma vez que estes são fortes indicadores da desigualdade existente na oferta da educação direcionada ao meio rural. Pontuando de outra forma, isso significa que a população rural, em sua maioria, permanece alijada de direitos constitucionais assegurados na legislação em vigor.

É neste contexto social que emerge a proposta da CFR de Cametá, num contexto de profundos embates e reflexões acerca da realidade paradoxal do município. Num aspecto possui um rico acervo natural e cultural, em outro, sua paisagem amazônica contrasta com os indicadores sociais que revelam um quadro preocupante de desigualdades e de negação de direitos sociais.

RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Refletir sobre a educação para os sujeitos que vivem no campo brasileiro e Amazônico no contexto atual é um desafio. Essa assertiva pode ser reforçada ao analisarmos as condições socioeconômicas e educacionais dos sujeitos que vivem no campo. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007), cerca de 30,8 milhões de brasileiros que vivem no campo encontra-se em franca desvantagem, tanto em termos de recursos financeiros (capital físico) quanto em termos de escolaridade (capital sociocultural) se comparado com os dados da população da área urbana.

No aspecto educacional as cifras evidenciam a fragilidade educacional no campo, segundo o INEP, (Op. Cit.) 29,8% da população adulta do campo é analfabeta, enquanto da área urbana este índice é de 8,7%. Se analisarmos mais detalhadamente as condições de escolaridade dos brasileiros, constataremos que os indicadores são realmente preocupantes. Segundo a PNAD (2004) “a escolaridade média da população de quinze anos ou mais que

vive no meio rural é de 04 (quatro) anos, correspondente a quase metade da estimada para a população urbana, que é de 07 (sete) anos”.

Em nosso Estado a realidade da educação do campo insere-se em tais estatísticas. No Município de Cametá, lócus de nossa pesquisa, conforme dados do Relatório Estatístico sobre Educação no Campo (2007), a taxa de analfabetismo na faixa de 10 a 15 anos é na ordem de 13,2%, e na faixa de 15 anos ou mais é de 16,2%. Constatou-se, pelos dados acima mencionados, uma vergonhosa situação sócio-educacional de um número significativo de trabalhadores excluídos historicamente dos benefícios sociais básicos. Esse retrato é uma forte evidência de que os anseios dos sujeitos do campo sempre foram ignorados no desenho das políticas públicas sociais, ficando à margem da agenda política de nosso país. Isso ocorre por que, como pontua Moura (2005, p. 21) “historicamente em nossa sociedade a educação tem sido escudeira da cultura de nossas elites”.

Se por um lado a escola tem contribuído significativamente para a manutenção do *status quo* das elites dirigentes, por outro, pode ser o seu contrário, ou seja, pode estar a serviço da mudança das estruturas sociais dominantes. Nos últimos anos, temos assistido a diversas iniciativas gestadas no âmbito dos movimentos sociais, que lutam para legitimar direitos básicos historicamente negados, como por exemplo, a educação. Dentre as diversas iniciativas educacionais propostas ao campo, destacamos a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá.

O interesse pela temática de estudo tem relação direta com a experiência pessoal e profissional que vimos acumulando durante nossa vivência no Município de Cametá. Na adolescência e parte da infância tivemos a oportunidade de estudar em uma escola ribeirinha no município. Naquele momento histórico, a maior parte das escolas do meio rural do município ofertava somente até a 4ª série do ensino fundamental, o que tinha como consequência o deslocamento diário dos jovens para a sede do Município ou a possibilidade de morar em casas de parentes ou amigos, enfrentando dificuldades para continuar o estudo, por outro lado, havia o abandono da escola ainda nas séries iniciais.

Essa precariedade da oferta educacional influenciava na trajetória de vida da maioria das famílias rurais e ribeirinhas, uma vez que estas se viam obrigadas a mudar para a sede do município em busca de vagas em escolas de ensino fundamental para os filhos. Esse contexto influenciou minha trajetória de vida. Até a década de 1980 vivíamos (eu e minha família) em uma das 122 ilhas que compõe o Município de Cametá. Mas as dificuldades em remar horas a fio, ou sair muito cedo para ir à escola e retornar somente à tarde, e os conteúdos desinteressantes faziam com que grande parte, senão a maioria desistisse no meio do caminho,

foi exatamente isso o que ocorreu com boa parte dos meus amigos que ainda residem na região das ilhas do município. A situação desfavorável direcionou-nos à sede do município em busca de oportunidades educacionais e de trabalho.

As reflexões e as inquietações sobre a realidade das escolas do campo no Município de Cametá tornaram-se motivos de nossas reflexões quando integramos em 2004 o quadro funcional da Secretaria de Agricultura de Cametá. O contato com a Casa Familiar Rural de Cametá deu-se nessa trajetória, uma vez que a secretaria é parceira da escola e disponibiliza parte dos técnicos agrícolas para compor o quadro funcional. Naquele momento apesar da experiência ser prioridade no discurso do governo municipal, ser bandeira de luta dos movimentos sociais ligados ao campo, bem como, ser considerada uma alternativa de educação/formação para os sujeitos do campo, ainda assim, reflexões e considerações feitas pelos funcionários da Secretaria de Agricultura de Cametá, cedidos ao projeto da Casa Familiar Rural de Cametá, eram preocupantes. Algumas questões enfocavam as inúmeras dificuldades enfrentadas no que diz respeito aos aspectos financeiros, outras destacavam o distanciamento dos movimentos sociais e outras questões pontuavam a falta de formação da equipe técnica que integrava o projeto da Casa Familiar Rural de Cametá.

Foi nesse contexto que nossas primeiras inquietações vieram à tona, e começamos a problematizar sobre o papel da Casa Familiar Rural de Cametá e suas contribuições para a vida e trabalho dos sujeitos do campo cametaense. Essas inquietações vieram posteriormente a ser a principal questão desta dissertação. Nesse sentido, as *questões que norteiam* a pesquisa se referenciam pelas seguintes inquietações: A Casa Familiar Rural de Cametá possibilita a participação da escola/família/comunidade em sua dinâmica educacional? Como se dá a participação dos sujeitos na experiência da Casa Familiar Rural de Cametá? Qual a opinião dos sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente sobre as contribuições da Casa Familiar Rural de Cametá para os jovens do campo?

Para alcançar os objetivos a que nos propomos estabelecemos em sentido *amplo*: Investigar a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá e suas contribuições para a vida, trabalho, formação/escolarização dos sujeitos do campo cametaense. Em sentido mais *específico* temos os seguintes objetivos: analisar como se dá a participação dos sujeitos na dinâmica da Casa Familiar Rural de Cametá; Identificar os mecanismos utilizados pela Casa Familiar Rural de Cametá, para motivar a participação dos sujeitos e Identificar as contribuições da Casa Familiar Rural de Cametá na visão dos sujeitos que participam direta ou indiretamente da experiência.

Analisar as contribuições de uma experiência que se desenvolve na Amazônia, especificamente no Município de Cametá, que envolve as famílias, a comunidade onde os alunos estão inseridos, os movimentos sociais e o Poder Público Municipal, é relevante por diversos motivos: A pesquisa poderá fornecer importantes contribuições para a própria Casa Familiar Rural de Cametá receber uma análise sobre a experiência, assim como, refletir acerca de sua prática pedagógica tomando como referência os depoimentos dos sujeitos que participam direta ou indiretamente de sua dinâmica educacional, ainda poderá auxiliar na reflexão acerca das políticas públicas educacionais que têm sido historicamente direcionadas para o meio rural cametaense.

O estudo poderá contribuir significativamente a Educação do Campo, uma vez que, apesar de sua importância, ainda necessita de estudos e pesquisas acerca das diversas iniciativas propostas pelos movimentos sociais e suas contribuições aos sujeitos a que se destina. Poderá fortalecer o Movimento Paraense Por uma Educação do Campo, no sentido da reflexão acerca das experiências de educação promovidas pelos movimentos e organizações sociais do campo, apontando importantes elementos para o debate teórico acerca da educação para os povos que vivem no meio rural.

Intencionamos, finalmente, que a reflexão sobre a CFR de Cametá seja relevante no sentido de contribuir para a reflexão e importância de uma de uma educação e uma escola diferenciada que afirme a diversidade e heterogeneidade dos povos do campo.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre a Casa Familiar Rural de Cametá. Trata-se de um estudo sobre uma experiência particular que se desenvolve no Município de Cametá, no Estado do Pará, a qual adota como proposta pedagógica de ensino, a Pedagogia da Alternância. Esta proposta de organização do ensino conforme assinala Gimonet (1999, p. 44) “significa outra maneira de aprender, associando teoria e prática, ação e reflexão [...] partindo da própria vida cotidiana e dos momentos experienciais”.

Na perspectiva do autor, a Pedagogia da Alternância valoriza o saber de cada sujeito no seu contexto de vida, trabalhando a partir dos temas de interesse da realidade dos jovens do campo. Para analisar a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá orientamos nosso estudo por uma abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Chizzotti (1991) a abordagem qualitativa valoriza os significados que os indivíduos dão às suas ações, o

meio em que constroem suas vidas, suas relações e o vínculo indissociável com o contexto no qual se encontram inseridos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos possibilitará compreender e refletir sobre o contexto social onde os sujeitos vivem e trabalham, as especificidades da escola, os limites e os desafios à operacionalização da mesma, assim como, a expectativa dos atores sociais que fazem parte direta e indiretamente da experiência, uma vez que, segundo Pádua (2000, p. 34) “as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais”.

Para a aproximação do contexto da pesquisa e seus sujeitos, utilizamos como estratégia participar de algumas alternâncias, o que nos possibilitou realizar registro fotográfico que indica importantes questões para nossas análises, bem como, perceber os desafios, os limites, as contradições e os condicionantes que geram descontinuidades no desenvolvimento das atividades da CFR de Cametá.

No processo de construção/elaboração desta pesquisa utilizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos:

A Pesquisa bibliográfica, na qual empreendemos esforços em realizar o levantamento de todo o material possível relacionado com nossa temática de estudo, como: artigos, dissertações, teses, publicações diversas, material em meio eletrônico e outros. Para Marconi e Lakatos (1986, p. 57) “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada e que tenha relação com tema de estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Esse procedimento nos possibilitou a aquisição do referencial teórico que posteriormente embasou nossas análises acerca da educação do campo e da Pedagogia da Alternância.

A Pesquisa Documental nos permitiu realizar a aquisição de fontes documentais importantes para a análise da experiência da CFR de Cametá. Foi realizado levantamento junto à CFR de Cametá, por exemplo, os documentos produzidos pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA), instituição responsável pela organização das Casas Familiares Rurais no Pará. As análises priorizaram a Proposta Pedagógica da Casa Familiar Rural de Cametá (2000), o documento do Programa de Formação de Jovens Agricultores pela Pedagogia da Alternância (2000), do Programa de Consolidação e Expansão das Casas Familiares Rurais na Transamazônica e Baixo Xingu (2000), a Proposta Pedagógica das Casas Familiares Rurais do Pará (2000), a Proposta

Curricular da Casa Familiar Rural (2000) e o Regimento Interno da Casa Familiar Rural (2000).

Foram coletados e analisados os diversos documentos produzidos no âmbito da Casa Familiar Rural de Cametá, assim como a produção dos jovens, com o objetivo de identificar como se materializa a participação dos sujeitos na execução dos processos formativos da experiência. Nesse sentido, foram analisados diversos planos de estudos, cadernos de recados, fichas pedagógicas, Plano de Formação, planejamentos, atas das reuniões da Associação, relatórios, documentos da Associação e outros.

Para Ludke e André (1986, p. 39), os documentos constituem uma fonte poderosa de informações, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações ou declarações do pesquisador. É viável destacar que as análises dos documentos e as entrevistas objetivaram apreender elementos que fundamentassem nossa principal categoria de análise, a participação dos diversos sujeitos que compõem o universo da Casa Familiar Rural de Cametá. Além disso, também se direcionaram para captar elementos que pudessem realizar a aproximação do objeto de pesquisa norteadas pelos seguintes eixos analíticos: interação, integração, tempo-escola, tempo-comunidade e relação teoria-prática. Tais elementos nortearam as análises e serviram como condutores da pesquisa, desvelando em muitos momentos o movimento dialético da realidade e suas contradições imprescindíveis para a apreensão do objeto investigado.

Na pesquisa de campo adotamos como instrumento para a coleta dos dados a entrevista. A importância da entrevista dá-se pelo fato de que através dela podem-se obter informações contidas na fala dos sujeitos, possibilitando criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado possa lhe fornecer informações importantes, valorizando os sujeitos que compõem o universo da pesquisa. Contudo, não se trata de um procedimento sem intencionalidade, pelo contrário, deve ser planejada e organizada visando às categorias e os eixos que se pretende alcançar. Conforme Mazzotti e Guewandsznajder (1999, p.168)

A entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários [...] possibilita compreender o significado atribuído pelos sujeitos a situações, processos ou personagens que fazem parte da vida cotidiana.

A entrevista semi-estruturada será adotada no intuito de fazer perguntas abertas junto aos sujeitos selecionados, com enfoque em algumas perguntas chaves. É importante, antes da realização da entrevista, elaborar quais perguntas-chave devem ser evidenciadas, que categorias pretendem visualizar requerendo um trabalho de planejamento prévio. A

importância desse instrumento dá-se conforme Marconi e Lakatos (1986, p. 70) “no encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional”, ou seja, a técnica possibilita captar informações através das falas dos sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado.

Nesse sentido, trabalhamos com jovens da turma que ingressou na Casa Familiar Rural de Cametá no ano de 2005, sendo a escolha justificada pelo fato de que o período de estudos na escola é de 03 anos, e nossa pesquisa deverá estar desenvolvendo-se efetivamente quando a turma estiver cursando seu último ano, na expectativa de que estes possam ter elementos concretos para embasar a pesquisa. Outro fato importante para a escolha da turma de 2005 é que essa turma é formada somente por alunos do Município de Cametá.

Atualmente a CFR de Cametá atende 02 (duas) turmas, num total de 51 jovens. A primeira turma ingressou em 2005, formada somente por alunos cametaenses. A segunda turma é formada por alunos de Oeiras do Pará. A justificativa da presença de alunos de outros municípios na Casa Familiar Rural de Cametá deu-se em decorrência dos recursos do projeto da Casa Familiar Rural de Oeiras do Pará ter sido aprovado, entretanto, como as estruturas físicas não ficaram prontas em tempo hábil para o início do ano letivo, as mesmas foram remanejadas para a CFR de Cametá.

Selecionamos para as entrevistas um monitor que atua com os conteúdos técnicos ligados à Agricultura; uma professora que trabalha com disciplinas de formação geral (Português, Matemática, História e Geografia); 10% dos alunos, o mesmo número para os pais de alunos, o que equivale a dois jovens e dois pais, um egresso e um coordenador pedagógico. Com relação aos membros da comunidade e representantes dos movimentos sociais, 10% do total dos entrevistados, o que equivale a um representante de cada categoria, sendo este percentual relacionado à turma de 2005. O critério para seleção dos jovens discentes, monitor, docente e egresso, deu-se de forma aleatória. Entretanto, pela exigüidade do tempo, os pais selecionados foram os dos jovens também selecionados. Com relação ao representante do movimento social e membro da comunidade, o critério para escolha deu-se pela participação e frequência nas reuniões e eventos realizados pelo projeto.

Os informantes da pesquisa foram selecionados considerando o universo a que pertencem, ou seja, alunos, pais de alunos e egressos (contexto familiar); docentes, monitores e coordenação pedagógica (contexto escolar); movimentos sociais e representantes da Associação da CFR de Cametá (contexto social/comunidade). Dessa forma os informantes selecionados constituem uma amostra de representantes que advém de vários segmentos sociais.

A seguir, destacamos o quadro dos sujeitos entrevistados. Para a identificação dos informantes utilizamo-nos, a pedidos dos mesmos, do recurso de codinomes com o propósito de preservar a identidade dos sujeitos. Optamos na escolha dos codinomes, pelo nome de ilhas e vilas de origem dos jovens da Casa Familiar. A tabela 01, apresentada a seguir, explicita os sujeitos que compõem a amostra da pesquisa, incluindo seus codinomes, segmento a que pertencem, localidade de procedência e a profissão dos informantes.

TABELA 01- Caracterização da amostra da pesquisa.

CODINOME	SEGMENTO SOCIAL	LOCALIDADE DE PROCEDÊNCIA	PROFISSÃO
B.J.S	Aluno	Região Terra Firme	Estudante
R.P.M	Aluno	Região das Ilhas	Estudante
C.P.M	Mãe	Região das Ilhas	Trabalhador Rural
M.J.S	Pai	Região Terra Firme	Pescador Artesanal
A.V.F	Docente	Cametá (sede)	Pedagoga
G.P.R	Monitor	Cametá (sede)	Técnico Agrícola
J.C	Egresso	Região da Ilhas	Trabalhador Rural
M.C.R	Coordenadora Pedagógica	Cametá (sede)	Pedagoga
R.C	Coordenadora da APACC	Cametá (sede)	Socióloga
V.S.F	Pres. Associação da CFR de Cametá	Região Terra Firme	Trabalhador Rural

Os informantes foram selecionados pela importância que assumem na dinâmica do contexto em evidência e pela compreensão de que cada um tem do processo, interagindo no seu e com outros universos, vivenciando os processos educativos que se desenvolvem na experiência, sendo, portanto, fontes importantes para a compreensão acerca das contribuições da Casa Familiar Rural de Cametá para a formação/escolarização, vida e trabalho dos sujeitos do campo cametaense.

A sistematização dos dados buscou integrar e organizar as diversas informações obtidas através das entrevistas realizadas com os sujeitos da CFR de Cametá, dos elementos evidenciados na análise documental e nas observações durante as alternâncias. Após a organização de todos os dados, foi feita uma interação e articulação entre estes e os referenciais teóricos identificados na revisão da literatura, além de que foram pontuadas nossas percepções acerca das contribuições da experiência para o contexto no qual se encontra

inserida. Todos os procedimentos destacados tiveram a intencionalidade de evidenciar elementos que pudessem atingir os objetivos da pesquisa.

ESTRUTURA DO TRABALHO

A Dissertação estrutura-se em dois capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Os cenários e os desafios da Educação do Campo” divide-se em duas sessões: A primeira apresenta o cenário da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia, bem como reflete acerca dos conceitos de Educação do Campo e Campo. Posteriormente, analisa as duas principais bandeiras de luta do Movimento Por uma Educação do Campo: a inclusão das demandas do campo na agenda política do país e a construção do conceito de Educação do Campo. Por fim, reflete sobre as políticas públicas educacionais que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos e o porquê da defesa de políticas públicas específicas para o campo. A segunda sessão apresenta a proposta de organização de ensino adotada na Casa Familiar Rural de Cametá - A Pedagogia da Alternância, enfocando os pressupostos teóricos e metodológicos, origem, sua expansão no Brasil e contextualizando a mesma no Estado do Pará.

O segundo capítulo analisa a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá e suas contribuições para a formação, para a vida e trabalho dos sujeitos do campo cametaense. Neste capítulo apresentamos a experiência da CFR de Cametá na visão dos jovens, pais, egressos, movimentos sociais, membros da comunidade, tomando como referência a relação entre escola-família-comunidade, identificando os limites, os desafios e os condicionantes à participação destes na dinâmica da CFR de Cametá. Posteriormente, situamos o que pensam docentes, monitores e a associação da CFR de Cametá sobre a participação na dinâmica da experiência.

PRIMEIRO CAPÍTULO

CENÁRIO E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA

1 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS PARA O CAMPO DO BRASIL E DA AMAZÔNIA.

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*
(Gilvan Santos/ Cantares da Educação do Campo)

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre duas importantes temáticas: a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. No primeiro momento retrata o cenário da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia, enfocando a necessidade de políticas públicas para esta modalidade, apontando as demandas e as perspectivas da educação para o meio rural. No segundo momento contextualiza a Pedagogia da Alternância focalizando sua origem, questões conceituais, situando a mesma no Estado do Pará.

Nada mais oportuno para introduzir o capítulo do que o refrão da música “Não vou sair do campo” de produção do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST, 2006). A música destaca uma das principais bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo, ou seja, o direito que os sujeitos possuem de ter uma educação de qualidade no seu lugar e a partir de suas perspectivas. Retrata também uma das problemáticas latentes enfrentadas no campo brasileiro e amazônico que diz respeito à insuficiência da oferta educacional, tendo como consequência a migração campo/cidade de um número significativo de trabalhadores em busca de oportunidades educacionais para os filhos.

A música indica uma forte resistência a essa realidade quando pontua “não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola”. Fazer valer esse direito é um grande desafio, pois não é recente a negação desse direito aos sujeitos do campo. Nos últimos anos foram fortalecidas inúmeras formas de resistência à perspectiva que toma como parâmetro o espaço urbano. Tais iniciativas acompanham as intensas transformações por que vem passando o campo brasileiro nos últimos anos.

Essas mudanças intensificam-se a partir do final dos anos de 1970 e são marcadas por mobilizações no campo popular, com destaque para as lutas pela reforma agrária e pela educação para as camadas pauperizadas da sociedade. Inúmeros movimentos sociais ligados ao campo saem ao enfrentamento e à defesa de políticas públicas sociais que considere as

especificidades do campo. Exigem que no desenho das políticas públicas façam-se presentes enquanto sujeitos de direitos.

O movimento em defesa da Educação do Campo tem se fortalecido com a adesão de inúmeros sujeitos, a despeito dos governos, Federal, Estadual e Municipal, de organizações não-governamentais, associações, sindicatos, confederações de trabalhadores e outros. Apesar dessa adesão no que tange as políticas públicas, o que tem sido legitimado não tem sido suficientemente satisfatório para atender as necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, na modalidade da Educação do Campo, apesar de alguns avanços na legislação, suas insuficiências ainda são latentes se observarmos a realidade da educação e das escolas do campo.

Apesar de se reconhecer que no meio rural vivem parcela importante da população brasileira, historicamente as políticas públicas sociais direcionadas a esse setor seguiram a perspectiva de atender aos interesses das classes que se encontravam no poder. Calazans (1993, p. 16) assinala que “a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua” e isso se deve ao fato de que as classes dominantes brasileiras sempre demonstraram desconhecer a importância da educação para a classe trabalhadora do campo. Isso não é de estranhar se considerarmos que o espaço rural, assim como as perspectivas dos sujeitos que ali vivem, apesar de ilustrar discursos do governo, não se efetivou em nenhum momento histórico como prioridade na agenda política do país.

Ao analisar as políticas públicas educacionais que têm sido direcionadas ao campo chega-se à conclusão de que escola, ao longo dos anos, tem servido à classe dominante, sendo inacessível para grande parte da população rural, principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho no campo não seria imprescindível a apreensão dos códigos da leitura e da escrita. Essa concepção tem historicamente excluído parcela importante da população como os indígenas, remanescentes de quilombo, os trabalhadores rurais, os assentados, os ribeirinhos, e tantos outros, permitindo-nos entender a razão para o meio rural brasileiro apresentar os mais baixos índices de escolaridade.

Ao longo dos anos, o desenho de nossas políticas públicas educacionais para o campo tem sido norteado por uma perspectiva que toma como referência o espaço urbano. Esse fato explica o porquê de nossas políticas públicas educacionais seguir em uma perspectiva urbanocêntrica. Segundo Hage (2005b, p. 55):

[...] uma concepção urbano-cêntrica de mundo [...] dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens ou serviços públicos, de que a cidade é o lugar do

desenvolvimento, da tecnologia e do futuro enquanto o campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Nossa história tem demonstrado que as políticas públicas que seguem essa perspectiva não tem sido exitosas, uma vez que nega a própria identidade dos sujeitos do campo em diferentes aspectos. Pode se inferir, entretanto, que as condições educacionais que se desenvolvem nesse cotidiano condenam o aluno a uma educação precária. Esse contexto tem suas origens na forma como as políticas públicas são pensadas e direcionadas ao campo, não considerando que nele existem inúmeros sujeitos com necessidades específicas. Nessa lógica urbanocêntrica, para os sujeitos do campo não são necessárias políticas públicas específicas, pois se encontram fora do lugar no projeto de desenvolvimento do país.

Raymond Williams (1989) ao refletir sobre a relação campo/cidade argumenta que a relação que se estabeleceu historicamente entre esses dois espaços se deu via submissão. Segundo este autor, na Inglaterra, a Revolução Industrial operou muito cedo e em grau bastante acentuado as relações entre campo e cidade, substituindo o campesinato tradicional por um capitalismo agrário bem desenvolvido. Essas transformações mudaram e ignoraram as relações e as experiências que se tinha com o meio rural, secundarizando a importância do campo e de seus sujeitos. Isso porque de um lado, o desenvolvimento do novo sistema industrial trouxe com ele uma nova ordem capitalista para a agricultura: o capitalismo agrário. Por outro, expôs os homens a novos tipos de perigos, a formas “desumanizadoras”, paradoxalmente, coexistindo num mesmo espaço a produção capitalista em pleno desenvolvimento e o aumento do desemprego generalizado e miséria substancial.

Segundo Williams historicamente a cidade foi considerada como lugar de desenvolvimento e o campo como lugar de atraso. Esse posicionamento deriva de uma visão de mundo predominante, que se estendeu sobre as outras formas de organização, a cultura dominante, da elite, da classe no poder que prefere tratar aqueles que moram no campo como Jeca Tatu⁵ ao invés de sujeitos criativos e críticos. Seguindo nessa direção, chegamos ao conceito que Bourdieu (1989) cunhou como “cultura dominante” para explicar essa relação de subordinação. Segundo o ele, nossa sociedade é constituída por diversos grupos, em dado momento um grupo toma o poder e tenta sobrepor seu projeto de vida e de sociedade para os demais grupos. Essa forma de subordinação, no entanto, não reina absoluta, existem diversas outras formas de entender a sociedade que teimam em sobressair. A questão a ser refletida,

⁵ Criado por Monteiro Lobato o Jeca Tatu é um personagem brasileiro que caracteriza o homem do campo como distraído, ingênuo e atrasado. Esse personagem foi criado dentro do imaginário da Eugenia por isso é uma figura que representa algo negativo.

entretanto, é a forma de dominação que se estabeleceu entre os dois pólos, que sutilmente impõem sobre o outro seu modo de ver e de entender a realidade. Essa forma tem sido estendida ao campo e atinge a escola. São as estruturas físicas, o calendário, os materiais didáticos e pedagógicos, as carteiras, o quadro, o giz, a professora da cidade, ou seja, tentam legitimar um modelo único de educação e de escola para todos.

Dessa visão dominante e excludente surge a concepção de que, para o campo, políticas públicas compensatórias são suficientes para atender as demandas mais imediatas das comunidades menos favorecidas, uma vez que ainda se alimenta a convicção de que para viver no campo, e para o trabalho na agricultura, são necessários poucos conhecimentos, o essencial mesmo é ter instrumentos para trabalhar na terra. Essa visão, embora dominante, não consegue avançar sem contradições. Conforme o Texto Base da I Conferência por uma Educação Básica no Campo (1999, p. 22):

De um lado, as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a crise do emprego e a conseqüência explosiva que traz para a migração campo – cidade. De outro, está a reação da população do campo, que não aceita essa marginalização/exclusão e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

Atualmente, essa realidade vem sendo modificada, seja pelas inúmeras tensões no campo, na luta pela reforma agrária ou seja pela crescente mobilização social de trabalhadores do campo e de diferentes entidades e órgãos públicos, que dão novos contornos às políticas públicas educacionais. Nessa trajetória de luta pela garantia de direitos sociais, temos a constituição de diversos sujeitos coletivos, isso por que, como assinala Bourdieu (2004, p. 26) “o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produtos de lutas históricas”. Tais sujeitos encontram-se nos diversos movimentos que vão ao enfrentamento no campo das políticas sociais, pois reconhecem que somente o direito à terra não é suficiente, são necessárias outras políticas, entre elas reconhecem a real importância da educação nos processos de lutas que se dão no campo brasileiro.

Entre esses movimentos, podemos citar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina, os Centros Familiares de Formação em Alternância, o qual inclui as experiências das Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais, a Confederação dos Trabalhadores em Agricultura (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional pela Reforma Agrária (ANARA), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA),

o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e tantos outros que apontam no sentido do fortalecimento de alternativas para o campo. Essas iniciativas saem em defesa da educação e da reforma agrária construindo propostas alternativas que valorizam as especificidades do campo e seus sujeitos. Tais movimentos indicam a urgência da construção de outro projeto de desenvolvimento do país, pois o atual modelo “neoliberal e globalizado” exclui parcela importante da população dos direitos sociais básicos. Ainda segundo o Texto Base da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo (1999, p. 48):

Está se vivendo, querendo ou não, um projeto elaborado pelas elites de nosso país sob a influência do capital. Trata-se, sem dúvida, da fase mais excludente e provocadora de desigualdades do capitalismo. Os problemas visíveis para a população brasileira são: desemprego, fome, miséria, falta de casa, falta de terra, falta de escola, violência, falta de atendimento de saúde, sucateamento dos serviços públicos, entre outros.

Para os povos do campo que não fazem a separação entre educação/trabalho, educação/vida, essas transformações têm sido excludentes, pois esse modelo não reconhece o campo como lugar de vida, espaço de tensões e conflitos, e, portanto, não consegue incluir a grande diversidade de sujeitos que vivem no campo e que possuem necessidades humanas e sociais específicas e variadas. Nesse contexto, esses povos têm se mobilizado para a superação da histórica dicotomia urbano/rural, campo/cidade, no sentido de perceber esses espaços como complementares e interdependentes, uma vez que há traços marcantes da cidade no campo e traços do campo na cidade. O Texto Base da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo (op. cit., p. 34) destaca que “é preciso romper com essa visão dicotômica (moderno – atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo de dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. Nesse sentido, torna-se necessário reafirmar propostas educacionais que dêem conta de combater a histórica tendência de separar o campo e a cidade e reafirmá-los enquanto espaços de interdependência, que sem um o outro não sobrevive. Esta é uma das tarefas fundamentais da Educação do Campo.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUTINDO CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Para que possamos refletir acerca da educação para o conjunto dos trabalhadores do campo, cumpre-nos fazer um primeiro posicionamento: a utilização do conceito de Educação do Campo e não Educação Rural. A opção fundamenta-se no posicionamento de diversos autores, entre eles Caldart (2000; 2002; 2004); Arroyo (1999; 2004); Molina (1999; 2002; 2004); Fernandes (1999; 2002; 2004); que fazem uso do termo Educação do Campo.

Os autores referenciados acima não utilizam o conceito de educação rural por entenderem que historicamente esse conceito esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Desta forma, o conceito de educação rural favoreceu a criação de diversos estereótipos às populações do campo. Um aspecto grosseiro dessa forma de análise, deriva da noção dominante de analisar o campo pela ótica do espaço urbano. A esse respeito cabe destacar que ao longo de nossa história, a educação pensada para o conjunto dos trabalhadores, tem sido materializada através de políticas compensatórias e como prolongamento dos processos que se desenvolviam na cidade. Leite (1999, p. 14) retrata que:

A educação rural no Brasil sempre foi relegada a segundo plano e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político - ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Nessa passagem podemos perceber o sentido histórico da educação para o conjunto dos trabalhadores. Outro aspecto importante com relação à educação rural é aquele que insiste em considerá-la como prolongamento dos processos escolares urbanos, como resíduo do sistema educacional, ou seja, ao longo dos anos a escola do meio rural vem sendo considerada como bem pontua Arroyo (1982 b, p. 01) “um apêndice dos projetos sociais”. A essa concepção de escola rural se colocava como urgente e necessária a construção de outro conceito de educação para os trabalhadores do meio rural.

Essa nova concepção, contudo, deveria seguir uma trajetória diferente daquela que fundamentou a educação rural, deveria levar em consideração a participação dos sujeitos que vivem no campo, assim como suas especificidades. Para que pudesse contemplar os diversos segmentos sociais seria necessário que a educação fosse *do* campo e *no* campo. Para que possamos visualizar esses dois aspectos, vejamos o que Caldart (2002, p. 26) pontua: “*No*: o

povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesse contexto, o Movimento Por Uma Educação do Campo surge a partir de três premissas fundamentais: A perspectiva da construção da *Educação do Campo* e não *rural*; essa educação deveria ser *no* e *do* campo e não para o campo, assim como, construída *pelos* sujeitos e não *para* os sujeitos do campo. Essas três perspectivas fazem parte dos anseios dos sujeitos do campo na luta por uma educação que respeite o específico do campo e seus sujeitos.

O Movimento Por uma Educação do Campo ganha força no final dos anos de 1970, momento em que inúmeras experiências de educação popular vinham se fortalecendo e passavam a reivindicar não somente acesso à terra, mas também outras demandas sociais, como por exemplo, a educação. A partir de 1997 esse movimento se fortalece com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Com a realização do I ENERA, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram lançadas as premissas fundamentais que serviriam de base ao movimento que se fortaleceria nos anos seguintes.

Ainda em 1998, foi constituída a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com objetivo de dar continuidade à mobilização em defesa da Educação do campo, composta pelas seguintes entidades: Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Em 1998 e 2004 temos respectivamente a realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo e II Conferência de Educação do Campo, fruto de questionamentos apontados no I ENERA, com a participação de diversas instituições e movimentos sociais. O Texto Base da I Conferência Por uma Educação do Campo (1999, p. 26) destaca as perspectivas e os objetivos da Educação do Campo.

A Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, tem como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos os que participaram da promoção desse evento partilham da convicção de que é possível, e necessário, pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão. (grifos nosso)

Assim, tornava-se claro que os objetivos do movimento seriam primeiramente pensar em outro projeto de desenvolvimento para o país, visto que o projeto em curso excluía os diversos atores sociais do campo, depois incluir as demandas desses sujeitos na agenda política, através das políticas públicas para que estas pudessem promover a inclusão dos muitos brasileiros que vivem no campo. Para tanto, seria necessário reconhecer quem seriam esses sujeitos. Ainda esse mesmo documento (Op. Cit., p. 26) destaca:

Mas quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Assim, estavam lançadas as bases para o movimento que se fortaleceria ao longo dos anos. Inicialmente o Movimento denominava-se Movimento por uma Educação Básica do Campo, a partir de 2002 passa a denominar-se *Movimento por uma Educação do Campo* entendendo que a educação vai além dos limites do ensino médio.

Nos últimos anos houve um aumento considerável no número de produções acerca da educação para os trabalhadores do campo, salvo algumas exceções⁶, a maioria traz embutido o conceito de Educação do Campo, inclusive tem servido de inspiração para a nossa temática de estudo. Para entender qual concepção assume a educação para os sujeitos do campo nessa nova perspectiva, vejamos o que pontuam diversos autores sobre a Educação do Campo.

Para Arroyo (1999, p. 32) a Educação do Campo:

[...] deve incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

Para este autor, a luta situa-se no campo dos direitos que foram historicamente negados, o direito do trabalhador à educação. Esses direitos serão garantidos a partir de uma nova forma de pensar, entender e fazer a educação do campo, na busca de desconstruir a imagem das escolas do meio rural como atrasadas, pobre e fora do lugar no projeto de desenvolvimento do país. Para isso, deve haver um esforço para mudar a concepção que se tem do campo. Nessa nova concepção, o campo surge como espaço de criação e recriação de

⁶ Encontramos no ano de 2006 uma publicação do INEP intitulada de “A educação no Brasil Rural” que se refere às escolas como escolas no meio rural, escolas na zona rural e escola rural. Mas no decorrer do texto, reconhece que vem sendo construído outro conceito, o de “educação do campo”.

processos educativos que defende os trabalhadores como sujeitos de direitos. Nessa perspectiva Azevedo de Jesus (2004, p. 127) pontua:

Educação do Campo banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificado, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso ela é uma prática fundamental de reinvenção social, pois questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão.

Assim, essa educação tem como princípio fundamental a inclusão dos diversos atores que vivem no campo. Para que possa ser feita a inclusão torna-se necessários que esses sujeitos sejam reconhecidos, primeiramente como sujeitos de direitos, depois como protagonistas de seus processos educacionais. Nessa direção, Caldart (2002, p. 27), trás considerações importantes para a Educação do Campo, segundo ela:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Para a autora, um aspecto fundamental da Educação do Campo é a própria identificação com seus sujeitos, ou seja, a educação do campo é para as pessoas que vivem no campo e deve ter em sua essência pedagógica e metodológica traços identitários dos sujeitos do campo. Mas afinal, quem são esses sujeitos? Conforme Kolling *et al* (2002) destaca que são milhões de brasileiros, pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, caboclos, meeiros, bóia-fria e outros.

Definidos os sujeitos tornava-se urgente pensar a respeito de uma questão de vital importância: Qual educação se pretendia fortalecer? A essa pergunta nos fundamentamos nas conclusões da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo (1999, p. 86) onde foram traçados os desafios e as proposta de ação, que em síntese, concluiu que seria necessário se pensar em uma escola e uma educação que se identificasse com seus sujeitos e valorizasse a cultura local. Para tanto, torna-se imprescindível aprofundar uma “pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor à terra, valorização do trabalho e sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais”.

A essa afirmativa, toda a literatura consultada concorda e ainda reafirma a importância de uma educação que respeite as diferentes especificidades do campo, uma educação contextualizada, tomando como referência a realidade e a vida, o espaço e o tempo, a memória e a história dos povos do campo. Reforçando essa perspectiva, Fernandes (2002, p. 97) destaca:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: de sua realidade. Quando pensamos um mundo a partir do lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade.

Dito isto, torna-se essencialmente importante situarmos de qual campo estamos nos referindo. No texto Panorama da Educação do Campo/INEP (2007, p. 08) é dado o seguinte significado ao campo, “a expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. Ao analisarmos essa conceituação, constatamos que o conceito de campo ultrapassa a visão que quer considerar o campo apenas como delimitador de áreas, para situá-lo enquanto um espaço socialmente construído.

Os autores Fernandes e Molina (2004, p. 63) ressignificam o conceito concebendo-o como “espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, trabalho, cultura e suas relações sociais”. Essa colocação é importante para percebermos qual é o lugar do campo nesse novo projeto de educação que está sendo fortalecido. Essa concepção segue na contramão de algumas visões que se cristalizaram sobre esse espaço. Um dos primeiros contrapontos é ultrapassar a visão dicotômica urbano/moderno, campo/atrasado. Essa visão, como já abordamos, tem uma longa trajetória e deriva da visão ideológica de um projeto de desenvolvimento que nega aos despossuídos direitos inalienáveis.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002, p.05) assinalam que “o campo é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. Essa ponderação das Diretrizes Operacionais segue na perspectiva de reconhecer que para além das prerrogativas de

considerar o rural como perímetro não urbano, o campo tem características próprias que o identificam e o situam na dinâmica da sociedade.

Assim, ao fazer a defesa de políticas públicas específicas para o campo, Arroyo (2004) argumenta que estamos em um tempo propício para mudanças, onde não se aceita mais políticas públicas compensatórias, mas políticas que respeitem o específico do campo, pois o campo está mudando e encontra-se em movimento. Nessa perspectiva, se o campo é outro, não se podem aceitar as mesmas políticas públicas anteriores.

Ao analisar a literatura pesquisada percebe-se a importância da Educação do campo, assim com o reconhecimento por parte daqueles que elaboram as políticas públicas educacionais do campo, enquanto espaço de luta e de vida, onde vivem milhões de brasileiros. Para continuarmos nossas análises faz-se necessário situar quantos são os brasileiros que vivem no campo.

De acordo com as análises do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2005, p. 11) “apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do país encontra-se no meio rural”. Ainda pontua que cerca de 32 milhões de habitantes da área rural encontra-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros) quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) em comparação aos que residem na área urbana. Pelos dados mencionados constata-se que esse quantitativo é muito expressivo e evidencia grandes desigualdades no campo brasileiro.

Mas, em hipótese, se fôssemos levar em consideração o que destaca o INEP (2007) e Silva *et al* (2006) acerca dos estudos de José Eli da Veiga, segundo o qual, se levássemos em consideração os critérios de ruralidade (localização, tamanho da população, densidade demográfica) a grande maioria dos municípios brasileiros deveriam ser considerados como rurais. Para ele, a população urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a 42% da população, um dado muito maior do que o indicado pelo IBGE.

Nessa nova configuração, seriam 72 milhões de habitantes vivendo na área rural. Há que se concordar, que esses números são bastante expressivos e denotam a urgência na revisão dos critérios utilizados para classificar os espaços urbanos e rurais. De acordo com a autora anteriormente citada isso ocorre por que os censos demográficos obrigam os municípios a indicar a área urbana e rural, acarretando uma contagem como urbana de toda a população de pequenos municípios com baixa densidade populacional, com valores e cultura rurais diversos. Nessa proposição de Veiga, se fossem levados em consideração a ruralidade do país, dos 5.560 municípios brasileiros, cerca de 4.490 deveriam ser considerados como

rurais. Essa negação dos valores e da cultura do meio rural tem influenciado no delineamento das políticas direcionadas para o campo.

Prosseguindo, ainda conforme a escolarização dos sujeitos do campo, as disparidades aumentam principalmente quando comparados com os do espaço urbano. Os dados das escolas que estão situadas no meio rural mostram inúmeras desvantagens, desde distorções idade/série até o quantitativo daqueles alunos que permanecem fora da escola mesmo em idade escolar. Silva *et al* (Op. Cit., p. 71) destaca dados importantes para a reflexão.

Nas zonas rurais, 6% das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola, comparado a 3% nas zonas urbanas. Dos jovens de 15 a 18 anos, 65,3% estão matriculados, mas 85% deles apresentam defasagem de idade/série. Nas zonas urbanas a taxa de matrícula desse mesmo grupo etário é de 77,1%, sendo que 65% apresentam defasagem idade série. O número médio de anos de escolarização da população adulta (com 25 anos de idade ou mais) residente na zona rural é de apenas três anos, comparado a 6,5 anos nas áreas urbanas. Um terço (36%) da população adulta que vive no meio rural é considerada analfabeta.

Ao analisarmos esses percentuais, notamos claramente que existe um enorme distanciamento entre as oportunidades educacionais da área urbana e rural. Esse indicativo demonstra que é prioritária uma mudança no desenho das políticas públicas para esse setor, uma vez que as mesmas têm como consequência o retrato educacional indicado acima. Apesar de nos últimos anos termos tido avanços significativos, se levarmos em consideração o acesso à educação, como indica o INEP (2007) “Com uma taxa de atendimento de 97,1% para a população de 7 a 14 anos e de frequência líquida de 93,8% no ensino fundamental para essa mesma faixa etária o acesso em termos nacionais, encontra-se próximo da universalização”.

Contudo, os dados revelam que o grande impasse que se coloca não está mais centrado no acesso, mas na qualidade da educação que é ofertada. O grande gargalo encontra-se em outros aspectos importantes como a distorção idade série e a repetência. Ainda segundo Silva *et al* (Op.Cit., p. 70) “cerca de 40% de alunos do ensino fundamental apresentam distorção idade série”. Esses dados são preocupantes por percebermos que a grande maioria desses alunos encontra-se nas escolas do campo.

Tais estatísticas são reveladoras de uma realidade que precisa ter outros contornos, ter cor, cheiro e sabor. A ruralidade do campo precisa ser afirmada e com ela os anseios de milhões de brasileiros, sejam pelos dados dos órgãos oficiais ou pelas alternativas que se apresentem. Assim, torna-se urgente uma mudança de concepção, de postura e de políticas públicas. É chegado o tempo de mudanças, como nos coloca Mészáros (2005) ao parafrasear Lenin, o tempo em que as classes dominantes já não podem governar à maneira antiga, e as

classes subalternas já não querem viver à maneira antiga. Nesse contexto, muitas mudanças estão acontecendo no horizonte de nossas políticas públicas, mas precisamos avançar ainda mais. Do ponto de vista da legalidade, grandes fronteiras foram rompidas, mas somente isso não é suficiente, são necessárias ações inclusivas que dêem respostas à delicada realidade dos povos do campo.

É importante ressaltar que a Educação do Campo está sendo construída com sujeitos públicos e sociais. Apesar da luta por uma Educação do Campo ter se fortalecido no âmbito dos movimentos sociais, há que se ressaltar que nessa construção há a participação de inúmeros setores, dentre eles a participação das universidades, órgãos públicos federais, municipais e estaduais, entre outros.

A necessidade de políticas públicas para o campo tem suas razões na forma como as mesmas foram construídas ao longo dos anos. Molina e Azevedo de Jesus (2004, p. 09) destacam que “as formas tradicionais de desenvolverem-se as políticas públicas de educação rural, foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos”. Diante disso é preciso pensar a Educação do Campo com todas as suas especificidades e contemplá-las no desenho de nossas políticas públicas educacionais.

1.2 A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A necessidade de políticas públicas específicas para o campo vem nos últimos anos norteando o debate que se estabelece acerca da educação para o meio rural. A seguir destacaremos alguns pontos fundamentais que têm sido evidenciados pelo movimento em defesa da educação do campo: a inclusão das demandas do campo na agenda pública do país e a construção de políticas públicas específicas para os povos do campo. Nesse sentido, cumpre-nos enfatizar que o conceito de políticas públicas será compreendido como o conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização das demandas coletivas, constituídas pela interação entre Estado - sociedade. (Texto Base da I Conferência Por uma Educação do Campo, 1999, p. 57)

Um aspecto fundamental que não pode ficar ausente das discussões acerca das políticas educacionais para o campo, é o reconhecimento por parte daqueles que elaboram as políticas públicas de que o campo está vivo e em constante movimento. Nesse sentido, Caldart (2000, p. 41) afirma que o campo no Brasil é um espaço de tensões, lutas sociais,

organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. Esse movimento percebe que é a escola que deve a ele se ajustar, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário.

No entanto, ao fazer a defesa da inclusão das demandas do campo na agenda política do país, há que se analisar uma questão importante evidenciada por Vieira (2000; 2001). Segundo a autora, nos últimos anos está sendo construída e materializada uma “agenda internacional” para a educação. Para iniciar as reflexões a esse respeito vamos nos situar no modelo econômico adotado, embora de maneira não exaustiva, para entender o que quer dizer “agenda internacional para a educação”.

Nos últimos anos, devemos reconhecer que nossa sociedade passou/passa por profundas transformações em todos os setores. Segundo a literatura, esses acontecimentos estão diretamente relacionados com a reestruturação produtiva do sistema capitalista que ao final do século XX promoveu profundas mudanças, tendo como enfoque principal “reformas” em todos os setores, para atender as demandas do mercado. Lima e Lima (2006, p. 02) pontuam que “o capital, para fazer face a sua crise, utiliza-se de um conjunto de estratégias entre as quais se incluem a reforma do estado, a reestruturação da produção e a crescente internacionalização da economia”.

Tais determinações foram direcionadas para os países periféricos, tendo como pano de fundo, as chamadas políticas sociais, com vistas a minimizar a pobreza. Esse processo tem sido direcionado pelas nações “hegemônicas” na figura de inúmeros organismos internacionais entre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) entre outros e têm se materializado por meio de prescrições, direcionamentos, cooperação técnica, assessorias, organização de eventos e em outras formas. Todas essas mudanças atingem diretamente a educação e a escola, e delas espera-se que assumam a tarefa de alavancar o desenvolvimento do país. Nessa perspectiva salvacionista⁷ a educação é concebida não como direito, mas como privilégio, a escola como mercado educativo, e os cidadãos como clientes.

Contudo, há que se questionar: De qual desenvolvimento estamos falando? É o mesmo desenvolvimento que se quer para o campo? Logicamente que não. Esse desenvolvimento coloca os sistemas educacionais como prioritários nas reformas neoliberais, exigindo sua

⁷ Termo utilizado por Shiroma (2000, p. 56) ao referir-se ao significado que foi atribuído à educação, no qual ela possuía o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

adequação à nova realidade sócio-econômica. Segundo Soares L. (2000, p. 16) esse processo de ajuste global na economia mundial caracteriza-se por um rearranjo na hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, feita sob a égide de uma doutrina neoliberal.

A reestruturação que vem ocorrendo no sistema capitalista é sustentada pela doutrina neoliberal, que tem como princípio o livre mercado e o fortalecimento de organismos internacionais, direcionando as políticas sociais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD). Esses direcionamentos internacionais encontraram campo fértil em um país com uma realidade sócio-econômica como a brasileira e impulsionam as políticas sociais no sentido de atender as demandas do mercado. As conseqüências dessas novas demandas trouxeram resultados desastrosos para a sociedade, além da miséria, a concentração de renda, o desemprego estrutural e o aumento da violência.

Esses direcionamentos ganham fôlego nos anos de 1990 e intensificam-se por meio de inúmeros acordos internacionais, tendo como campo fértil a educação, reafirmando sua centralidade na definição de um novo paradigma mundial. Ao analisarmos os rumos que têm percorrido a educação no Brasil, notaremos que as políticas educativas têm sido direcionadas por organismos internacionais, aliás, tendência comum para os países da América Latina e Caribe. A esse respeito Shiroma (2000, p. 56) pontua que:

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista – atribui-se à educação o condão da sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanadas de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país.

Ao que tudo indica, a partir da década de 1990, segundo Vieira (2001, p. 61) foi estabelecida uma *agenda internacional* para a educação e a estratégia do estabelecimento de consensos acerca das mudanças que deveriam ser feitas no sistema educacional, para que este pudesse adequar-se à nova sociedade capitalista. Esses consensos encontram ressonância nos discursos de intelectuais e nas políticas educacionais brasileiras, tendo como um dos principais “arautos”⁸ Guiomar Namó de Melo, que sintetiza em sua obra *Cidadania e Competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio* (1995), as questões que se travam no centro dos organismos internacionais, assumindo-se assim, como importante defensora desse pensamento. Segundo Mélo (1995, p. 42-43):

⁸ Conceito utilizado por Shiroma (2000) para referenciar os defensores das reformas educacionais.

A partir de ampla agenda que tem orientado o debate e a formulação de políticas educacionais emergem alguns consensos em nível internacional. A educação passa a ocupar lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivos para a competitividade internacional.

Um dos primeiros eventos estratégicos para a legitimação dessa agenda internacional para a educação foi à realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, em Jontien, na Tailândia, na qual foram projetados os grandes desafios e propostas que a educação deveria enfrentar em nível mundial, para a década que se iniciava. De acordo com Vieira (2001), a Conferência Mundial define os compromissos no âmbito das políticas internacionais que devem ser materializadas nos âmbitos nacionais e regionais. Entre os principais desafios destacam-se: “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem (NEBAS) de todas as crianças, jovens e adultos; universalização do acesso à educação e promoção da equidade; fortalecimentos de alianças e o fortalecimento da solidariedade internacional”.

A Conferência Mundial de Educação para Todos preparava, assim, o caminho para os eventos que seriam realizados posteriormente, como por exemplo: o Encontro da Cúpula da Criança (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Conferência de Kingston (1996). Segundo a autora, nesses eventos são elaborados declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários.

Dentre os organismos que têm tido maior atuação, seja na questão dos financiamentos, organização de eventos, assessoramento, elaboração de documentos⁹, destaca-se o Banco Mundial, embora saibamos que existem outros, mas pela sua atuação no campo educacional e por estar à frente das chamadas políticas de cooperação internacional para a educação brasileira. Como co-patrocinador da Conferência de Jontien é um organismo de extrema importância, pois como nos coloca Torres (2003, p. 126) “no plano internacional é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos”.

Nos últimos anos, esse organismo internacional vem redefinindo seu raio de atuação, passando a atuar diretamente no campo educacional, priorizando a educação básica como instrumento para o desenvolvimento econômico, social e ainda sustentável em sintonia com o propósito de aliviar a pobreza. No dizer de Coraggio (2003, p. 78) “[...] as políticas sociais

⁹ Shiroma (2000) exemplifica os documentos da CEPAL (Organização Econômica para a América Latina e Caribe) “Educación y conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad (1992) o qual esboça as diretrizes para a educação, conhecimento e desenvolvimento para a América Latina e Caribe. Também destacamos o Relatório Delors (1993-1996) que sintetiza quais são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século.

são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. São o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico”. De acordo com o autor as políticas sociais são direcionadas para compensar os efeitos da globalização, sendo complemento necessário para introduzir na sociedade os valores do mercado.

Isso nos permite entender por que um banco interessa-se pelas questões educacionais e, além disso, por que define prioridades e estratégias para a educação. É nesse contexto que as demandas da sociedade organizada, são direcionadas por técnicos do banco que definem as políticas de acordo com os princípios do ajuste estrutural¹⁰, seguindo a máxima de que a reforma da sociedade, pressupõe a reforma da educação e do ensino.

A esse respeito, Vieira (2000) na obra *Política Educacional em tempo de transição* assinala que não é de hoje que está acontecendo uma “*globalização das agendas educacionais*”. Para a autora não é recente as interferências das agências internacionais nos rumos da educação no Brasil, onde este assume compromissos que precisam ser cumpridos nos anos seguintes. Segundo a autora (op. cit., p. 78):

Num contexto de produção e disseminação vertiginosa de informações, cada vez mais as políticas educacionais deixam de ter como referência apenas as realidades nacionais e locais para incorporar prioridades de agendas internacionais em suas próprias orientações para a área da educação.

Diante de tal contexto é urgente a reflexão sobre os atuais processos de mudanças e transformações, e como esses processos têm ressonância na sociedade e nos meios educacionais. Vieira (2001, p. 75) ainda nos fornece importantes elementos para o debate ao refletir que há avaliações bastante negativas sobre as performances do Banco Mundial por ter colaborado para o financiamento “de um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente”.

Em nosso país, apesar do intenso esforço para alcançar “consensos” sobre a necessidade das reformas, não há como negar o descontentamento por parte da maioria de educadores, que se colocam numa perspectiva de apontar elementos para o debate. É necessário um profundo esforço para ir além dos discursos que colocam a educação como estratégia de desenvolvimento do país, mas que contraditoriamente em suas previsões

¹⁰ Soares (2000, p. 14) coloca que [...] o chamado ajuste estrutural pretende desencadear as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. A proposta desse ajuste resume-se, para o chamado curto prazo, diminuir o déficit fiscal reduzindo o gasto público.

orçamentárias diminuem cada vez mais os recursos imprescindíveis ao desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais têm sido direcionadas para atender a demanda do sistema produtivo, seguindo assim na contramão de um processo educativo realmente inclusivo. Isso nos leva a síntese de que a educação tem servido a diferentes interesses e grupos. Os retratos da educação que tem sido desenvolvido nessa perspectiva são evidentes e deixam inúmeras lacunas a serem preenchidas. De acordo com o INEP (2007, p. 08-09) o retrato das escolas do campo não é animador e revela questões latentes que necessitam urgentemente serem resolvidas como:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas; currículo escolar que privilegia a visão urbana de educação; ausência de assistência pedagógica; baixo desempenho escolar e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho e a implementação de calendário escolar inadequado às necessidades do meio rural.

Nesse contexto, a educação para os sujeitos do campo deve ser capaz de ultrapassar as perspectivas mercadológicas, constituindo-se como uma educação contextualizada que respeite as singularidades culturais e sociais. É urgente e necessário, como evidencia Mészáros (2005), “tecer alternativas para que a educação possa transpor os limites do capital”. Assim, para esse autor, uma das funções principais da educação formal em nossas sociedades é produzir tanta conformidade, ou, “consenso”, quanto for capaz. Para ele, as soluções no âmbito da educação, para romper com a lógica do capital, não devem ser formais, devem ser *essenciais* e devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Nesse sentido, as políticas sociais para o Brasil e para a Amazônia devem contemplar a diversidade cultural e social existente, reconhecendo que no campo habitam diversos sujeitos com diferentes especificidades e modos de vida, pois como nos destaca Hage (2005a, p. 61):

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade” que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

O autor (2005a) destaca que a heterogeneidade, os saberes e as experiências presentes nas práticas sociais locais têm sido ignorados nas proposições das políticas e propostas educacionais para a região. Nesse contexto, torna-se urgente a defesa de uma educação não direcionada para o mercado educativo, mas para o campo no Brasil, em específico, o campo na Amazônia. Em um contexto onde as políticas sociais têm sido direcionadas por organismos internacionais fica difícil essa conversão, mas não impossível. Como fazer isso? Mészáros (Op. Cit., p. 27) nos fornece um indicativo a essa pergunta, segundo ele é necessário “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Essa concepção ganhará materialidade quando fortalecermos nos espaços sociais, acadêmicos, na família, nas esferas públicas de que a educação que queremos não é a educação vista sob a ótica do capital, mas uma educação para formar o ser humano e suas especificidades. Este sentido encontra-se fortemente enraizado nas perspectivas daqueles que fazem e defendem a Educação do Campo.

De 1998 até 2007 houve avanços fundamentais na afirmação da Educação do Campo, principalmente no que tange às políticas públicas. Anterior a esse período, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que reconhece em seu artigo 1º que “os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Esse parágrafo se constitui um marco legal importante para a Educação do Campo, uma vez que reconhece que outros espaços socioeducativos podem contribuir com a formação dos jovens.

Essa abertura deixa espaço para que as diversas experiências de educação popular possam ser consideradas e incorporadas na instituição das políticas públicas. Na mesma Lei, o artigo 28, pontua questões relevantes para o fortalecimento da Educação do campo, que não estavam anteriormente contempladas, e que deveriam seguir na perspectiva da transformação da realidade educacional do campo. Dispõe o texto:

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 no que tange aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Eis o grande nó da questão, promover “tais adaptações”, pois, como vimos anteriormente no retrato das escolas do campo, a realidade que se apresenta não está em sintonia com as questões legais. Contudo, nenhuma lei por si só transforma a realidade, são necessárias políticas públicas que possam dar-lhe materialidade. Diante da precariedade da oferta educacional presente no meio rural, onde a maioria das escolas funciona em barracões comunitários que não oferecem condições de aprendizagem, promover as adequações não somente são necessárias como de vital importância para os processos educacionais que se desenvolvem no campo. Se por um lado, estas questões não estão sendo materializadas nos municípios brasileiros, por outro, oferece um leque de possibilidades de discussões, que já se fazem sentir nos diversos espaços de diálogo que nos últimos anos foram sendo criados, como resultado dos embates e das pressões dos movimentos sociais do campo.

Em consequência das pressões dos movimentos sociais, tem-se em 2002 a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação/CEB, apresentando-se como um avanço das discussões, pontuando em seu parágrafo único que [...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade. As diretrizes explicitam a identidade da escola não circunscrita a um espaço geográfico, mas definida a partir da realidade, da cultura e modos de vida dos sujeitos sociais, o que tem sido um grande avanço em termos do reconhecimento das especificidades da educação e da escola do campo.

Nesse processo a atuação dos movimentos sociais tem sido extremamente positiva, no sentido de que tais demandas fossem incluídas e reconhecidas pela agenda educacional de nosso país. Ao que tudo indica, esse parágrafo das diretrizes tem sido um marco para o fortalecimento da Educação do Campo, porque pontua que a educação não se restringe somente aos espaços escolares, mas envolve outros espaços socioeducativos, o que dá uma significativa margem para que os movimentos sociais que desenvolvem experiências com base na Pedagogia da Alternância sejam fortalecidos.

Em 2006 a aprovação do Parecer nº 01/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da alternância foi um marco significativo para a história da Pedagogia da Alternância. Esse parecer é um avanço importante, uma vez que um dos grandes problemas enfrentados pelas experiências que adotam a Pedagogia da Alternância é o processo de certificação. O reconhecimento dos dias letivos para a aplicação da Alternância possibilita o reconhecimento legal dos CEFFA's e conseqüentemente a certificação dos jovens.

A aprovação deste parecer significa o reconhecimento do que pontua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) que reconhece que a educação não acontece

somente nos espaços de sala de aula, mas desenvolve-se também em outros espaços socioeducativos. É o reconhecimento do trabalho que os inúmeros movimentos sociais vêm desenvolvendo no campo, e que fogem ao padrão da escolarização adotado nos sistemas de ensino no Brasil.

Por outro lado, acena para a abertura de canais de diálogo entre governo e movimentos sociais, no sentido de se estabelecer parcerias com as experiências educativas que vêm acontecendo no Brasil através dos movimentos sociais, ONGs e outras instituições no sentido de legitimá-las enquanto políticas públicas. Também o parecer pode ser uma evidência de que as experiências educacionais que os movimentos sociais do campo vêm desenvolvendo pode ser uma alternativa viável para atender as expectativas do jovem rural.

Anterior a esse movimento, em 2003 foi constituído o Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo e em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o objetivo de servir de espaços de discussão coletiva, articulando as ações dos Ministérios (Educação e Desenvolvimento Agrário) em relação à implementação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. Ao mesmo tempo, se fortalecem diversos espaços de discussões entre eles, Conferências, Fórum, Palestras, criação de Grupos de Trabalhos, Grupos de Pesquisas, dissertações, teses, etc., mostrando que a educação para os filhos dos trabalhadores deve ter um lugar na agenda política do país. Mas apesar de todos esses avanços, percebe-se que o caminho é longo e que o processo é lento.

Nos diversos estudos analisados, constatamos que do ponto de vista das questões legais houve grandes avanços. A problemática que se apresenta é exatamente legitimar e efetivar as questões pontuadas em lei. Entretanto, o que se observa ao analisar a realidade brasileira é que existe um grande distanciamento das questões legais e sua operacionalização. Arroyo (1982 a, p. 15) pontua que “entre a intenção de uma política expressa no discurso e na lei e sua implementação há grande distância”. Ainda hoje, na maioria dos municípios brasileiros, a educação desenvolvida no meio rural traz como modelo pedagógico uma única forma de entender e de trabalhar os processos formativos, caminhando em sentido oposto ao que vêm sendo defendido pelos movimentos sociais e indicado na legislação vigente.

Eis o grande desafio a ser enfrentado pelos educadores, gestores, Poder Público, movimentos sociais e outros, fazer valer o que tem sido de direito, mas não de fato, construir uma Educação do Campo que dê conta de contemplar a heterogeneidade e a diversidade do campo brasileiro e amazônico.

1.3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA

*A Educação é um direito em qualquer lugar do mundo
(Cida Dias/Um novo jeito de educar)*

Discutir a educação, em especial a Educação do Campo na Região Amazônica, é um desafio. Requer fundamentalmente que se reflita sobre a heterogeneidade e diversidade cultural existente na Amazônia e como estas são pontuadas no desenho das políticas públicas educacionais. Para a compreensão desta realidade utilizamo-nos de um conjunto de autores locais que realizam estudos e pesquisas acerca da realidade educacional amazônica contribuindo com importantes questões para o debate.

Antes, porém, cumpre-nos refletir sobre a frase que introduz o tópico - *Educação do Campo na Amazônia: Direito nosso, dever do Estado!* A frase, tema do III Seminário Estadual de Educação do Campo é muito mais que uma simples frase, ela traduz o sentido das lutas que vêm sendo travadas pelos atores sociais que habitam o meio rural. Evidencia o sentimento de pertencimento defendido pelas inúmeras experiências de educação do campo no Estado do Pará, seja através de governos municipais, oriundas dos movimentos sociais ou alternativas que se desenvolvem na perspectiva da legitimação de uma educação específica, para os que habitam uma determinada realidade social que por si só é diferenciada – o cotidiano das escolas do campo, e que, portanto, necessitam de políticas públicas educacionais específicas.

O tema carrega em si dois sentidos inerentes à educação do Campo: um é quando pontua que a educação é um *direito nosso* e outro quando reconhece que a seguridade desse direito deve ser *dever do Estado*. Essa assertiva é muito significativa, pois as lutas e os enfrentamentos seguem no sentido da legitimação de processos educativos que levem em conta as especificidades locais, o calendário, os diferentes modos de vida, o cotidiano do aluno do campo, entre outras coisas, e caminham em direção ao reconhecimento desse direito pelo Estado. A questão destacada não quer negar a oferta educacional, e sim questionar que a educação ofertada não tem metaforicamente o “rosto” do campo, ou seja, não considera a diversidade e a heterogeneidade do campo amazônico.

De acordo com Cristo *et al* (2005) a Amazônia possui uma riqueza cultural muito vasta que se expressa de forma significativa nas lendas, danças, histórias que compõem o imaginário sociocultural das populações rurais e ribeirinhas. De acordo com os autores, toda

essa riqueza é ignorada pela cultura urbana que gradativamente vai desconstruindo e desvalorizando o imaginário das populações rurais e ribeirinhas. Esse processo de desvalorização do saber das comunidades tradicionais surge em consequência de um processo histórico de submissão dos valores urbanos sobre os valores do meio rural.

Hage (2005a) destaca que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”. Entretanto, historicamente, essa heterogeneidade quando analisada no âmbito de nossas políticas públicas tem sido desconsiderada. Essas afirmações são reforçadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, sintetizada na obra Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidade das escolas multisseriadas no Pará (GEPERUAZ, 2005). Nela percebemos que ainda na maioria dos municípios paraenses a educação que é ofertada para o meio rural traz como modelo pedagógico uma única forma de entender e de trabalhar os processos formativos, caminhando em sentido oposto ao que vêm sendo defendido pelo movimento por uma Educação do Campo.

Segundo Hage, a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta são denunciadoras e preocupante. Vejamos o que nos indica esse autor (2005b, 44) sobre o retrato educacional do campo na Amazônia.

No caso da Amazônia [...] a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem.

Os dados acima nos revelam que somente a institucionalização de leis não é suficiente para mudar o retrato educacional do campo, pois muito ainda precisa ser feito para que os aspectos legais sejam legitimados, muitos desafios precisam ser vencidos. Esses dados evidenciam uma realidade já conhecida, mas que precisa a todo o momento ser lembrada, destacada, pontuada e pautada no âmbito das políticas públicas. Em nosso entendimento, as políticas sociais não podem ser compensatórias nem passageiras, devem ser políticas de Estado, para que possam assim, contribuir para redesenhar o retrato de nossas escolas rurais.

Ao analisar a realidade educacional amazônica constata-se que as insuficiências da ação do Estado no meio rural são latentes, não somente relacionados ao aspecto educacional,

assim como a outros direitos constitucionais. Se por um lado, atesta a incapacidade do Estado de atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios e das águas, por outro, denuncia que um dos marcos fundamental da Constituição Federal, o direito à educação, não vem sendo negado a um considerável contingente populacional.

Na Região Amazônica, considerando-se os dados apresentados, pode-se concluir que as respostas do Estado às demandas da sociedade têm-se demonstrado insatisfatórias. Isso é atestado se analisarmos mais detidamente as condições de oferta da educação para o meio rural. Souza e Oliveira (2003) destacam que as instituições responsáveis pela educação no meio rural pouco levaram em consideração ou deixaram cair no esquecimento as demandas e os direitos da maioria da população rural, não ofertando infra-estrutura material e pedagógica com qualidade e quantidade satisfatórias.

Para além de suas riquezas naturais e culturais, na Região Amazônica a realidade socioeconômica e educacional nos permite assegurar, com certo grau de convicção, que os direitos sociais dos sujeitos do campo vêm sendo negados. Essa preocupante ponderação ancora-se na perspectiva de que a oferta dos direitos básicos ao campo segue na perspectiva de oferecer, como destaca Souza (2005, p. 07) “uma educação pobre aos pobres do campo”.

As conseqüências desse histórico abandono pelo qual passa a região e conseqüentemente, os povos do campo, são denunciadores de uma realidade preocupante. No caso paraense, predomina nas escolas do campo as classes multisseriadas. São escolas funcionando em condições precárias que seguem a perspectiva de manter um mesmo professor com duas, três ou quatro séries num mesmo espaço e tempo. De acordo com Hage (2005b APUD GEPERUAZ, 2004) no meio rural do Estado do Pará as escolas multisseriadas são a modalidade predominante e somam em torno de 97,45% as matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental. Nessas escolas, a taxa de distorção idade série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivalente a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série.

Esse é somente um aspecto da realidade rural amazônica, outros aspectos também se apresentam com bastante intensidade e dificultam cada vez mais o cotidiano dos sujeitos do campo. Entre eles podemos citar a precária condição estrutural em que as escolas funcionam, algumas vezes em barracões comunitários, onde as condições físicas não favorecem a aprendizagem; a escassa oferta de material didático e pedagógico; a delicada oferta do transporte escolar e falta de formação dos docentes, o currículo deslocado da realidade local são alguns dos aspectos que torna a educação do campo na Amazônia, carente de políticas públicas educacionais que dêem conta de contemplar sua realidade complexa e heterogênea.

Essas condições de oferta podem induzir-nos a imaginar a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços. Permite também perceber a carência não somente de políticas públicas capazes de minimizar os muitos obstáculos dos sujeitos do campo, como também, capazes de incentivar e impulsionar uma nova dinâmica para as escolas do campo, delineando novos olhares para as perspectivas de que as melhores escolas e a educação de qualidade estão localizadas na cidade.

Essa perspectiva, longe de estar superada, tem historicamente marcado a trajetória de vida de muitos trabalhadores rurais e ribeirinhos que saem de suas comunidades em busca de melhores ofertas educacionais para seus filhos. Essa realidade é comum à população do campo na Amazônia. O Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense retrata com muita propriedade as inúmeras dificuldades dos sujeitos do campo. Diz o Manifesto (2005) “vivemos no complexo contexto Amazônico e suas múltiplas formas de vida no campo, nas águas e nas florestas, e muitas vezes, por falta de oportunidade no campo, migramos para as cidades em busca de educação [...]”. Ainda reitera que essa migração trás como consequência a desestruturação familiar e o enfraquecimento da produção familiar o que por sua vez acaba violentando identidades e valores constituídos na diversidade cultural da Amazônia.

Na Região Amazônica e especificamente no Estado do Pará, se vive um paradoxo, onde coexistem a diversidade e a precariedade ao mesmo tempo. Diversidade atestada pelo número significativo de povos e etnias existentes na região com diferentes costumes, culturas, modos de vida e de trabalho, por outro lado, vivendo em precárias condições de vida, de trabalho, de saúde e de educação.

Silva e Leão (2005), ao refletir sobre a realidade educacional em comunidades remanescentes de quilombos em nosso Estado nos municípios de Cametá, Moju e Mocajuba pontuam que nas escolas rurais localizadas nas comunidades remanescentes de quilombo, as dinâmicas escolares e as perspectivas educacionais não se diferem da realidade educacional do restante da região amazônica e refletem o descaso do poder público no âmbito federal, estadual e municipal à educação e às escolas situadas nessas comunidades.

De acordo com os autores, a realidade educacional nas comunidades remanescentes de quilombo é precária e precisa urgentemente da implementação de políticas públicas que sejam capazes de melhorar a situação existencial das escolas nas comunidades remanescentes de quilombo. Em que pese às recomendações legais relacionadas às adaptações das escolas do campo, as peculiaridades locais, destacadas no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que se observa é que ainda prevalece a lógica urbanocêntrica e um

currículo que segue na perspectiva de tratar a todos de forma homogeneizadora. Essa lógica, de acordo com Silva e Leão (Op.Cit., p. 270) “ainda domina e orienta as práticas didáticas e pedagógicas dos conteúdos disciplinares das escolas das comunidades tradicionais do campo, o que tem refletido nas reprovações, evasões e repetências de muitos alunos”.

A realidade destacada nesses estudos são evidências de que o modelo adotado na região e no Estado do Pará não contempla as reais necessidades sociais, econômicas, culturais e educacionais dos sujeitos do campo. Percebe-se que a realidade das escolas rurais fere os princípios constitucionais e nega aos sujeitos do campo o direito de ter educação no lugar onde vive, com respeito a sua cultura e seu modo de vida.

Mas afinal, por que diante de toda essa riqueza sociocultural da região amazônica, os saberes dos povos do campo, dos rios e das florestas são ignorados e minimizados pelas políticas públicas e pelo currículo das escolas do meio rural? Isso se deve ao fato de que em nosso país insiste-se em considerar todos de forma homogênea, negando-se aos diferentes povos e etnias o direito de ter sua cultura e costumes contemplados nas proposições educacionais. Arroyo (1999, p. 07) pontua que “é idéia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora do lugar”.

As conseqüências desse processo tem sido desastrosa para os sujeitos do campo, uma vez que o mesmo nega a identidade dos sujeitos. Como a realidade é dialética, esse processo acontece de forma linear, ocorrem nas escolas do campo também processos de resistências. Ao desenvolver uma pesquisa nos municípios paraenses de Breves e Mojú, Barros (2005) identifica que as escolas do campo enfrentam inúmeras dificuldades, principalmente com relação às condições estruturais e com relação à falta de materiais didáticos e pedagógicos, que dificulta o processo ensino-aprendizagem. Para contrapor tal situação, os próprios sujeitos do campo apontam alternativas, de acordo com suas condições e perspectivas. Tais alternativas direcionam-se no sentido de uma maior aproximação da escola com a comunidade. Nesse sentido o autor (Op. Cit., p. 133) destaca que “as escolas públicas do campo possuem um conjunto de articulações pedagógicas que desencadeiam processos de resistências educacionais no campo [...] entre eles a relação escola-comunidade”.

A parceria escola-comunidade segue como uma estratégia para fazer com que os membros da comunidade, participem das discussões e da operacionalização das inúmeras tarefas que sobrecarregam o trabalho do docente nas escolas rurais. Nos municípios pesquisados, apesar dessa parceria privilegiar os trabalhos com a limpeza do espaço físico e na preparação da merenda escolar, apresenta-se como encaminhamento que pode auxiliar,

como pontua Barros (Op. Cit., p. 160) “a construir formas alternativas de vinculação da educação escolar com o trabalho comunitário popular, a fim de resgatar as formas tradicionais e culturais das aprendizagens populares”.

A valorização da cultura local pode ser uma das muitas alternativas que se apresenta no horizonte das escolas do campo da Amazônia. Fazer valer esse direito requer trabalhar novos olhares e novas perspectivas para além do que historicamente se convencionou chamar de educação rural. Construir a Educação do Campo é seguir em sentido oposto às perspectivas urbanocêntricas, homogêneas e mercadológicas que permeiam o cotidiano das escolas rurais.

No contexto diverso, conflitivo, heterogêneo e multicultural amazônico, outro componente importante pode ser o currículo. Este pode ser um instrumento potencializador dos saberes e das culturas locais, assumindo uma perspectiva diferenciada da que até hoje tem permeado o dia-a-dia das escolas do campo. Segundo Corrêa (2005) o currículo adotado nas escolas do meio rural assenta-se no paradigma seriado urbanocêntrico que contribui para reforçar e legitimar o conhecimento cientificista e segue na perspectiva de valorizar a cultura urbana em detrimento dos saberes, das culturas e das identidades locais das populações do campo.

De acordo com esse autor o currículo das escolas multisseriadas, que se insere no modelo seriado, que somam a grande maioria existente na região Norte e no Pará contribui para legitimar a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo da região amazônica.

Para contrapor a essa lógica dominante, existem no campo brasileiro e amazônico, diversas alternativas que colocam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Temos tido grandes avanços com o fortalecimento de redes, fóruns de educação do campo, grupos de pesquisas, rodas de conversa sobre Educação do Campo, seminários, manifesto e outras ações sendo desenvolvidas.

No Pará, vem sendo fortalecido um Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que aglutina através do Fórum Paraense de Educação do Campo inúmeras entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional. Como conjugação de esforços de diversos sujeitos públicos e sociais tem-se a realização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo envolvendo um número significativo de sujeitos do campo e da cidade, para discutir, elaborar e propor ações inclusivas para o campo da Amazônia.

Nessa trajetória, tivemos em fevereiro de 2004 a realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo com o tema “Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia”- o qual pautava a defesa de políticas públicas de desenvolvimento e educação do campo com qualidade social para as populações do campo, dos rios e das florestas. (Caderno de Textos do II Seminário Estadual de Educação do Campo, 2005) contando com a presença de 700 pessoas. A realização do I Seminário sinaliza muitos desafios a serem enfrentados e culmina com a Carta de Belém (2004) onde inúmeros sujeitos públicos e sociais assumem o compromisso de trabalhar pela elaboração de políticas públicas de educação comprometidas com o desenvolvimento do campo, inclusão social e a valorização da diversidade e saberes das populações do campo.

Em junho de 2005, realizou-se no Município de Ananindeua o II Seminário Estadual de Educação do Campo, das Florestas e das Águas da Amazônia Paraense, contando com a presença de 630 participantes. O Seminário buscou apontar diretrizes, proposições e encaminhamentos para a Educação do Campo, e seguiu, como aponta o Manifesto do II Seminário (2005, p. 04), na perspectiva de “ruptura com a lógica de exploração e expropriação das riquezas naturais, sociais e culturais, que historicamente e sistematicamente tem gerado benefícios alheios aos interesses das populações amazônicas”.

No ano de 2007 foi realizado o III Seminário Estadual de Educação do Campo e o I Seminário Estadual da Juventude do Campo e contou com a presença de 1.200 participantes. O Caderno de Textos do III Seminário Estadual de Educação do Campo (2007) pontua que “os desafios remetem para aprofundar formulações, proposições e mobilizações no âmbito do Plano Estadual de Educação do Pará e das políticas públicas para o campo”. Dentre as propostas que consta no manifesto destacam-se: a construção coletiva do currículo, a partir da experiência e acúmulo de seus sujeitos e da comunidade local; a flexibilização do calendário escolar; a incorporação de componentes curriculares que valorizam o tempo e o espaço amazônico, a constituição dos modos de vida das populações tradicionais; a valorização da identidade dos sujeitos e dos movimentos sociais no campo e autonomia para as escolas do campo.

Além desses desafios, o manifesto aponta para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância no campo paraense, ao pontuar como um dos desafios o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação das experiências dos Centros Familiar de Formação por Alternância (CEFFA's) e reconhecer a Pedagogia da Alternância como política pública no âmbito da Educação do campo. Como se percebe, a realização dos seminários estaduais tem sido um grande avanço para reafirmar canais de discussão e proposições de políticas que

atenda a diversidade dos sujeitos do campo, assim como, legitimar de fato e de direito políticas que já vêm acontecendo, como é o caso da Pedagogia da Alternância. Fazer valer esse direito é um dos grandes desafios que se coloca nos dias atuais, não somente para o campo na Amazônia, como também para o campo do Brasil.

1.4 SITUANDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nas últimas três décadas em diferentes estados brasileiros, vêm se desenvolvendo diversas experiências educativas que tomam como proposta pedagógica de ensino a Pedagogia da Alternância. São experiências que reúnem diversos movimentos sociais ligados ao campo, que objetivam fortalecer alternativas educacionais que atendam as necessidades e os desafios pautados pelo momento histórico.

Em nosso país o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância ganha materialidade como estratégia de inúmeros movimentos sociais organizadas nos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS). Tal estratégia segue a tendência dos movimentos sociais no país, que desde o final da década de 1970 saem ao enfrentamento em defesa de políticas sociais com destaque maior para a reforma agrária e coaduna com os objetivos do Movimento Por uma Educação do Campo que, ao final dos anos de 1990, juntamente com diversos sujeitos públicos e sociais, aponta elementos para o debate acerca das políticas públicas para o campo brasileiro.

A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil no final dos anos de 1970. O contexto era favorável ao seu fortalecimento, pois naquele momento histórico, diversos movimentos sociais ligados ao campo saíam em defesa de políticas públicas sociais. A proposta se apresentava como alternativa à educação do campo e ainda se propunha a preencher a lacuna na formação dos sujeitos do campo deixada pelo Estado, no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade para o meio rural.

É importante enfatizar que a proposição tem sido utilizada como estratégia para garantir a participação de amplos segmentos da sociedade nas decisões e encaminhamentos, garantindo assim, a educação aos filhos dos sujeitos do campo. Nesse sentido, as experiências que adotam a Pedagogia da Alternância, além de apontarem proposições quanto a forma e aos conteúdos a serem ministrados, garantem também a participação social dos sujeitos excluídos da oferta educacional e das decisões.

Apesar de a proposta pedagógica alcançar identificação principalmente com os grupos sociais ligados ao campo, não foi criada no Brasil. Surge na França em 1935, pensada pelo padre francês Abbé Granereau, pároco de uma pequena capela situada em uma localidade denominada de *Sérignac – Péboudou*, juntamente com um grupo de agricultores ligados à igreja católica, que iniciaram uma experiência piloto no povoado de Lanzun, utilizando o espaço da igreja para os encontros presenciais. Segundo Nosella (2007, p. 18):

[...] o jovem Granereau, esbarrava, de um lado, em um estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, de outro lado, diante de uma igreja intencionalmente voltada para o homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura.

Diante daquela realidade, restava ao jovem padre uma alternativa: criar uma nova forma de organização da educação. Contudo, não foi casualidade essa tomada de posicionamento, pois o idealizador da Pedagogia da Alternância há muito tempo desenvolvia trabalhos junto aos sindicatos rurais, comunidades rurais e com as atividades da Igreja Católica. Nosella (Op. Cit) reitera que o jovem padre conhecia a realidade do meio rural, o que o possibilitou pensar em processos educacionais para os filhos dos agricultores.

A forma de aprendizado era uma novidade para os alunos do meio rural, pois alternava os tempos escolares: uma semana o jovem passaria nas dependências da igreja e duas ele ficaria na propriedade. Na semana na igreja desenvolveria diversas atividades educativas e nas semanas na comunidade reuniria elementos, observaria a realidade, sistematizaria as principais dificuldades das comunidades e da família e no retorno faria a socialização com os demais colegas na tentativa de encontrar soluções para as problemáticas que estavam sendo evidenciadas, sendo uma mistura de escola e casa, de tempos na escola e tempos com atividades na comunidade.

Segundo Gimonet (1999, p. 40) “fora de estruturas escolares e sem referência pedagógica, inventaram uma forma de educação que seus filhos não recusariam por que ela responderia as suas necessidades fundamentais”. Assim, começaram a desenvolver uma proposta de educação, tendo como princípio fundamental a participação de todos os sujeitos, entre eles, pais de alunos, as organizações locais e os membros da escola. O objetivo fundamental era trabalhar uma educação que fosse por um lado, atrativa para os jovens, e por outro, que os conteúdos fossem significativos e levassem em consideração a vida cotidiana.

Conforme Almada (2005, p. 43) inicialmente a experiência teve “apenas cinco jovens com idade entre 13 a 15 anos, que passavam três semanas em sua propriedade e uma semana de internato nas dependências da igreja”. O nome foi escolhido em consequência da forma como era organizado o aprendizado escolar, ou seja, funcionava como uma casa para os jovens rurais. Segundo Gimonet (1999, p.40) a primeira escola foi “batizada de Casa Familiar Rural de Lanzun, em homenagem ao pequeno povoado francês onde se localizava. Assim foi criada a primeira *Maisons Familiales Rurales* ou Casa Familiar Rural”.

A primeira Casa Familiar Rural iniciou com poucos alunos, e logo após a formação da primeira turma surgiram mais alunos filhos de agricultores interessados em estudar em uma escola que tinha como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância. A proposta começa a fortalecer-se, segundo Santos (2005, p. 173) “entre as duas guerras mundiais que abalaram o século XX”, num contexto de profunda crise da agricultura e outros setores. A proposta de uma escola que alternasse tempos e espaços de aprendizagem e fosse organizada a partir da realidade e das necessidades dos jovens agricultores, poderia ser uma alternativa viável para a complexa situação socioeconômica das famílias do meio rural francês.

Segundo Nosella (Op. Cit., p. 81) “o objetivo da Pedagogia da Alternância não foi o de melhorar a escola tradicional, mas sim, criar outra escola”. As palavras do autor expressam que a intencionalidade da proposta pedagógica não era fazer uma intervenção no sistema educacional francês, mas propor outros princípios, diretrizes, conceitos e perspectivas para a educação do meio rural.

Primeiramente, há que se reconhecer que quando os trabalhadores rurais franceses pensaram em uma forma diferenciada de educação, estavam também intrínsecas intencionalidades políticas. E o momento histórico era oportuno, pois a realidade do meio rural francês apontava para as lacunas que o Estado deixava na oferta educacional para os alunos do campo, e isso se concretizava em uma forma de subtrair a autonomia e a tutela do Estado em propor a educação para o meio rural. Os motivos para a emergência de outra forma de educação para o meio rural tinham suas razões no momento histórico em que a França vivenciava e as condições de oferta educacional para o campo. Segundo Silva M (2003, p. 19) à época de seu surgimento, “apenas 3 a 4% dos jovens rurais franceses recebiam uma formação profissional dispensados pelos organismos públicos ou privados em decorrência da veiculação cada vez mais intensa da desvalorização do campo”.

Para tanto, propuseram uma forma diferente para contrapor a educação que historicamente se tinha. Depois, não seria interessante apenas pensar em uma forma de educação, mas sim, uma educação que viesse ao encontro dos anseios dos alunos, filhos dos

agricultores. Nesse sentido, suas intencionalidades estavam fundamentadas no sentido da proposição da questão educacional, pois reconheciam que a responsabilidade em prover financeiramente o ensino era do Estado, e este não estava cumprindo o seu papel. Então restava aos trabalhadores do meio rural propor uma forma de educação que contemplasse suas demandas.

Essas dimensões são elementos importantes na reflexão que se faz acerca das intencionalidades da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, a idéia da proposta de organização do ensino não carregava em si apenas uma alternativa ingênua de educação, mas apresentava, em síntese, um forte laço de comprometimento com uma classe: a classe trabalhadora do meio rural. Além dos aspectos educacionais, visava também os aspectos econômicos, pois essa escola teria que ser promotora do desenvolvimento das comunidades onde estivessem localizadas. Através da alternância, ela traria elementos para que o agricultor pudesse melhorar sua produção, assim como sua qualidade de vida.

Nessa mesma direção, essa escola deveria valorizar os conhecimentos populares, uma forte evidência de que para seus idealizadores a valorização da cultura e dos costumes locais se apresentava como componente principal de uma educação contextualizada. De acordo com Sossai (2002, p. 16) a Pedagogia da Alternância:

[...] fortalece a relação teoria / prática / escola / família / comunidade/, permitindo que os jovens alternem períodos de formação no ambiente escolar e período de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar comunitário, integrando família e escola num processo contínuo de formação.

A relação com a comunidade é primordial no processo de educação em alternância, no sentido de criar uma interação com as famílias para que estas possam contribuir na formação de seus filhos, na perspectiva de formar agricultores qualificados, assim como, sujeitos capazes de contribuir com seu processo de aprendizagem na perspectiva de que se tornem agentes de desenvolvimento local. A alternância de períodos tem por objetivo confrontar os jovens no processo de aprendizagem com situações reais entre o mundo escolar e o mundo familiar. Para Couceiro (2002, p. 87) a Pedagogia da Alternância:

Permite um alargamento de perspectivas. Porque implica uma apropriação e não uma mera repetição ou reprodução do saber, porque exige um outro posicionamento quer do(s) aprendente (s), quer do (s) professor (es) formador (es), porque supõe a construção de um saber que faça sentido para aquele que aprende.

A Pedagogia da Alternância coloca-se na perspectiva de superar uma das antigas queixas da educação que é ofertada pelo Estado, ou seja, a mera transmissão de conteúdos. Segue em busca dos conhecimentos que façam sentido para o aluno e suas famílias, assim como para auxiliar o desenvolvimento das comunidades onde se encontra inserida. Isso porque, segundo a proposta, os conteúdos a serem trabalhados são selecionados de acordo com as necessidades econômicas do lugar e a partir das escolhas dos próprios sujeitos. No entanto, a efetivação desses princípios somente será possível através de uma gestão compartilhadas do projeto.

A esse respeito Almada (2005, p. 47) enfatiza que “a participação dos pais e da própria comunidade é uma das características mais marcantes da experiência e que a acompanha desde o início”. Quando os idealizadores da proposta pensaram em um modelo de escola diferenciada, possuíam também em mente que seria imprescindível a participação de outros setores, contudo, a família e a comunidade seriam imprescindíveis para o desenvolvimento da proposta. Assim, haveria a partilha da responsabilidade dos alunos em relação a todos os aspectos.

Estes atores sociais encontram-se organizados em uma associação que é o meio ou instrumento utilizado pela Pedagogia da Alternância para fazer com que seus sujeitos participem do processo educativo. Para Calvó (1999, p. 18):

[...] a associação é uma organização local de base participativa, onde as famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto, são os responsáveis pela gestão e o desenvolvimento do meio.

Trata-se de uma organização criada para gestar o projeto desde seu gerenciamento, planejamento e proposições. A associação visa integrar no mesmo espaço, jovens, pais, egressos, representantes de movimento sociais, membros da comunidade e poder público local. Eis o grande desafio da Pedagogia da Alternância, ou seja, integrar diversos sujeitos com visões de mundo e projetos individualizados.

Ao refletir sobre a Pedagogia da Alternância, Calvó (Op. Cit. p. 21) destaca que “existem diversos tipos de Pedagogia da Alternância”. No Brasil, de acordo com este autor o modelo adotado se aproxima da alternância real ou interativa:

[...] nesse modelo existe uma verdadeira colaboração, co-gestão, coabitação, coação, onde o meio profissional intervém na escola, com intervenção na educação-formação do aluno pela alternância, que não se limita a um ou dois atores, mas se

estende a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formando (família, amigos, trabalho, economia, cultura, política).

Esse modelo se diferencia dos demais por fazer uma conexão entre os diversos espaços de aprendizagem, uma relação entre as atividades no âmbito educativo, seja pessoal ou pedagógica. Em seu entender essa é a verdadeira alternância, por que supera a simples relação entre escola e comunidade, mas integra os espaços onde os atores não são passivos, mas encontra-se em permanente processo de interação.

No Brasil, as experiências que adotam a Pedagogia da Alternância chegaram primeiramente através de dois modelos: As Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais. As Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) foram implantadas no Espírito Santo no ano de 1969 e são organizadas e gerenciadas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). As Casas Familiares Rurais (CFR's) nasceram no Estado do Paraná no ano de 1987 e são gerenciadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR).

Tais experiências fazem parte dos Centros Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) e se referem a todos os projetos educacionais que adotam a Pedagogia da Alternância independente da rede a qual faça parte, funcionando em torno de 217 escolas em aproximadamente vinte estados brasileiros.

De acordo com o Murílio de Avellar Hingel (2006) relator do parecer 01/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da alternância, a expansão dos CEFFA's alcançou estados brasileiros do Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, sendo atualmente possível identificar oito formas de organização que adotam a Pedagogia da Alternância, sendo:

1) Escolas **Famílias Agrícolas (EFA)**, com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.

2) **Casas Familiares Rurais (CFR)**, com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico.

3) **Escolas Comunitárias Rurais (ECOR)**, com 03 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

4) **Escolas de Assentamentos (EA)**, com 08 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

5) **Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM)**, com 07 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

6) **Escolas Técnicas Estaduais (ETE)**, com 03 centros localizados no Estado de São Paulo.

7) **Casas das Famílias Rurais (CDFR)**, com 03 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

8) **Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR)**, com 04 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

Atualmente as Casas Familiares Rurais, foco desta pesquisa, encontra-se nos diversos continentes, estando presente de acordo com Gimonet (1999) em 28 países nos 05 continentes e com aproximadamente 1000 centros familiares.

Segundo a ARCAFAR Norte (2006) as CFR's encontram-se assim distribuídos pelo mundo, conforme figura a seguir:

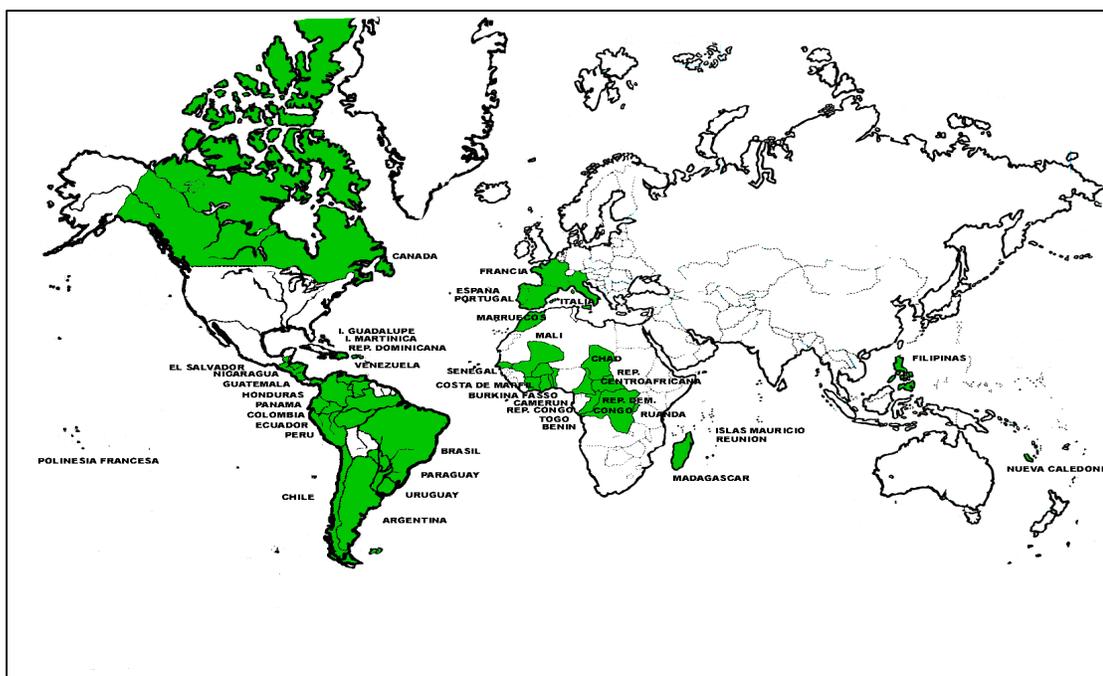


Figura 01: mapa da evolução das CFR's no mundo
Fonte: ARCAFAR NORTE (2006)

Em nosso país as primeiras experiências foram implantadas na década de 1980, vinculadas ao Movimento das *Maisons Familiares Rurales* (MFR). Segundo Silva *et al* (2006) a história das Casas Familiares Rurais no Brasil passam por quatro momentos importantes. O primeiro momento tem início com a realização dos primeiros ensaios de organização das

CFR's na região do Nordeste brasileiro; o segundo momento registra a migração do movimento para o Sul do país, com as experiências se desenvolvendo no Paraná; o terceiro momento indica a consolidação das experiências em outras regiões do Estado do Paraná e finalmente o último momento, refere-se ao final da década de 1990 com uma intensa expansão das CFR's em vários estados brasileiros, inclusive no Norte do país.

A implantação das CFR's no Brasil teve seu pontapé inicial com a vinda de um assessor técnico da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*, entidade que organiza na França as Casas Familiares Rurais, que tinha como objetivo divulgar e incentivar a implantação das experiências no Brasil. Esse suporte técnico e pedagógico contribuiu para a expansão da experiência para os outros estados brasileiros. Colossi e Estevam (2003) assinalam que no Brasil as primeiras experiências datam no ano de 1981 no Município de Arapiraca, Estado de Alagoas e posteriormente em 1984 no Estado de Pernambuco. O contexto em que elas surgiram apresentava-se extremamente desvantajoso para os trabalhadores rurais que eram obrigados a deixar o campo em consequência da seca. A alternativa que encontravam era no artesanato, contudo, enfrentavam incomensurável dificuldade na comercialização dos produtos.

A proposta da CFR se apresentou como alternativa para aquele cotidiano. Estes autores pontuam que, com a criação da CFR os problemas foram amenizados, pois a associação ajudou a melhorar a qualidade de vida desses agricultores, organizando-os em grupos de produção e comercializando seus produtos. Posteriormente, a experiência foi desenvolvida na Região Sul, no Estado do Paraná, na cidade de Riacho das Almas no ano de 1989. Esse período foi marcado por uma sucessão de ações voltadas para a organização de outras experiências, favorecendo assim a expansão para outras regiões. Segundo Silva *et al* (Op. Cit) como resultado dessa intensa mobilização ocorreu o processo de institucionalização das CFR's pelo Governo do Estado do Paraná em 1991, com ênfase no ensino técnico agrícola, vinculado à Secretaria de Educação do Estado.

Em 1994, como uma forte expressão dessa expansão o governo do Paraná oficializou o Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares Rurais. Esse apoio tinha como objetivo alcançar as seguintes metas: Auxílio a difusão do programa, assessoria técnica e o acompanhamento às comunidades que desejassem fazer parte do programa, equipamentos, material didático e pedagógico, contratação de pessoal, elaboração da proposta curricular. Com esse apoio as CFR's se fortaleceram e expandiram para outras regiões.

Segundo a ARCAFAR Norte (2000b) em informações contidas no documento intitulado "Programa de Educação Rural para o Estado do Pará" a proposta de instalação da

Casa Familiar Rural nasceu do anseio dos agricultores, lideranças e profissionais da educação, preocupados com a busca de uma alternativa de ensino para os jovens residentes no meio rural. As primeiras discussões iniciam-se no ano de 1994, em um encontro em Altamira promovido pelo Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica (MPST) em parceria com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica (LAET) que contou com a presença de um assessor das Casas Familiares da França.

Foi no Município de Medicilândia que as discussões se concretizaram e avançaram tendo iniciado suas atividades em 1995, sendo posteriormente acompanhado pela criação da Casa Familiar Rural de Pacajá em 1998. Segundo a ARCAFAR Norte (2000c, p. 05) as CFR's se apresentam como uma alternativa para superar as dificuldades encontradas no campo educacional, isso por que a educação ofertada ao meio rural “continua sem levar em conta a realidade rural e, portanto, sem trazer respostas às suas necessidades de formação”.

Ainda segundo ARCAFAR Norte (2007d) no Estado do Pará existem cerca de 20 Casas Familiares Rurais, 15 em pleno funcionamento. Na Região Tocantina estão estruturadas em Cametá, Oeiras do Pará, Mocajuba, Baião e Igarapé Miri.

No Brasil a Pedagogia da Alternância vem ganhando fôlego com a realização do I e II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, respectivamente em 1999 e 2002. Estes Seminários tiveram como organizadores, além da União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), a colaboração dos governos municipais, universidades e outras instituições. De acordo com Sossai (2002, p. 15) “o objetivo de tais encontros segue no sentido de uma maior aproximação com governos, universidades e Centros de pesquisa”.

No Pará, esse movimento começa a se fortalecer através da aproximação das experiências com a universidade e o governo. Uma evidência dessa colocação é a indicação pelos movimentos sociais do representante da ARCAFAR/PA, para compor o Conselho Estadual de Educação. No atual contexto de fortalecimento da Educação do Campo está sendo proposto que a Pedagogia da Alternância seja levada em consideração como proposta de organização do ensino para as escolas do campo.

No Município de Cametá, *locus* onde se desenvolve a experiência da Casa Familiar Rural, e objeto da presente pesquisa, as primeiras discussões tiveram início no final dos anos de 1990. As discussões para a implantação da CFR de Cametá tiveram suas razões pela insatisfação dos trabalhadores rurais e ribeirinhos com os processos educacionais ofertados ao meio rural cametaense que não atendia suas perspectivas por não contemplar a realidade socioeconômica das comunidades rurais e sua diversidade sociocultural. Por outro lado, as diversas experiências que adotavam a Pedagogia da Alternância chegavam ao Pará e estavam

sendo implantadas em diversos municípios e poderia ser uma alternativa viável para a educação do campo. Estes dois fatores contribuíram significativamente para a criação da Casa Familiar Rural de Cametá.

Vejamos então como se deu a criação da CFR de Cametá, seus recursos pedagógicos e metodológicos, sua proposta pedagógica e curricular, bem como a participação dos sujeitos que dela fazem parte, quais os limites para que possam efetivamente participar e quais as contribuições da experiência para a vida, formação/escolarização e trabalho dos sujeitos do campo cametaense.

SEGUNDO CAPÍTULO

A EXPERIÊNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ

2 - APRESENTANDO A CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ

[...] é como o nome já diz, é a Casa Familiar Rural, é como se fosse a nossa casa, aqui nós somos uma família. Aqui a gente aprende a viver em comunidade o que dificilmente a gente aprende em outras escolas. (aluno R.P.M, 2007)

Iniciaremos agora o momento mais significativo dessa aventura empírica, teórica e metodológica que nos permitiu resgatar e socializar a história de uma experiência educativa, que nasceu fundamentada em uma concepção de educação que valoriza os valores socioculturais e a formação para cidadania dos jovens do campo cametaense. Estamos falando de uma escola idealizada e construída pelos trabalhadores rurais, que através da mobilização de inúmeros sujeitos sociais do campo no ano de 2000, conseguiram materializar a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá.

Esperamos poder traduzir a contento a riqueza dessa singular experiência que se desenvolve no coração da Amazônia e expressar todo o esforço realizado pelos inúmeros sujeitos para fazer da Casa Familiar Rural de Cametá uma escola realmente diferente.



Figura 02: Vista externa da CFR de Cametá
Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2007

A Casa Familiar Rural localiza-se na Comunidade de Mataquiri, no Município de Cametá/Estado do Pará, em uma área verde medindo cerca de 570m² de um terreno doado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá. A fotografia panorâmica mostrando detalhes da parte externa demonstra uma construção moderna que mescla madeira e alvenaria, com cobertura de telha de barro, rodeada por árvores nativas da região e que foge aos padrões das escolas da rede municipal. Em Cametá é comum encontrarmos as escolas no meio rural caracterizadas pela precariedade de suas instalações físicas, muitas ainda encontram-se funcionando em barracões comunitários que não oferecem condições de funcionamento e nem de aprendizagem.

Sua arquitetura busca superar a imagem preconceituosa que tem sido atribuído às escolas do meio rural, “de reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos” conforme nos adverte Kolling *et al* (1999, p. 08). Essa visão preconceituosa surge em virtude da complexa situação em que se apresentam a maioria das escolas do meio rural. Em nosso Estado, as perspectivas que têm sido adotadas são de ofertar uma escola carente tanto em sua estrutura física, quanto em recursos materiais e pedagógicos.

O espaço onde está localizada a escola é acolhedor, simples e integrado à natureza o que permite um aconchego aos jovens no período de alternâncias. O prédio é cercado por inúmeras árvores de castanheiras, coqueiros, mangueiras, área para o plantio dos experimentos agrícolas, espaço para criação de pequenos animais, espaço para lazer, campo de futebol e quadra de areia para vôlei.



Figura 03: Vista lateral da CFR de Cametá
Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2007

A arquitetura da CFR de Cametá visa criar uma relação harmoniosa entre o homem e a natureza, facilitando a estadia dos jovens no período das alternâncias. A organização do espaço físico da escola evidencia que a educação para os filhos dos sujeitos do campo deve ser organizada em espaços dignos onde os jovens sintam-se motivados a participar e a construir coletivamente o conhecimento. A esse respeito, Parmigiane (2003) ao refletir sobre uma escola de assentamento, destaca que os sujeitos do campo merecem ter uma escola com espaços dignos de aprendizagem. A autora revela as condições precárias onde se desenvolvem os processos formativos e destaca que “na visão dos trabalhadores, a escola para seus filhos deve ser igual a dos ricos”, isso porque o sonho de uma escola diferente é o resultado da negação da escola concreta ao meio rural, ou seja, a negação de uma escola digna no meio rural faz com que os sujeitos organizem-se e reivindiquem uma escola e uma educação que corresponda às suas necessidades e expectativas.

Na CFR de Cametá os jovens estudam questões teóricas e ao mesmo tempo desenvolvem atividades práticas relacionadas à agricultura, como podemos constatar na fotografia a seguir:



Figura 04: Jovens estudando embaixo das árvores
Fonte: Arquivos da pesquisa, 2007

É importante destacar que a realidade do campo cametaense à época da criação da CFR de Cameté, exigia profundas reflexões acerca da complexa situação socioeconômica dos sujeitos, uma vez que naquele período, o contexto era bastante desfavorável, pois a economia atravessava uma crise derivada da falência da cultura da pimenta-do-reino, dificultando as condições econômicas dos agricultores. Por outro lado, com a construção da hidroelétrica de Tucuruí, as conseqüências já se faziam sentir com a escassez acentuada do pescado diminuindo a oferta de trabalho para os pescadores artesanais. Nesse sentido, a realidade apresentava-se bastante delicada, se por um lado havia a negação de direitos, por outro, havia uma real necessidade de processos educacionais que viessem a potencializar alternativas de trabalho e renda aos inúmeros trabalhadores rurais.

Ao longo dos anos, a luta para preencher essa lacuna tem motivado os trabalhadores rurais cametaenses organizados em torno das principais instituições sociais ligadas ao campo: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Colônia dos Pescadores. As discussões apontavam a necessidade de uma escola diferenciada, um espaço de aprendizagem onde os jovens do campo cametaense pudessem ter uma educação que tivesse relação com sua realidade, modo de vida e trabalho. Essa escola deveria ofertar uma educação contextualizada e que oportunizasse a aquisição de novos conhecimentos e técnicas ligadas à agricultura, contribuindo com o desenvolvimento da produção familiar. O objetivo era, por um lado, construir uma escola onde os filhos pudessem estudar e ter a possibilidade de formação/escolarização, pois muitos já estavam excluídos do sistema educacional por falta de escolas, por outro lado, não perder o auxílio dos jovens, indispensável à produção familiar.

Naquele momento havia por parte dos sujeitos do campo uma insatisfação relacionada à política de educação desenvolvida no meio rural cametaense, isso porque suas insuficiências eram latentes em conseqüência da inexistente ou precária oferta educacional para a Região da Terra Firme e Região das Ilhas, onde a maioria das escolas ofertava somente até a 3ª série do ensino fundamental. Essa lacuna deixada pelo Estado fortalecia o processo de migração campo/cidade que se acentuou com bastante intensidade naquele período, fazendo com que as famílias rurais fossem obrigadas a deixar sua comunidade e unidade produtiva em busca de trabalho e educação para os filhos, migrando para a sede do município. Em conseqüência dessa realidade os trabalhadores idealizaram uma escola que pudesse ser diferente do modelo educacional que historicamente era ofertado ao meio rural, pois, segundo Caldart (2002) os sujeitos têm o direito de ter uma educação *do e no* campo, que contemple suas necessidades e leve em consideração suas especificidades.

Nesse sentido, a perspectiva dos trabalhadores rurais cametaenses não se diferenciava da perspectiva dos sujeitos do campo do Brasil que, principalmente nas últimas duas décadas, vem reivindicando direitos sociais historicamente negados, por outro lado, lutam pela construção de políticas educacionais que atenda suas especificidades e contemple a diversidade e heterogeneidade dos povos do campo. Nesse sentido, em decorrência das enormes lacunas da educação ofertada pelo Estado e pela negação daquilo que se propunha, não restava alternativa aos sujeitos do campo senão construir uma proposta educativa alinhada com suas perspectivas de vida e trabalho.

A iniciativa da criação da CFR de Cameté emergiu da ausência de políticas públicas para a educação do meio rural cametaense, adequado à sua realidade, ou seja, em face das contradições e das desigualdades, os movimentos sociais tomam para si a responsabilidade de organizar e gestar uma experiência de educação direcionada aos jovens do campo.

Para a concretização deste sonho coletivo foi necessário percorrer muitos caminhos, nem sempre fáceis. Em 2000 destacamos a criação da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Cameté que contou com a adesão de inúmeros segmentos sociais, entre eles, lideranças comunitárias, representantes de associações locais e sindicais, pais e jovens. As fotos a seguir revelam algumas etapas que antecederam a inauguração da escola.



Figura 05: Mutirão para a construção da CFR de Cameté



Figura 06: limpeza do terreno da CFR de Cameté



Figura 07: Construção da primeira casa dormitório



Figura 08: Construção da CFR de Cameté
Fonte: Arquivo da CFR de Cameté

O mosaico de fotos acima retrata algumas etapas que antecederam a inauguração da CFR de Cameté, entre elas a organização do mutirão para a limpeza do terreno que sediará a CFR de Cameté e a construção do espaço físico. Através das fotos é possível constatar que a mesma foi construída de forma coletiva, com o apoio de inúmeros sujeitos, e traz consigo a mensagem de que a experiência nasceu dos anseios de homens, mulheres e jovens do campo que sonharam e sonham em construir uma escola e uma educação *do e no* campo. Em síntese, a experiência é fruto da cooperação e da solidariedade de trabalhadores rurais e ribeirinhos do Município de Cameté, que historicamente tiveram seus direitos negados e lutam para que sejam reconhecidos como cidadãos de direitos.

A construção da estrutura física da CFR de Cameté contou com financiamento da Comunidade Européia, com apoio ativo de inúmeras mãos e mentes dos inúmeros trabalhadores rurais e ribeirinhos de Cameté que sonharam que seria possível uma escola feita *pelos e para* os sujeitos do campo. Foi um período de intensas mobilizações e articulações, tudo acontecia ao mesmo tempo: a construção da estrutura física do prédio, a elaboração da Proposta Pedagógica, a criação da Associação das Famílias CFR de Cameté, aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, a formação da equipe técnica, a escolha dos dirigentes, a busca de parceria com a prefeitura, divulgação nas comunidades, seleção dos jovens que

formariam as primeiras turmas da escola. Após intensas mobilizações foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 2001 a Casa Familiar Rural de Cametá.

A inauguração da experiência representou uma vitória para os sujeitos do campo cametaense. A Casa Familiar Rural de Cametá nasceu com o propósito de oportunizar uma escola no campo para os jovens filhos dos trabalhadores rurais e ribeirinhos. Contudo, ela é muito mais que uma escola para os jovens, ela é uma casa. E isso pode ser atestado na fala do jovem R.P.M, estudante entrevistado neste estudo (2007) “[...] é como o nome já diz, é a Casa Familiar Rural, é como se fosse a nossa casa, nós somos uma família. Aqui a gente aprende a viver em comunidade, o que dificilmente a gente aprende nas escolas do município”. A fala do jovem é muito significativa e expressa a importância da experiência para os sujeitos do campo cametaense.

A experiência atende jovens filhos de agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, lideranças sindicais e outros que tenham entre 14 a 24 anos e que tenham concluído as quatro primeiras séries iniciais. Os jovens da CFR de Cametá são oriundos das mais diversas localidades, sendo que a experiência atende um total de trinta e três comunidades rurais e ribeirinhas do Município de Cametá. O mapa a seguir identifica as inúmeras comunidades de origem dos jovens.

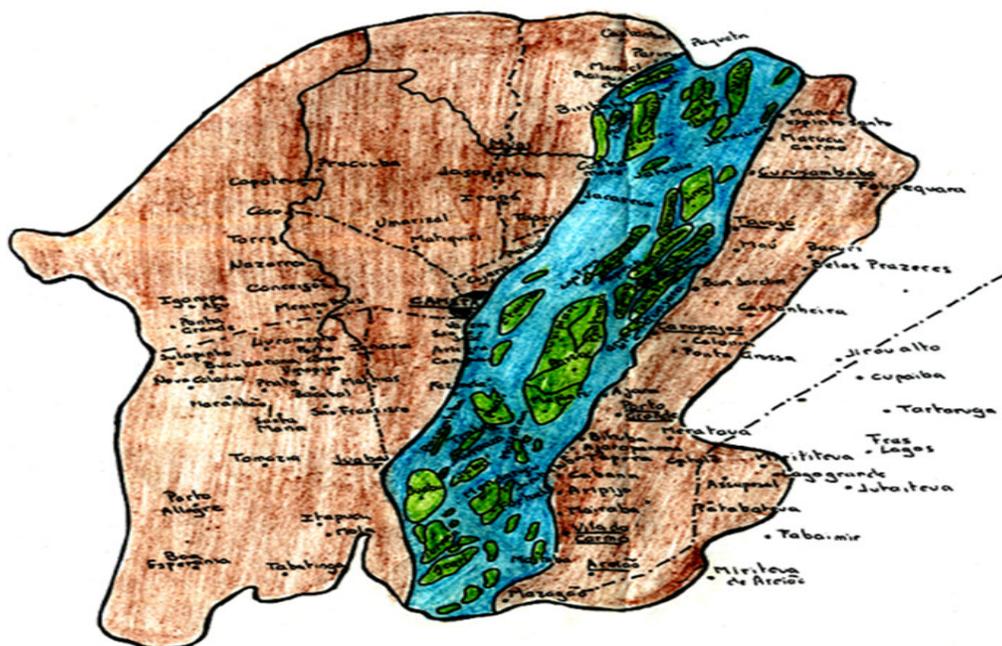


Figura 09: Mapa identificando as comunidades rurais e ribeirinhas do Município de Cametá
Fonte: Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Colônia dos Pescadores de Cametá.

Pelo mapa é possível verificar que o Município divide-se em dois territórios: a área rural designada de Região da Terra Firme e a área ribeirinha designada de Região das Ilhas, separada pelo Rio Tocantins, principal via de acesso à sede do município. É possível constatar, também, que a geografia do município é bastante complexa, formada por um emaranhado de rios, furos, igarapés, ramais, etc., características que dificulta o acesso à cidade de Cametá. O distanciamento das famílias e da comunidade tem sido, segundo os pais, um limitador para uma maior participação na dinâmica da CFR de Cametá e, ao observarmos a localização das famílias, há que se concordar com essa afirmativa, pois os sujeitos vivem num eixo bastante distanciados da sede do município, o que dificulta um maior intercâmbio entre escola-comunidade.

Os jovens passam uma semana na CFR de Cametá, denominado de tempo-escola e duas na propriedade com suas famílias, denominado de tempo-comunidade. Nas semanas em que permanecem na escola ficam alojados nos espaços reservados à estadia destes, denominado de casas dormitórios. A seguir podemos verificar o modelo das casas dormitórios adotado na escola.



Figura 10: Casa dormitório
Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007

São construções tecidas em alvenaria e madeira, do tipo sobrado, cobertas com telhas. Ao todo são quatro casas dormitórios, sendo duas reservadas aos meninos, uma para as meninas que são sempre em número menor e uma que aloja o caseiro. As mesmas não possuem grandes acomodações, apenas armários para os jovens guardarem seus materiais pessoais. Ao seu redor são improvisados por eles varais que servem de instrumento para secar as roupas.

São essas estruturas que dão suporte ao regime de semi-internato adotado na CFR de Cametá, ou seja, uma semana os jovens ficam alojados nas dependências da escola e duas convivem com a família em suas comunidades. O semi-internato, conforme Calvó (2002, p. 131) “é um elemento educativo facilitador da formação dos jovens, onde ele aprende a respeitar as regras necessárias que facilitam as relações humanas”. De acordo com o autor, o internato não se apresenta somente como solução para as dificuldades cotidianas dos alunos do campo, mas elemento educativo importante, porque fortalece a convivência em grupo e o respeito às diferenças, tornando o aluno um agente autônomo.

No contexto cametaense, o regime de semi-internato facilita a dinâmica educacional dos jovens, pois o município apresenta uma geografia bastante complexa. É formada por um emaranhado de rios, furos, igarapés, comunidades remanescentes de quilombos, distritos, vilas que são interligados à sede do município por ramais e estradas, que se encontram em precárias condições de tráfego, principalmente no período do inverno, ou pelo Rio Tocantins, que é a principal via de navegação, ligando as comunidades ribeirinhas à sede do município. Essa complexa geografia dificulta muitas vezes as condições de acesso dos jovens à CFR. Nessa perspectiva, Begnami (2002, p. 111) analisa que “no contexto brasileiro, a alternância se torna viável para as políticas públicas que vivem o drama do transporte escolar diário em longas distâncias com veículos inadequados, estradas ruins, expondo as crianças a acidentes”.

Os jovens da CFR de Cametá residem tanto na Região da Terra Firme como Região das Ilhas e encontram-se desenvolvendo atividades da agricultura familiar, contudo, sem abandonar as atividades extrativistas. São famílias numerosas que desenvolvem atividades na agricultura, daí ser imprescindível que os jovens permaneçam nas unidades produtivas o maior tempo possível, principalmente na época da safra dos produtos agrícolas. A proposta da CFR de Cametá surge nesse contexto da necessidade de formação dos jovens agricultores para que estes possam contribuir com o desenvolvimento socioeconômico de suas famílias, assim como, da própria comunidade onde se encontram inserido.

Outro espaço importante da CFR de Cametá é o auditório. O ambiente é feito com uma instalação ambiente, de alvenaria e madeira totalmente aberto, tecido até meia parede. É

utilizado como lugar de encontros, reuniões da associação das famílias da CFR de Cametá, para as atividades culturais que são realizadas à noite (serões), às palestras, exposições de trabalhos e oficinas, além disso, serve ainda de refeitório para os jovens, como pode ser evidenciado nas fotografias a seguir.



Figura 11: Jovens durante as refeições no auditório

Figura 12: jovens em atividades culturais

Figura 13: Jovem em apresentação cultural

Fonte: Acervo da pesquisa, 2007

É um ambiente bastante espaçoso que acaba por tornar-se multifuncional, servindo para várias atividades, seja para reuniões da Associação das Famílias da CFR de Cametá, para eventos de diversas entidades parceiras, como seminários, encontros e palestras. Como podemos verificar, os espaços da CFR oferecem todas as condições necessárias para que os jovens possam desenvolver as atividades de forma satisfatória.

A experiência atualmente está no seu oitavo ano de funcionamento e já formou quatro turmas em nível fundamental totalizando 75 jovens, oriundos de diversas comunidades do município. A tabela 02 a seguir apresenta a distribuição dos alunos que já concluíram o curso na CFR de Cametá, incluindo a turma, o ano de ingresso, o sexo, a distribuição por região, o ano de conclusão e o total de concluintes por ano, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

TABELA 02 – Distribuição de alunos concluintes da CFR de Cametá.

Turma	Ano de ingresso	Homem	Mulher	Alunos Ilhas	Alunos Terra Firme	Ano conc.	Concluintes
1ª	2001	21	04	13	12	2004	25
2ª	2002	14	01	03	12	2005	15
3ª	2003	23	01	14	10	2006	24
4ª	2004	10	01	04	07	2007	11
Total		68	07	34	41		75

Fonte: CFR de Cametá, 2007

Ao analisar a tabela destacada constata-se que há um equilíbrio de formados entre comunidades ribeirinhas e da terra firme, mas existindo a predominância de jovens do sexo masculino em todas as turmas. De acordo com Carmo (2007) que realizou uma pesquisa com os egressos da CFR de Cametá, do total de mulheres das quatro primeiras turmas, apenas seis conseguiram concluir o curso. Deste total, uma casou assim que concluiu o curso e não retornou para a propriedade da família; uma segunda casou, mas continua na propriedade rural, duas mudaram-se para a capital do Estado, para continuar seus estudos no ensino médio em uma escola agrotécnica e duas permanecem na propriedade aguardando a escola implementar o ensino médio para poderem dar prosseguimento nos estudos.

Atualmente a CFR de Cametá possui 02 (duas) turmas de jovens, sendo 01 (uma) do Município de Cametá e a outra formada por alunos do Município de Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru. Na tabela a seguir apresentamos o ano de ingresso dos jovens na escola, o número de turmas e o município de onde são originários.

TABELA 03- Distribuição do número de turmas e alunos da CFR de Cametá.

Ano de ingresso	Turmas	Município	Total
2005	01	Cametá	22
2006	01	Oeiras do Pará Limoeiro do Ajuru	29
Total	02		51

Fonte: CFR de Cametá (2007)

Conforme podemos verificar, a formação das turmas segue a proposta inicial de manter uma média entre 20 (vinte) e 30 (trinta) jovens. Sendo assim, em cada alternância a CFR de Cametá recebe cerca de 50 (cinquenta) jovens. As turmas são compostas por alunos eminentemente do sexo masculino, uma predominância desde as primeiras. Atualmente, somente três meninas estudam na CFR de Cametá sendo duas jovens da turma de Oeiras do Pará e uma da turma de Cametá. Essa ausência está relacionada com a discriminação da mulher no campo e na cidade, com a negação de direitos, com o papel que é atribuído à mulher e ao homem na sociedade.

São jovens que buscam na escola não somente formação/escolarização, mas também mecanismo que sejam capazes de incluí-los enquanto sujeitos de direito na dinâmica social. A CFR de Cametá proporciona aos jovens rurais uma experiência educacional diferenciada, almejada por um conjunto de sujeitos do campo, que por uma série de motivos, não tiveram a mesma oportunidade, mas que lutaram para que seus filhos tenham oportunidade de cidadania e dignidade no campo. A CFR de Cametá é uma escola pensada na perspectiva de

proporcionar uma educação que considere a diversidade cultural dos jovens, valorizando suas redes de relações sociais, pois como destaca Kolling *et al* (1999, p.37) “[...] a escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produza por meio de relações sociais mediado pelo trabalho na terra”.

Entretanto, não será qualquer escola que poderá contemplar os anseios dos jovens do campo, pois o que se teve historicamente em nosso país foi, de acordo com Arroyo (1986, p. 17) “para os filhos dos ricos, uma escola rica; para os filhos dos pobres, escolas pobres”. Para o autor, uma escola possível no meio rural deve fugir ao caráter elitista e excludente que tem sido uma das principais características. Como saída para essa problemática o autor destaca que é preciso “distribuir um cardápio cultural igualmente a todos”. A metáfora utilizada pelo autor quer nos dizer que é necessário dar condições de acesso, mas também de permanência aos jovens na escola. Não basta somente ter escolas no campo, é preciso que as mesmas se identifiquem com a cultura, com os diferentes modos de vida e de trabalho dos seus sujeitos, somente dessa forma, conforme o autor, a escola carente vai se transformando em uma escola possível.

Os movimentos sociais do campo já iniciaram esse processo de mobilização dos sujeitos para a reivindicação de outra escola, como novas lógicas, novas posturas e práticas pedagógicas. As inúmeras experiências de educação popular que se desenvolvem Brasil afora, podem nos indicar a grandeza desse movimento que se fortalece com a adesão de inúmeros sujeitos públicos e sociais, avançando para o fortalecimento da educação e dos sujeitos do campo. Após todo o esforço realizado por inúmeros sujeitos para fazer funcionar a CFR de Cametá com sua estrutura e recursos pedagógicos diferenciados, tempos e espaços próprios de aprendizagem, quem imaginou que a partir disso tudo funcionaria em perfeita harmonia, estava enganado. Este foi apenas o começo de uma longa jornada que tem como objetivo formar jovens do campo para serem cidadãos atuantes no meio em que vivem.

Nesse item tivemos a intenção de apresentar a experiência da CFR de Cametá, uma experiência popular que se desenvolve na Amazônia Paraense. Os objetivos subjacentes seguiram no intuito de demonstrar o esforço realizado pelos sujeitos do campo cametaense, na tentativa de legitimar uma proposta educacional alinhavada com suas perspectivas de vida e de trabalho, assim como, destacar que apesar de todos os obstáculos e limitações, a experiência foi construída desde as primeiras discussões até a sua construção final de forma participativa com a adesão de inúmeros segmentos sociais, entre eles, homens, mulheres e jovens, que idealizaram o sonho de ter uma escola no campo.

E finalmente ressaltar que, apesar de todos os esforços, o projeto popular de uma escola no campo estava somente no início, muito ainda precisa ser feito para que a experiência cumpra realmente o seu papel social de formação de jovens agricultores no campo cametaense. É sobre esse assunto que trataremos no item seguinte.

2.1 - PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ.

A Casa Familiar Rural de Cametá é uma escola onde a gente aprende as coisas da nossa realidade. (aluno B.J.S, 2007)

O depoimento do aluno B.J.S que faz a abertura deste item expressa um dos principais objetivos da experiência, ou seja, proporcionar aos jovens do meio rural uma educação construída a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária. O depoimento é significativo, uma vez que remete a perspectiva adotada à época da elaboração da Proposta Pedagógica e Curricular da CFR de Cametá. Os objetivos são em certa medida ambiciosos, mas cheios de significados para os trabalhadores rurais e ribeirinhos, pois sintetizavam as demandas originadas dos inúmeros encontros realizados no período da implantação da experiência.

De fato, a Proposta Pedagógica da Casa Familiar Rural de Cametá (CFR de Cametá, 2000, p.05) incorporou muito das demandas dos sujeitos do campo, como pode ser evidenciado a seguir:

Ofertar um aprendizado baseado na realidade das propriedades agrícolas; priorizar a participação das famílias e da comunidade na formação dos jovens; levar em consideração a preservação do meio ambiente e a relação entre o homem e a natureza e considerar o calendário agrícola do município.

Ao analisarmos seus objetivos, verifica-se que são atuais e manifestam o desejo de uma educação contextualizada, democrática, que valorize a relação entre o homem e a natureza, o estudo e o trabalho no mesmo processo educacional. Uma educação construída com a participação dos sujeitos a partir da valorização da realidade local, da cultura, dos diferentes tempos e modos de vida dos sujeitos do campo cametaenses. Na busca de legitimar tais objetivos, são trabalhadas diversas estratégias pedagógicas que auxiliam na construção do

conhecimento. As fotos a seguir apresentam os jovens em atividades de campo e em atividade em sua unidade familiar.



Figura 14: Jovens em visita externa a uma experiência particular de produção de hortaliça
Figura 15: Jovem preparando a mandioca para a produção de farinha em sua propriedade
Fonte: arquivo da CFR de Cametá, 2007

A figura 14 demonstra os alunos em atividade de campo. Essa atividade consiste em realizar uma “visita externa” que se constitui em uma visita dos jovens a uma propriedade agrícola, para que o jovem possa ter contato com as diversas experiências e atividades que se desenvolvem no Município de Cametá ou em outros. É um recurso pedagógico que permite aos jovens identificarem na prática as técnicas aplicadas na agricultura, devendo refletir e questionar sobre os processos de adubação e irrigação utilizada, dos cuidados diários etc. No retorno para a escola realiza-se socialização da visita, onde os estudantes têm a oportunidade de tirar dúvidas com os monitores, aprofundando, assim, os conhecimentos teóricos. A figura 15 retrata o jovem desenvolvendo atividade em sua propriedade para a produção da farinha de mandioca.

Na CFR de Cametá as práticas pedagógicas tomam como referências essas vivências e realidades de trabalho, objetivando aliar teoria e prática, estudo e trabalho, tempo-escola e tempo-comunidade, espaços distintos com lógicas e tempos diferenciados na expectativa que o mundo escolar interaja com a vida dos jovens do campo. Este é um dos princípios

pedagógico da Pedagogia da Alternância, proposta de organização do ensino adotada na escola que visa articular e fazer interagir universos aparentemente opostos como a escola e a comunidade, a teoria e a prática, a educação e o trabalho, enfim, visa integrá-los em uma dinâmica que permita contribuir com a formação dos jovens.

Nesse sentido Marx (APUD MANACORDA, 1991, p. 67) assinala que “a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes, e com ela a divisão do homem”. Esse processo fortalece a separação entre o trabalho manual e intelectual, dividindo-os entre dirigentes e dirigidos. É nesse aspecto que o trabalhador não mais se identifica com o seu trabalho, e como consequência tem-se o que o autor designou de trabalho alienado.

Nesse sentido, o trabalho que em essência deveria ser a capacidade do homem de transformar a natureza e a si mesmo, transforma-se em dominação. Esse processo dificulta a mudança de suas realidades, uma vez que as relações sociais são perpassadas por relações de dominação.

O trabalho alienado impede que o trabalhador se compreenda enquanto ser histórico e social capaz de transformar sua realidade. É nesse sentido que o produto de seu trabalho transforma-se em mercadoria¹¹. Segundo Marx (1987, p. 21) o capitalista compra dos operários o seu trabalho com dinheiro. [...] na realidade, o que os operários vendem por dinheiro ao capitalista é sua força de trabalho”.

Na perspectiva de formar jovens que possam contribuir com o desenvolvimento do meio onde vivem e melhorar sua condição socioeconômica, a CFR de Cameté trabalha na perspectiva de aliar educação e trabalho no sentido da formação humana, priorizando as vivências e experiência da realidade dos jovens do campo. Conforme Nascimento. C (2003, p. 09):

[...] isso é possível através da Pedagogia da Alternância. Essa proposta educativa contribui para uma experiência pessoal, proporcionando uma base de informação, partindo sempre do concreto para o abstrato, do prático para o teórico, do contexto sócio-político, econômico e cultural, do local para o global. O partir da realidade não significa apenas método entre as quatro paredes das escolas, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo.

A valorização do contexto dos sujeitos do campo é um aspecto essencialmente importante nas experiências que adotam a Pedagogia da Alternância. De acordo com Freire

¹¹ De acordo com Marx (1977, p. 31) “a mercadoria é em primeiro lugar, com o dizem os economistas ingleses, qualquer coisa de necessário, útil ou agradável à vida, objeto de necessidades humanas, um meio de subsistência no sentido mais amplo do termo. Ainda para o autor (Op. Cit) a riqueza da burguesia aparece, à primeira vista, como uma imensa acumulação de mercadoria e a mercadoria, tomada isoladamente, como a forma elementar desta riqueza.

(1994, p. 20) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois ao chegar à escola os jovens já trazem consigo uma vasta experiência de vida, adquiridas em seu convívio familiar, comunitário, em seu meio social. São essas experiências e vivências que devem ser valorizadas e contempladas nas práticas pedagógicas e curriculares das escolas do campo.

Neste sentido, há um conjunto de esforços para que esta premissa se concretize de fato, até mesmo pelo compromisso político e pedagógico que é a essência das CFR's, de assumirem uma educação que reconheça os sujeitos enquanto portadores de um conhecimento prévio, daí ela partir das experiências de vida dos jovens e confrontar estes saberes empíricos com os conhecimentos teóricos. Em entrevista com a docente A.V.F, indagamos acerca de como se dá o processo educativo na escola. De acordo com a docente:

[...] eu acho que a CFR de Cametá é de extrema importância porque trabalha a Pedagogia da Alternância que é uma proposta que dá oportunidade [...] para que os jovens do campo estudem e trabalhem dentro da propriedade deles, para que desenvolvam um trabalho com a família. [...] Mas não é vir e adquirir conhecimento, é trocar conhecimentos, porque eles também trazem muita coisa pra gente, então a gente vivencia, a gente vive essa troca de conhecimento e de experiência.

O depoimento revela que a experiência proporciona a interação de diferentes tempos e espaços de aprendizagem, no caso o tempo escolar e o tempo familiar, tendo como integradora desse processo a Pedagogia da Alternância, o que possibilita articular os conhecimentos teóricos de formação geral com os conteúdos técnicos ligados à agricultura. Essa interação tem como objetivo aliar teoria e prática, família e escola, ensino e trabalho no mesmo processo educativo. É nesta perspectiva que se fundamentam os pressupostos pedagógicos e curriculares da CFR de Cametá, partindo sempre de uma abordagem interdisciplinar para atender a parte técnica e os conteúdos de formação geral, conforme exigências da legislação educacional.

Para o alcance dos objetivos a CFR de Cametá utilizam-se inúmeros recursos. Segundo a literatura consultada, os recursos pedagógicos como o Plano de Formação, o Plano de Estudo, a Pesquisa Participativa, o Caderno de Alternância, as Fichas Pedagógicas, oportunizam a interação entre os conhecimentos historicamente sistematizados (científicos) e o saber adquirido em suas vivências cotidianas. Conforme Almada (2005, p. 55) “esses instrumentos são dinâmicos no sentido de sua operacionalização e, também, garantem uma interação permanente entre família - escola - jovem”.

O Plano de Formação¹² constitui-se em um importante recurso que tem início com a Pesquisa Participativa, onde são coletados dados de diversos setores da comunidade onde será implantada a experiência. Tem como objetivo a elaboração de um diagnóstico para análise dos aspectos sócio-econômico da vida da comunidade onde o jovem está inserido. A partir disso, é feita a organização e classificação dos temas, que vão constar no Plano de Formação. De acordo com a Proposta Pedagógica da CFR de Cametá (CFR de Cametá, 2000) a elaboração do Plano de Formação contempla os seguintes princípios e etapas:

Definição dos temas ligados à realidade das famílias definidos em assembléia geral pelos membros da associação; Organização dos temas geradores definidos pela pesquisa participativa; Organização dos conteúdos de formação geral através do contexto da multidisciplinaridade, partindo dos temas geradores por semana de alternância; Os temas profissionalizantes serão organizados no Plano de formação, conforme o calendário agrícola da região para possibilitar que as práticas de campo sejam realizadas na própria propriedade.

Como podemos constatar, a construção da proposta pedagógica da CFR de Cametá considera a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional para que os temas profissionalizantes sejam definidos de acordo com a necessidade das comunidades rurais. No Plano de Formação da CFR de Cametá os temas de estudo estão relacionados aos processos organizativos das comunidades ao trabalhar com a temática dos movimentos sociais, o qual inclui também o associativismo e o cooperativismo. Quanto aos outros temas, percebe-se uma preocupação com o processo produtivo desenvolvido pelos trabalhadores rurais e ribeirinhos, enfocando a forma de produzir, manejo, adubação, tempo de plantio, colheita e outras questões pertinentes.

Pelos depoimentos foi possível identificar que a proposta educacional prevê a participação da família e da comunidade na escola, entretanto, pelos inúmeros condicionantes apontados pelos sujeitos, podemos inferir que não há uma participação efetiva na dinâmica da escola. Apesar dos mesmos participarem na seleção dos temas geradores a cada início de ano letivo, a participação em outras questões e atividade pertinentes diminuem no decorrer do tempo. Nesse sentido, as atividades são organizadas e planejadas por um grupo bem reduzido de membros da associação das famílias, tendo na figura do presidente e do tesoureiro os membros mais atuantes.

Outro aspecto importante contido no Plano de Formação é que ele traz como uma de suas primeiras atividades o planejamento da propriedade, com a finalidade de fazer o

¹² Ver Plano de Formação da CFR de Cametá em anexo. (ANEXO I)

levantamento do sistema produtivo, topográfico, através de um mapa da propriedade, o estudo da renda por produção e a renda anual do sistema produtivo, a análise do sistema de produção apontando os pontos e os impactos ambientais, etc. Este é um processo novo para os jovens, mas fundamental para os agricultores, uma vez que estas práticas não faziam parte da rotina deles e os jovens agora passam a orientar a família para a prática do planejamento da propriedade, e assim, possibilitar uma melhor organização da produção.

A análise do Plano de Formação permite-nos constatar que ele é o condutor das atividades de forma sistematizada, pois a partir dos temas geradores vão sendo desenvolvidas as atividades de formação geral e profissional. Através da Pedagogia da Alternância, a educação torna-se significativa para os jovens e seus familiares. De acordo com Gimonet (1999, p. 44) a “Pedagogia da Alternância busca outra maneira de aprender, de formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo”, sendo esse o principal diferencial da CFR de Cametá.

Nos dias atuais muito se discute sobre a necessidade de uma educação contextualizada, que leve em conta a diversidade do campo. Apesar disso, ainda persistem nas escolas públicas práticas pedagógicas e curriculares que adotam perspectivas homogeneizantes, negando a cultura e os saberes locais derivados de ricas experiências que se desenvolvem no meio rural. Essas práticas e posturas acabam por fragmentar/dicotomizar o saber, polarizando entre conhecimentos científicos e conhecimentos populares, teoria e prática, local e o universal. Conforme pontua Freire (1977, p. 35):

[...] a educação para não instrumentar, tendo como objeto um sujeito – ser concreto que não somente está no mundo, mas também está com ele – deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele. Superposta a ele fica “alienada” e por isso inoperante.

Essa fragmentação dos conhecimentos acaba por torná-los alheios e esvaziados de seu verdadeiro significado. Decorre daí a necessidade de uma educação articulada com os temas da vida, da cultura e do trabalho dos povos do campo. Ao que parece, a juventude está sendo deseducada para viver no campo. Se essa assertiva é verdadeira e se a perspectiva tem sido a urbanocêntrica, então dificilmente o currículo adotado nas escolas do meio rural contribui com a formação, com a vida e trabalho dos sujeitos do campo. E quando essas perspectivas são incorporadas nas diretrizes e orientações curriculares, são, segundo Hage e Corrêa (2007,

p. 20) “[...] descontextualizada, “despolitizada” e, portanto, “esvaziados” de seu potencial crítico e criativo.

A proposta pedagógica da CFR de Cameté foi elaborada em 2000, tendo como um de seus principais desafios diminuir a distância entre a escola e o contexto social no qual se encontram os jovens. Nesse sentido, visava desenvolver um processo de ensino-aprendizagem buscando a interação dos saberes acumulados sobre as práticas agrícolas, para interagir com os conhecimentos técnicos. Para a materialização desse processo, o jovem primeiramente destaca suas indagações e questionamentos sobre os problemas em sua unidade de produção familiar no tempo-comunidade, em seguida encaminha as dúvidas ao tempo-escola para ser socializada, discutida e refletida, a fim de buscar as respostas as demandas das unidades de produção. No retorno às propriedades levam consigo a síntese das discussões e indagações iniciais, objetivando transformar a realidade.

QUADRO 02: Etapas para a construção do conhecimento

1º momento	Propriedade	O aluno se volta para a observação, pesquisa e descrição da realidade sócio-profissional do contexto em que se encontra.
2º momento	Escola	O aluno vai à escola, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior.
3º momento	Propriedade	Dessa vez, com os conteúdos trabalhados, de forma que possa desenvolver as atividades, fazer experimentos e transformar a realidade sócio-profissional, de modo que novos conteúdos surgem, novas questões são colocadas, podendo ser novamente trabalhadas no contexto escolar.

Fonte: ARCAFAR (2000a)

As idas e vindas dos jovens da escola à propriedade e vice-versa denominado de tempo-escola e tempo-comunidade é que faz a diferença na construção do conhecimento, pois cada vez que o jovem retorna para CFR de Cameté traz sempre um novo questionamento ou um problema, que é socializado na turma. Este é um aspecto importante e significativo, considerando que o conhecimento nasce sempre de uma interrogação, pois conforme Bachelard (1996) a formulação do conhecimento está justamente na elaboração de problemas, e é necessário perguntarmos, para que haja o conhecimento. Analisando o quadro acima é possível observar que os jovens são estimulados a serem pesquisadores, uma vez que a sua primeira atividade na propriedade é observar, pesquisar para descrever sua realidade, buscando relacionar a teoria com a prática.

De outro modo Freire (1996, p. 29) em sua obra a Pedagogia da Autonomia, enfatiza que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Essa forma de conceber a construção do conhecimento valoriza o conhecimento acumulado dos jovens. A Pedagogia da Alternância contribui para incentivar os jovens a buscarem alternativas para os problemas, tornando-os atores do desenvolvimento das comunidades. Por outro lado, a proposta pedagógica busca apresentar novos recursos pedagógicos, novos tempos e espaços de aprendizagem, novas lógicas para a educação do meio rural. A questão não é apenas pedagógica, é também de concepção de educação priorizando construir outras relações sociais no seu interior, a fim de se aproximar da realidade social das comunidades para tornar a escola uma extensão da vida do jovem.

Este objetivo é expresso na organização curricular da CFR de Cametá que se orienta de acordo com o que pontua o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), destacando que os currículos escolares deverão ser organizados tendo uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Neste sentido, os conteúdos são organizados para atender a Formação Geral e à Parte Técnica. Os conteúdos de Formação Geral abordados baseiam-se no currículo adotado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Estado do Pará, e na proposta elaborada pela ARCAFAR/Sul. Segundo Silva *et all* (2006) o grande desafio da proposta curricular das CFR's do Brasil são aliar formação técnica com formação geral.

Na CFR de Cametá a proposta curricular é organizada de modo a proporcionar a inter-relação entre as disciplinas de formação geral (Português, Matemática, História, Geografia, etc.) às temáticas do meio agrícola, tendo como mediação os Temas de Estudo ou Temas Geradores¹³. De acordo com a ARCAFAR (2000) a proposta curricular busca contemplar a formação geral de acordo com a legislação vigente, articulando-os com as temáticas ligadas à agricultura, inter-relacionando as diversas áreas de conhecimento, sem que uma sobreponha-se à outra.

A CFR de Cametá trabalha os conteúdos de forma diferenciada, obedecendo à legislação vigente, seja no âmbito estadual como federal. Neste sentido, a proposta pedagógica e curricular da CFR de Cametá, desde o início da elaboração, buscava afirmar direitos educacionais que haviam sido contemplados na legislação em vigor, mas que na realidade estavam sendo negados, como é o caso do artigo 28 expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que pontua:

¹³ Ver Proposta Curricular da CFR de Cametá. (ANEXO II)

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 no que tange aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural. (grifos nossos)

No Município de Cametá e outros municípios amazônicos, a proposta pedagógica e curricular das escolas do meio rural ignora essa perspectiva, isso porque os processos educacionais ainda adotam uma visão urbanocêntrica, ignorando as necessidades e peculiaridades dos jovens do campo. No contexto amazônico a realidade ainda se apresenta distanciada do que pontua a lei, uma vez que a mesma se apresenta descontextualizada da realidade onde está inserida, com currículos e conteúdos que ignoram as perspectivas dos sujeitos. Assim, a educação assinalada na Proposta Pedagógica visava legitimar direitos pontuados em lei, mas que na prática não estavam sendo materializados.

Em sua grande maioria os municípios brasileiros não desenvolvem uma proposta educacional que considere as peculiaridades da vida rural, não atendendo os reais interesses dos jovens do campo. Na Amazônia o currículo e os conteúdos das escolas do campo são trabalhados, de acordo com Corrêa (2005), “de forma fragmentada, justaposta, rígida e hierarquizante, dicotômica da realidade concreta, dos modos de vida, dos saberes e das culturas dos sujeitos do campo da região amazônica”.

A educação a partir desta concepção tem como objetivo o ensino conteudista descolado da realidade dos sujeitos e de suas reais necessidades. A CFR de Cametá, de acordo com sua Proposta Pedagógica (CFR de Cametá, 2000), segue em direção a preencher essa lacuna, ou seja, a mesma foi construída com a perspectiva de ser uma escola que ofereça aos jovens do meio rural cametaense uma formação que leve em consideração a sua realidade, respeitando a diversidade sociocultural em que estão inseridos. Nesse sentido, três princípios orientam o processo de formação desenvolvido na CFR de Cametá, de acordo com a Proposta Pedagógica (CFR de Cametá, 2000), tais princípios são: a formação deve ser orientada pela alternância de tempo e espaço de formação; a realidade de vida do aluno como ponto de partida para a formação e a ênfase na participação das famílias e da comunidade na condução administrativa e financeira da proposta.

Foi exatamente essa a perspectiva dos sujeitos do campo cametaense ao propor e organizar uma experiência de educação fundamentada em princípios participativos. Uma

educação que tomasse como ponto de partida a realidade dos jovens do campo e a ressignificasse para que a mesma pudesse auxiliá-los a (re) descobrir novos caminhos e alternativas de educação, que ajude no desenvolvimento socioeconômico das famílias e de suas comunidades. A estes sujeitos, as alternativas educacionais devem proporcionar a transformação da dura realidade em que se encontram num horizonte onde às escolas, como afirma Nery (2000, p. 10) [...] ajudem no processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história.

Para alcançar os objetivos a que se propôs, a CFR de Cametá deve empreender um intenso esforço individual e coletivo para superar às tradicionais práticas e posturas autoritárias, verticais e centralizadoras que em nada contribuem com a formação dos jovens do campo. Para o alcance dos objetivos a que se propôs, a experiência adotou a Pedagogia da Alternância como proposta de organização de ensino. De acordo com o jovem B.J.S “a Pedagogia da Alternância pra mim é uma educação diferente, significa a união de todo mundo, o pessoal lá da escola, nós e a nossa família”.

Um dos grandes desafios da experiência é exatamente realizar a interação e a integração dos três universos enfocados pelo aluno, uma vez que escola, família e comunidade devem participar ativamente dos processos formativos da CFR de Cametá. E uma proposta de organização de ensino que articule esses universos pode ser uma alternativa para o campo cametaense.

Nesse item refletimos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da CFR de Cametá. A seguir analisaremos os diversos recursos pedagógicos adotados e como estes estão sendo trabalhados na escola.

2.1.1 Os recursos pedagógicos da Casa Familiar Rural de Cametá.

A Casa Familiar Rural de Cametá apresenta uma dinâmica diferenciada, pois desenvolve suas atividades em tempos e espaços próprios de aprendizagem. Suas atividades são divididas em atividades teóricas e práticas, de forma a trabalhar os conhecimentos em tempos e espaços distintos, designados **tempo-escola** e **tempo-comunidade**. Estes embora possuam lógicas distintas são complementares.

As fotos a seguir revelam dois espaços distintos de aprendizagem.



Figura 16: Jovens em atividade de campo na CFR de Cametá
 Figura 17: Jovem na propriedade em seu experimento prático de açaí
 Fonte: arquivo da CFR de Cametá, 2007

Os processos formativos dos jovens acontecem tanto na escola como na comunidade. Essa forma de organização permite que o jovem alterne uma semana na CFR de Cametá e duas semanas em suas comunidades com a família, que totalizam anualmente 42 semanas em atividades no tempo-escola e 108 semanas de atividades no tempo-comunidade. A tabela a seguir destaca esse processo mais detalhadamente.

TABELA 04: Distribuição das alternâncias na CFR de Cametá.

ALTERNÂNCIA ANO	TEMPO-ESCOLA (semana)	TEMPO-COMUNIDADE (semana)
01 Alternância	01	02
01 ano	14	36
03 anos	42	108

Fonte: CFR de Cametá, 2007

Como se constata na tabela acima as alternâncias na escola e na comunidade são definidas e planejadas durante os três anos de formação dos jovens. Os três anos do curso equivalem respectivamente ao ensino fundamental (5ª à 8ª séries) voltado prioritariamente a atender aos jovens do campo e suas famílias em duas dimensões: a sócio-econômica e a educacional. A concepção que embasa a proposta, parte do princípio de que a educação deve valorizar e fortalecer os conhecimentos que os jovens possuem e favorecer através da

Pedagogia da Alternância à aquisição de novos conhecimentos, de forma que estes se tornem sujeitos autônomos, contribuindo para exercerem a sua cidadania.

No tempo-escola os jovens permanecem uma semana na CFR de Cametá. Este tempo começa na segunda-feira, com a chegada dos jovens pela parte da manhã e termina no sábado quando estes retornam para suas comunidades. Para chegar à escola os jovens percorrem vários caminhos, nem sempre fáceis, uma vez que a maioria dos jovens reside em localidades distantes e precisam deslocar-se para a sede do município. Para os que residem mais próximo, o meio de transporte utilizado é a bicicleta; os que moram nas comunidades que ficam nas vicinais utilizam ônibus e os que moram nas comunidades ribeirinhas, o transporte utilizado são os barcos da família ou de particulares. As fotos a seguir mostram os jovens deslocando-se para a escola.



Figura 18: Jovens chegando à CFR de Cametá

Figura 19: Jovens retornando para sua residência

Figura 20: Jovem se deslocando da sua residência para a CFR de Cametá

Fonte: Arquivo da CFR de Cametá, 2007

As fotos revelam os diversos meios de transporte utilizado pelos jovens para se deslocarem até a escola. Como é possível constatar, os jovens enfrentam diversos desafios para chegar à escola, principalmente no período do inverno, pois os ramais ficam alagados, os campos e vicinais ficam intratáveis. Esta é apenas uma face da realidade dos jovens que residem nas comunidades rurais, sendo que os ramais por onde os jovens deslocam-se de bicicletas, são feitos pelos próprios comunitários para garantir a trafegabilidade de pessoas e escoamento da produção. Nessas comunidades a ausência e o descaso do poder público são evidentes.

Na trajetória de idas e vindas para as alternâncias os jovens da CFR de Cametá constroem suas vidas e identidades, utilizando-se de barcos, canoas, caminhão, ônibus e

bicicletas, levam e trazem experiências ricas e grávidas de saberes do campo, dos pais, da agricultura, da pesca. Ao chegarem não trazem somente objetos pessoais, materiais didáticos e alimentos de sua propriedade, trazem consigo saudades da casa, da família, mas chegam confiantes que a semana será rica de aprendizagem. Para Caldart (2000, p. 60) no tempo-escola:

[...] os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores.

De acordo com a autora, na semana de alternância são organizadas atividades teóricas, atividade práticas, atividades individuais e coletivas para manutenção da escola, buscando sempre uma interação socioeducativa entre os jovens visando a construção do conhecimento de forma coletiva através de reflexões e experiências de vida. Silva *et al* (2006, p.99) ao analisar o tempo-escola, nos apresenta outras características, que não divergem de Caldart, mas as complementam. De acordo com a autora o tempo-escola possibilita aos jovens:

[...] reflexão sobre a realidade em seu meio; participação ativa nos cursos, enriquecimento dos conhecimentos técnicos, científicos e humanos; complementação desses conhecimentos por meio das experiências; partilhas, por meio dos trabalhos em grupo, de suas experiências com outros jovens e monitores.

Durante o tempo-escola os jovens desenvolvem atividades relacionadas aos conhecimentos gerais e técnicos de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. As atividades são desencadeadas pelo tema gerador¹⁴ a ser trabalhado, privilegiando tanto as atividades de formação geral, como as de caráter técnico. Para o desenvolvimento das atividades, são utilizados diversos recursos pedagógicos que auxiliam na articulação dos conhecimentos. Para maior entendimento da experiência vamos destacar os principais recursos pedagógicos trabalhados na CFR de Cametá.

O Plano de Estudo é um instrumento de pesquisa elaborado pelos jovens, com ajuda dos monitores, no último dia de aula do tempo-escola. É um questionário aberto e constitui-se como um roteiro de pesquisa que orientará o jovem na observação e levantamento dos dados socioeconômico da realidade.

¹⁴ De acordo com Freire (1983, p. 110) os temas geradores são assim desigandos porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por ele provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas.

Este instrumento tem como objetivo levar o jovem a pesquisar, analisar, refletir, indagar, observar, expressar descobertas e com isso auxiliar o agricultor familiar a ser um agente de desenvolvimento da sua comunidade, possibilitando a reflexão sobre as problemáticas de seu cotidiano e a pensar em possíveis soluções. Como se constata este recurso pedagógico incentiva o jovem a problematizar questões sobre a sua realidade para que o mesmo possa refletir no tempo-escola. Nesse sentido Silva M. (2003) destaca que o “Plano de Estudo é um instrumento capaz de disponibilizar os dados da vivência dos jovens como ponto de partida para o aprofundamento daquele tema em estudo”.

De acordo com a docente A.V.F “o Plano de Estudo é um dos instrumentos que faz a relação da teoria com a prática”. A este respeito buscamos nos arquivos pessoais dos alunos, evidências que pudessem fundamentar tais assertivas, encontramos o Plano de Estudo relativo ao tema gerador horticultura que nos dá a dimensão desse processo.

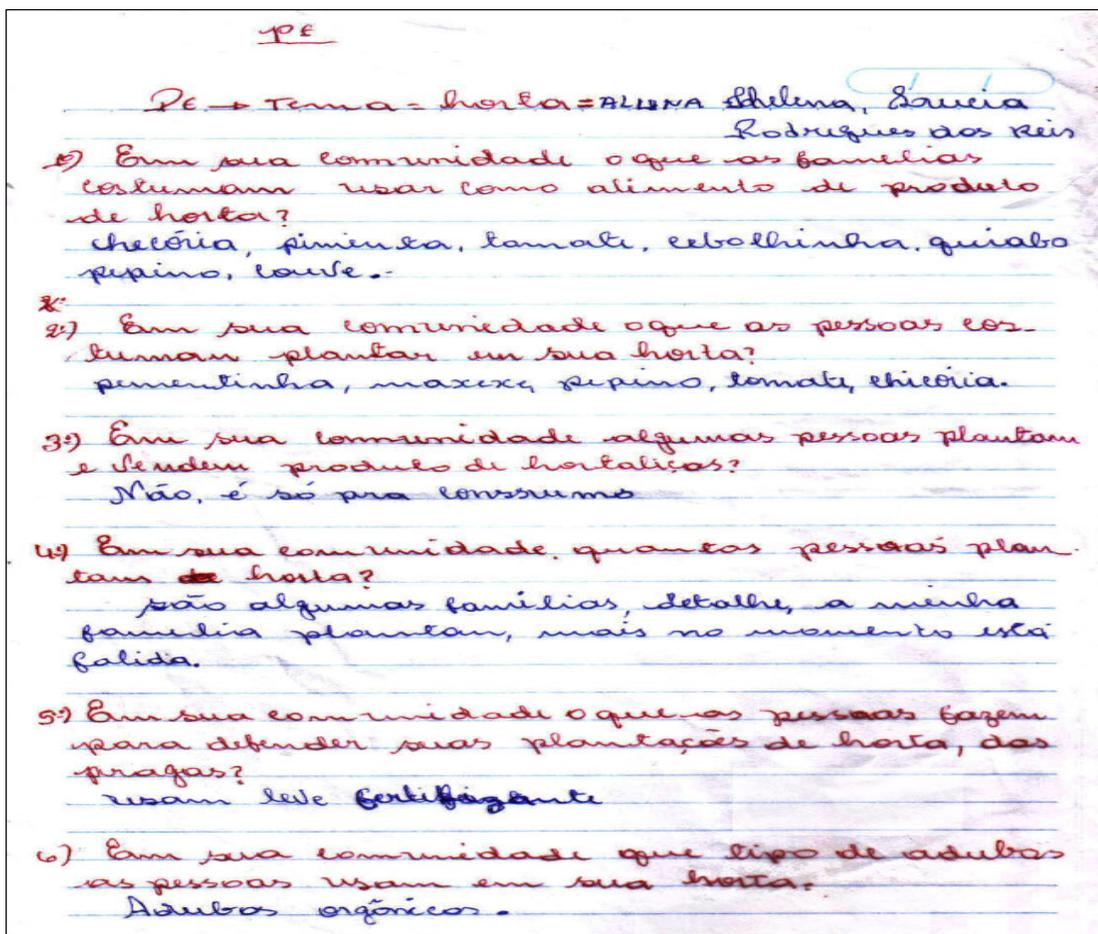


Figura 21: Plano de estudo sobre o tema gerador horticultura de Helena Lúcia Rodrigues

O recurso pedagógico acima destacado constituiu-se no Plano de Estudo sobre o tema horticultura desenvolvido por uma jovem aluna da CFR de Cameté. Pela análise do mesmo é

possível identificar que o objetivo deste recurso pedagógico consiste no conhecimento da realidade das famílias dos jovens e de sua comunidade, na perspectiva de incluir as experiências e a realidade dos jovens como referência para a construção do conhecimento. Para Colossi e Estevam (2003) o Plano de Estudo é um dos recursos fundamentais da Pedagogia da Alternância, pois oportuniza ao jovem discutir sua realidade com a família, possibilita observar melhor o seu meio para identificar quais aspectos deverá abordar no Plano de Estudo para buscar possíveis soluções as problemáticas de sua família, assim como, de outras propriedades.

Este recurso tem origem na pesquisa sobre um tema de interesse dos jovens escolhido previamente pelos alunos, pais de alunos, monitores e docentes. A realização do roteiro de pesquisa é realizada ao final da sessão na escola, onde os próprios alunos participam da elaboração do roteiro da pesquisa e os monitores e docentes auxiliam na mesma.

O Plano de Estudo é a primeira ferramenta que o jovem conhece ao chegar à CFR, e tem como objetivo principal a construção do conhecimento da prática cotidiana, direcionando para a teoria e retornando à prática, onde o indivíduo participa da construção do seu conhecimento, com vistas a diminuir a distância dos conhecimentos descontextualizados de sua realidade. Conforme Ribeiro (2003, p. 162) “O Plano de Estudo possui papel central, pois é ele quem desencadeia nas idas e vindas, as questões que serão problematizadas pelos alunos junto as suas famílias e comunidade”. Este instrumento tem origem na pesquisa sobre um tema da vida real (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais) escolhido previamente pelos alunos, pais de alunos, monitores e professores.

De acordo com os jovens R.P.M e B.J.S, a formulação obedece às seguintes etapas:

[...] o plano de estudo inicia com o tema gerador que a gente vai trabalhar na semana da próxima alternância, [...] a gente elabora as perguntas e leva para a comunidade e lá a gente faz, aí traz para a escola e reúne todo mundo e monta uma síntese e entrega para monitora.

[...] a gente faz o plano de estudo em cima da realidade da gente, ele é quase uma troca de experiência, [...] a gente vai lá e faz uma entrevista [...] umas perguntas, as pessoas dão a opinião delas, aí a gente junta tudo e faz a síntese. [...] é através dessa síntese que os monitores e os professores vão ver aonde é que eles podem nos ajudar a melhorar.

Pelo depoimento é possível constatar que os jovens têm conhecimento sobre a utilização deste instrumento, embora não deixe claro sobre o que é feito com a síntese que

entregam para os docentes e monitores. O jovem B.J.S também relata sobre a elaboração do recurso destacando com mais detalhe como é elaborado, os objetivos e a sua importância. O depoimento do jovem é mais enfático e detalhista, principalmente quando destaca sobre a síntese que é realizada na escola, pois é a partir desta que serão discutidas as possíveis soluções para as problemáticas das propriedades.

O resultado das análises dos Planos e a complementação da socialização coletiva vão compor a síntese do Plano de Estudo, que é o resultado das dificuldades, dúvidas e demandas a serem trabalhadas no tempo-escola. Estas estratégias pedagógicas visam construir a interação entre os tempos e os espaços diferenciados de aprendizagem. Em seu retorno para o tempo-escola, é realizada a socialização das informações destacadas pelos jovens, denominadas de “Colocação em Comum”. As discussões são realizadas de forma coletiva e são estratégias que permitem que escola e comunidade encontrem alternativas para os problemas em questão.

Segundo a Proposta Pedagógica da CFR de Cametá (CFR de Cametá, 2000, p. 13), os passos da “Colocação em Comum” são:

Apresentação oral de cada plano sobre a realidade de cada família; discussão geral com o grupo; trabalhos em grupos; redação de um texto com a síntese das discussões que representam a realidade do grupo e contato individual do monitor com cada jovem e finalmente a análise do resultado da pesquisa do Plano de Estudo.

De acordo com a proposta pedagógica, este momento segue várias etapas. No primeiro momento cada jovem realiza a apresentação oral do seu Plano de Estudo a partir da pesquisa que realizou nas duas semanas do tempo-comunidade. No segundo momento é realizada uma discussão geral com todo o grupo, objetivando trocar experiências, comparar realidades e fazer emergir os problemas com a finalidade de encontrar alternativas para os problemas apresentados. No terceiro é realizado trabalho de grupo entre os jovens. No quarto momento, a partir do trabalho de grupo como resultado desta atividade é elaborado um texto síntese das discussões que representa a realidade do grupo, que deve expressar todo o conhecimento prévio e a problemática do tema gerador que foi proposta para que a pesquisa fosse realizada. No quinto momento, de posse do Plano de Estudo, é feito o contato individual dos monitores com os jovens, a fim de identificar as problemáticas e buscar, de forma conjunta, possíveis alternativas.

E finalmente, é feita a análise do resultado da pesquisa pelos monitores, concluindo esta etapa da colocação em comum. Esta dinâmica proporciona aos monitores uma visão geral

sobre o desempenho dos jovens. Abaixo temos o exemplo de uma síntese do Plano de estudos.

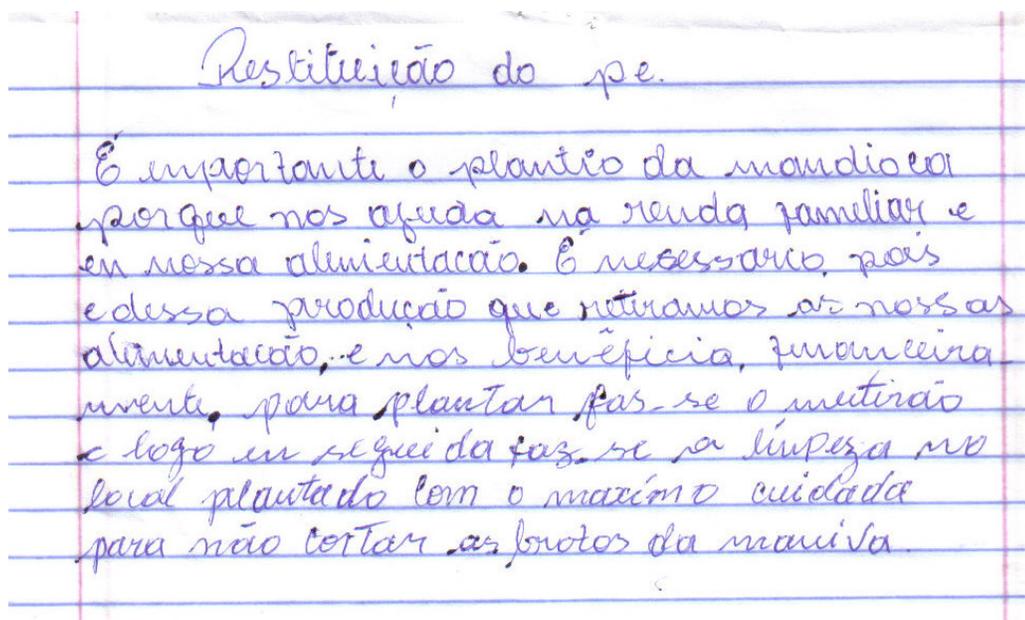


Figura 22: Síntese do Plano de Estudo sobre mandioca

A Colocação em Comum é um recurso pedagógico que não está isolado do processo de formação dos jovens, de certa forma dinamiza as atividades e contribui para a construção do conhecimento prático e teórico dos jovens. Silva M. (2003) destaca que a Colocação em Comum é “[...] um exercício de socialização das experiências individuais que a partir daí podem resultar numa síntese da experiência coletiva local a ser registrada por cada aluno e desencadear o processo de formação nas várias outras disciplinas”.

O que a autora apresenta é importante para se compreender como se dá o processo de interdisciplinaridade no processo formativo da CFR de Cametá, onde o tema gerador direciona todas as atividades pedagógicas da semana, tanto nas disciplinas de formação geral como da parte profissionalizante, como é destacada na Proposta Pedagógica (CFR de Cametá, 2000):

O estudo dos temas de formação geral não acontece de forma isolada, mas parte do contexto da **multidisciplinaridade**, onde os temas técnicos são os geradores para a abordagem das disciplinas como matemática, história, português, geografia e ciências. O estudo destas disciplinas parte da abordagem do tema gerador dentro da ficha pedagógica, levando em conta a realidade que eles conhecem para depois ser realizado um estudo mais amplo sobre o tema.

Entretanto, os depoimentos demonstraram que existem dificuldades e limitações para trabalhar nessa perspectiva, como destacou a docente A.V.F “[...] no início foi uma barra, porque eu estava acostumada a trabalhar de forma comum, e aqui é diferente, você tem que trabalhar em cima do tema gerador”, ou seja, há dificuldade na identificação e familiaridade com a proposta da CFR de Cametá. A dificuldade em se trabalhar a partir dos temas geradores decorre do fato de que a maioria dos docentes é oriunda da rede pública onde as disciplinas são organizadas de forma diferenciada.

Outro recurso importante trabalhado na escola são as Fichas Pedagógicas, que servem para orientar o estudo dos aspectos teóricos ligados à agricultura e à formação geral. Segundo a Proposta Pedagógica da CFR de Cametá (2000) as fichas possuem características específicas que a diferenciam de um texto técnico como pode ser atestado na descrição abaixo:

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

As fichas pedagógicas são instrumentos que permitem aos jovens na CFR fazer a interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, com a finalidade, de acordo com a Proposta Pedagógica (CFR de Cametá, 2000) de: “assegurar a relação entre o período de prática em sua residência e o período na CFR; buscar através de estudos técnicos de interesse dos jovens uma formação geral, no desenvolvimento dos conhecimentos científicos”. Ao que se percebe é um dos instrumentos fundamentais para articular a construção do conhecimento a partir do tema gerador com as disciplina de formação geral e os temas profissionalizantes. De acordo com a Coordenadora Pedagógica M.C.R:

[...] a ficha pedagógica é outro problema que este ano, [...] pelo que eu entendi dos anos anteriores da minha chegada na escola essa ficha pedagógica só o técnico que elaborava, os professores já só pegavam e quando pegavam essa ficha pedagógica para ver o que poderia trabalhar no núcleo comum ligado com o tema gerador, [...] esse ano como eu te falei a gente está pretendendo trabalhar mesmo como deve ser trabalhada conforme a Pedagogia da Alternância, trabalhar em equipe e ver se a gente avança.

O depoimento deixa evidente que há dificuldade na utilização deste recurso pedagógico, inclusive na própria elaboração, ficando sob a responsabilidade dos técnicos sem a participação dos demais docentes. Quando a Coordenadora Pedagógica M.C.R menciona “quando pegavam”, deixa transparecer que alguns docentes nem mesmo utilizam este recurso, também quando destaca que “a gente está pretendendo trabalhar como deve ser trabalhada conforme a Pedagogia da Alternância” evidencia que o recurso pedagógico vem sendo utilizado de forma inadequada.

Os dois depoimentos destacam a fragilidade da utilização deste recurso pedagógico na CFR de Cametá. Pela importância que ele representa no campo teórico na proposta pedagógica, uma vez que busca articular o tema gerador com as diversas áreas da formação, a fim de promover o conhecimento de forma integral, a sua fragilidade pode comprometer o processo formativo. Ao que se percebe, essa fragilidade está tanto na elaboração como na concepção metodológica.

Retornando às atividades dos docentes, constatamos que as mesmas são bastante dinâmicas. Os alunos vivem um ritmo de atividades intensas, pois nos dias de alternâncias possuem atividades pela manhã, tarde e a noite. Vejamos abaixo como são organizadas as atividades escolares.

A organização a seguir refere-se à alternância que se desenvolveu em agosto de 2007.

TABELA 05 – Planejamento das atividades da semana de alternância. Período da manhã (5ª turma)

	6:00	6:30 7:30	7:30 8:00	8:00 10:00	10:00 10:15	10:15 12:00	12:00 14:00
Seg	alvorada	tarefas	café da manhã	Chegada	lanche	Divisão tarefa Trab. Prático	almoço
Ter	alvorada	tarefas	café da manhã	Tema Gerador	lanche	Tema Gerador	almoço
Qua	alvorada	tarefas	café da manhã	História	lanche	História	almoço
Qui	alvorada	tarefas	café da manhã	Matemática	lanche	Geografia	almoço
Sex	alvorada	tarefas	café da manhã	Tema Gerador e Plano e Estudo	lanche	Tema Gerador e Plano Estudo	almoço
Sab	alvorada	tarefas	café da manhã	retorno	retorno	Retorno	retorno

Fonte CFR de Cametá (2007)

TABELA 06 – Planejamento das atividades da semana de alternância. Período da tarde (5ª turma)

	14:30 15:30	15:30 16:00	16:00 17:30	17:30 18:30	18:30 19:30	19:30 20:30	20:30 21:30	22:00
Seg	Socialização do Plano de Estudo	lanche	Trabalho Prático	Banho	jantar	Intervalo	Serão	silêncio
Ter	Português	lanche	Trabalho Prático	Banho	jantar	Intervalo	Serão	silêncio
Qua	Tema Gerador	lanche	Trabalho Prático	Banho	jantar	Intervalo	Serão	silêncio
Qui	Português	lanche	Trabalho Prático	Banho	jantar	Intervalo	Serão	silêncio
Sex	Matemática	lanche	Trabalho Prático	Banho	jantar	intervalo	Serão	silêncio

Sab	Retomo	retorno	Retorno	Retorn o	retorno	retorno	Retomo	retorno
-----	--------	---------	---------	-------------	---------	---------	--------	---------

Fonte CFR de Cametá (2007)

As atividades são organizadas no primeiro dia da alternância. Ao chegarem, os alunos alojam-se, e depois do café da manhã, reúnem-se para “negociarem” a divisão das tarefas no que tange à limpeza do espaço físico até o desenvolvimento das atividades práticas, e à noite participam de atividades culturais designadas de serões que dizem respeito à apresentação de grupos culturais, palestras com os docentes e monitores e com profissionais de outras instituições, apresentação de trabalho dos jovens, entre outras atividades.

Assim, como podemos analisar no planejamento da primeira alternância do semestre de 2007, as atividades diárias têm início bem cedo, às seis horas da manhã tem-se o que lá é denominado de alvorada, que é exatamente o horário para acordar. Das seis e meia até as sete e meia, os alunos realizam as tarefas diárias, como limpeza do ambiente escolar, limpeza dos banheiros, das salas de aula, limpeza do refeitório, das casas dormitórios, o cuidado com as hortas e viveiros, alimentação dos animais, como podemos visualizar nas fotos abaixo.



Figuras 23: Jovens executando tarefas de limpeza na CFR de Cametá

Figura 24: Jovem executando tarefas de limpeza do auditório na CFR de Cametá

Fonte: Acervo da pesquisa, 2007

Essas atividades são individuais, diariamente cada aluno responsabiliza-se por determinada tarefa. No plano teórico todos que estão envolvidos na alternância têm atividades individuais e em grupos. A respeito das atividades individuais, ao chegarmos à CFR de Cametá, observa-se no corredor um grande mural com as atividades a serem desenvolvidas por cada aluno. Na CFR de Cametá não é disponibilizado pessoal para manutenção e limpeza, essas tarefas são de inteira responsabilidade dos alunos. Abaixo temos a materialização das

atividades que foram sistematizadas no planejamento da alternância em curso. Todas as atividades relacionadas à limpeza e a manutenção do espaço físico são executadas pelos alunos, definidas em escala que obedece a uma rotatividade durante as alternâncias.

As atividades geralmente seguem a mesma dinâmica. Pela manhã e nas primeiras horas do horário da tarde são desenvolvidas atividades em sala de aula da parte técnica (temas geradores) e do núcleo comum (Português, matemática, história e geografia). À tarde, a partir da dezoito horas, após o intervalo do lanche realizam atividades práticas que são os experimentos. Os experimentos se referem ao desenvolvimento de atividade na área da agricultura. Essas atividades são executadas de forma grupal. Por exemplo, um grupo de alunos irá cuidar da limpeza da horta; outro grupo será responsável pela limpeza do pimental e do viveiro, e assim sucessivamente, como podemos constatar nas fotografias a seguir:



Figura 25: Planejamento e distribuição dos trabalhos práticos na CFR de Cametá

Figura 26: Trabalho prático de campo dos jovens na CFR de Cametá

Figura 27: Trabalho prático de campo dos jovens na CFR de Cametá

Figura 28: Trabalho prático dos jovens na CFR de Cametá

Fonte: Acervo da pesquisa, 2007

Uma vez por semana há uma tarde de lazer. Nessa tarde os jovens jogam futebol, assistem vídeos, contam piadas e outras atividades. Também existem os momentos de organização de outras atividades durante os serões, que são organizados pelo monitores e docentes como a exemplo realização de palestras, filmes sobre determinadas temáticas, de acordo com o tema gerador da semana.

Por ocasião de nossas observações constatamos que esse ritmo intenso não se dá sem conflitos. Um dos motivos é a não execução das tarefas por um determinado grupo. Existem alguns alunos que não aceitam realizar as tarefas que lhes foram atribuídas, o que acarreta animosidade entre os outros grupos. Isso ocorre porque segundo o jovem B.J.S “muitas vezes quando agente chega na escola já está definido o que é para fazer”. Nesse aspecto, ocorre por parte dos jovens uma repulsão as decisões definidas a priori pela equipe técnica da escola.

Esse aspecto destaca que as relações que se estabelecem na escola fogem a perspectiva democrática pontuada na proposta educacional, isso porque um dos principais pressupostos da experiência é a participação dos jovens em todos os aspectos que dizem respeito ao processo formativo. Entretanto, pelos depoimentos foi possível constatar que o não cumprimento das tarefas e das regras definidas pode ser uma forma de protesto em oposição à aquilo que a escola deveria ser e proporcionar e não o faz.

De acordo com os jovens as principais tensões giram em torno de três principais regras: o namoro entre os jovens, a saída da escola sem permissão dos pais e a utilização de bebidas alcoólicas no período das alternâncias. É evidente que cuidar de um grupo de 50 (cinquenta) jovens a cada alternância não é uma tarefa simples, nesse sentido, é imprescindível organização e planejamento.

Nesse contexto, é necessário que os jovens saibam de seus direitos e deveres na escola. No entanto, para que os jovens sintam-se parceiros de um projeto em comum é necessário que os mesmos possam não somente participar das atividades escolares, assim como, possuir autonomia para propor e decidir acerca das atividades e das regras da escola.

Nos diversos espaços de aprendizagem, os jovens criam maneiras de analisar e interagir com a natureza, com a terra, com as plantas, com os animais, aprendem seu significado, sua importância e fazem uma conexão com a realidade. Nas tarefas diárias criam seus próprios espaços de autonomia, de rebeldia, de solidariedade, de companheirismo, e nesse movimento se percebem enquanto sujeitos de direitos.

Levam consigo do tempo-escola não somente a saudade, mas também esperança de que os conhecimentos adquiridos possam contribuir para melhorar sua qualidade de vida e de

trabalho. A interação entre tempos e espaços diferenciados oportuniza ao jovem do campo uma educação que não prioriza somente os aspectos técnicos ligados à agricultura familiar, assim como, a valorização dos conhecimentos universais, como história, geografia, português, matemática, educação física. Nesse sentido, a educação tem a tarefa de realizar a articulação dos conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos, tendo como eixo norteador a realidade do jovem do campo.

O **tempo-comunidade** abrange anualmente um total de 36 semanas na propriedade onde os jovens devem socializar com as famílias e a comunidade as novas técnicas desenvolvidas na escola, aplicar e desenvolver estes novos conhecimentos em suas unidades produtivas, assim como apontar demandas e dificuldades para que as mesmas possam ser socializadas no tempo-escola, com a finalidade de se encontrar possíveis alternativas às dificuldades encontradas nas unidades produtivas familiares. De acordo com o jovem R.P.M, ao ser questionado acerca da semana em que permanece em sua propriedade, assim socializou:

[...] a gente passa uma semana aqui estudando na Pedagogia da Alternância, aí a gente leva o material para a casa e vai pesquisar lá com nossos pais, com os vizinhos na nossa comunidade, lá fazemos perguntas, entrevistas sobre determinado assunto que agente discute na escola, por exemplo, sobre abelha ou sobre mandioca que é uma coisa que eu já aprendi técnicas novas. Então agente leva as perguntas, levanta as dúvidas, isso faz parte da Pedagogia da Alternância. Então a gente repassa conhecimento para a nossa comunidade, da maneira com que eles ensinam a gente aqui. Já teve até algumas pessoas que nos procuraram e querem que a gente ajude na parte da agricultura.

Como assinalou o aluno, na semana em que permanecem em suas propriedades, através de inúmeras atividades o jovem pesquisa, problematiza, discute com a família a sua realidade, planeja soluções e realiza experimentos na propriedade, socializando conhecimentos. A importância dos tempos e espaços diferenciados desenvolvidos na CFR de Cametá objetiva criar um ambiente de aprendizagem favorável para o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas. Santos (2006) pontua que a interação entre os espaços e tempos diferenciados contribuem para o fortalecimento de um movimento inter-relacional de ida e volta de informações, objetivando a partir das demandas do tempo-comunidade ser desencadeado o aprendizado teórico no tempo-escola.

Esse aspecto é importante uma vez que segundo Costa (2005), que desenvolveu pesquisa com as comunidades ribeirinhas do Município de Cametá, a educação nas escolas ribeirinhas do município é caracterizada por uma forte educação bancária, a-crítica, a-

histórica e seguem no sentido de reproduzir saberes desenraizados, alheio ao seu mundo material, ecossistemas e culturas, além de aparentemente bastante despolitizado e alienante.

A este respeito Freire (1983) destaca que a educação bancária serve aos interesses da classe dominante, pois nega em seus processos a dimensão dialógica inerente a processos educacionais comprometidos com a emancipação dos homens. A educação que se desenvolve nessa perspectiva não pretende criar mecanismos de superação das contradições existentes na sociedade, mas pretende manter as estruturas que geram dominação.

Uma das questões para que possamos abordar os instrumentos da Pedagogia da Alternância, é a compreensão de que a filosofia da proposta se assenta no pressuposto de que o conhecimento deve partir da realidade de vida do aluno do campo. Em hipótese, os instrumentos da alternância, segundo a literatura consultada, oportunizam a interação entre os conhecimentos historicamente sistematizados (científicos) e o saber adquirido em suas vivências cotidianas. Conforme Almada (2005, p. 55) “esses instrumentos são dinâmicos no sentido de sua operacionalização e, também, garantem uma interação permanente entre família-escola-jovem”.

2.2 DA ESCOLA PARA A VIDA, DA VIDA PARA A ESCOLA: A DIFÍCIL CONCRETIZAÇÃO DE UM SONHO COLETIVO.

[...] essa escola aqui dá essa oportunidade pra gente trabalhar no trabalho da gente, trabalho lá no campo, lá na minha roça e ao mesmo tempo estudar. (aluno da CFR de Cametá)

Ao longo dos anos, um dos principais desafios enfrentados pela escola tem sido diminuir o distanciamento face ao contexto local em que se encontra inserida. As fotos acima expressam dois universos aparentemente contraditórios com tempos, espaços e lógicas diferenciadas: a escola e a comunidade. A interação desses espaços é de vital importância para a educação do campo, uma vez que é através desta modalidade diferenciada que a escola e a comunidade definem estratégias e prioridades educacionais aos jovens do campo.

Na CFR de Cametá a estratégia adotada para aproximar escola-comunidade tem sido promover a participação dos diversos sujeitos que fazem parte, direta ou indiretamente, dos processos educacionais que ali se desenvolvem em tempos e espaços diferenciados, seja nas visitas às famílias, nas oficinas ministradas nas comunidades, em cursos ofertados aos pais

dos jovens, em assembléias, palestras, reuniões, prestações de contas, mutirões, planejamento participativo e outras formas de participação.

Na tentativa de identificar como se dá a relação escola-comunidade e como os sujeitos participam na dinâmica da escola, entrevistamos pais, jovens, egressos, representantes dos movimentos sociais, membros da comunidade, docentes, monitores e coordenação pedagógica. No conjunto dos pais e jovens entrevistados acerca da escolha da CFR de Cameté para a educação dos filhos, a questão que se apresentou com bastante intensidade diz respeito à esperança que os mesmos depositam na experiência. Nossa primeira entrevistada foi uma trabalhadora rural que reside na Região da Terra Firme no município de Cameté, ligada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, nesta pesquisa identificada como Sr^a C.P.M. A mãe é viúva e tem quatro filhos, todos envolvidos na atividade da agricultura familiar.

Na percepção da mãe, a CFR de Cameté contribui significativamente com a formação/escolarização do filho. Segundo a Sr^a C.P.M:

O estudo do meu filho aqui na CFR para mim, para minha família, para o nosso município é muito importante, muito proveitoso porque meu filho já tinha parado de estudar, mas eu consegui uma vaga pra ele e isso pra mim é muito valioso [...] a gente resgatar as coisa do meio rural, porque o jovem de hoje ele já vem com aquilo na cabeça, só quer ir pra cidade, não valoriza o estudo e nem o nosso meio. [...] Essa escola é muito importante porque a gente está resgatando a vontade dele ficar no campo.

Na percepção da mãe, a experiência da CFR de Cameté é muito significativa e exprime dimensões importantes acerca da realidade do campo. A primeira relaciona-se a preocupante concepção de que é no espaço urbano que se podem alcançar as melhores oportunidades, tanto de trabalho como educacionais. Essa realidade local não difere da realidade do restante do país onde, como assinala Caldart (2000, p. 67), “as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo”. Essa visão tem seduzido muitos jovens do campo que nela depositam a esperança de encontrar na cidade benefícios sociais que o campo não lhes proporciona, como por exemplo: saúde, trabalho, moradia, dentre outros.

De acordo com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (MEC/SECAD, 2003), em nosso país a visão de que o campo é inferior à cidade foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com a gestação de um discurso urbanizador que defendia a fusão dos dois espaços numa franca defesa do desaparecimento do

campo. Essa suposta superioridade deriva de uma visão que predominou ao longo de nossa história, marcada pela idéia de que o urbano é sinônimo de moderno, de riqueza, prosperidade, enquanto o campo como inferior e atrasado.

Essa visão excludente nega aos sujeitos do campo a construção e afirmação de suas identidades, uma vez que ocorre uma desvalorização da cultura local, dos modos de vida e de trabalho, dos saberes e de suas experiências de vida. Essa perspectiva segue em sentido oposto ao que preconiza a Constituição Federal de 1988, a qual pontua que a educação é um “direito público subjetivo”, portanto, direito de todos, seja no campo ou na cidade. Nesse sentido, os sujeitos do campo possuem o direito de ter educação e escolas organizadas no lugar onde vivem e em sintonia com sua realidade local.

No âmbito educacional, essa visão urbanocêntrica, que toma o urbano como referência, fortalece o que a mãe assinala, quando pontua “ele quer ir pra cidade, não valoriza o estudo nem o nosso meio”. Para ela a experiência da Casa Familiar Rural de Cameté é significativa, uma vez que trabalha para desmistificar essa visão e resgatar o sentido de pertencimento dos sujeitos ao campo, contribuindo para que este permaneça em sua unidade produtiva juntamente com sua família, pois, como afirma as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (MEC/SECAD, 2005) “o sentimento de pertença [...] significa se reconhecer como integrante de uma comunidade, é o sentimento que move sujeitos a defender suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração”.

O segundo pai entrevistado reside na Região das Ilhas e desenvolve atividades na agricultura, mas complementa sua renda com a pesca artesanal, sendo identificado com o codinome de M.J.S. Possui uma família relativamente numerosa, com oito filhos, sendo seis meninos e duas meninas, todos desenvolvendo atividades ligadas à agricultura, o que garante o sustento familiar. O reconhecimento da educação como direito também é percebido na fala do pai o Sr. M.J.S:

[...] ele veio para a CFR através de um convite que foi feito, e através de uma vontade que eu tenho de que ele estude, se forme e pra mais tarde ser uma pessoa bem de vida, ter conhecimento, ter uma formação, [...] **porque eu só pude estudar até a primeira série, eu sou quase assim um analfabeto, mal eu sei assinar meu nome.** Eu tenho esperança de que um dia ele nos tire dessa situação difícil, porque nós somos uma família pobre, mas para uma vida melhor [...] peço a Deus que meu filho **seja um cidadão formado** e que mantenha a necessidade da família. [...] eu tenho esperança que um dia ele esteja junto comigo na estrada pra tirar a gente da pobreza. (emociona-se). (grifo nosso)

A formação dos jovens agricultores através da experiência da CFR de Cameté é percebida pelos pais de forma positiva, onde se alimenta a esperança de que seus filhos tenham um futuro melhor na expectativa de que “estude, se forme para ser uma pessoa bem de vida” para que possa exercer sua cidadania. A valorização da educação perpassa pela convicção que, através da escola, os filhos possam alcançar melhoria da qualidade de vida, não somente no plano individual, como também familiar.

As assertivas acima evidenciam a importância da escola e da educação para os trabalhadores, contrariando a perspectiva de que para ser agricultor não são necessários conhecimentos técnicos e escolares. O depoimento deixa transparecer a cobrança de um direito que vêm sendo exigido com bastante ênfase nas últimas duas décadas: o direito do trabalhador à educação. O Sr. M.J.S não teve a oportunidade de estudar na juventude, mas luta para que esse direito seja assegurado aos seus filhos.

A negação do direito à educação ao longo dos anos em nosso país e na Região Amazônica, em especial, é um fato que se desdobra em número considerável de pessoas que não tiveram acesso à escolarização. O pai entrevistado se inclui nas estatísticas oficiais em que, segundo o INEP (2007, p. 15) “o índice de analfabetismo no Brasil, que permanecem bastantes elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo dados da PNAD (2004) 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta”. Esses dados demonstram a importância dada pelos governantes à educação das camadas populares da sociedade, e acima de tudo, que as políticas públicas têm excluído parcela importante de trabalhadores que ficam às margens das oportunidades socioeconômicas e educacionais.

O depoimento destaca que a luta dos sujeitos do campo pela educação é a própria luta pelo reconhecimento da educação como direito. É importante destacar que ao longo de nossa história e nos dias atuais, esta luta tem sido marcada por processos de afirmação e negação de direitos. De um lado, os trabalhadores querendo legitimar direitos conquistados ao longo da história e de outro, as elites lutando para manter-se no poder. Fernando de Azevedo (1954), em sua obra “a educação entre dois mundos”, pontua que ao longo de nossa história a educação sempre esteve entre dois mundos: entre a elite e o povo. Segundo este autor a formação da cultura brasileira sempre ficou restrita à responsabilidade de uma elite culta que detinha o poder e que decidia sobre a cultura do povo, levando em consideração seus valores e suas aspirações, negando a identidade e as necessidades de uma massa despossuída. De acordo com Azevedo (Op. Cit., 29)

O que possuímos, foi sempre uma elite altamente cultivada e instruída, mas flutuando como uma pequena minoria na massa informe e caótica de um povo abandonado à sua sorte e dominado pela miséria física e social em várias e extensas regiões. Em largo período de nossa história (e é certo que está longe de ser superado) não é somente o dissídio entre o homem do litoral e do sertão, entre a vida urbana e a vida rural, o que se constata, mas também o divórcio entre a elite e o povo.

A separação entre esses dois universos é caracterizada pela não participação da população nas decisões e direcionamento de seu próprio destino. Sempre foi delegada a tarefa de decisão a um grupo no poder (cultura dominante) que para manter seu *status quo* e seus interesses, utilizava-se de diversas estratégias e instrumentos, sendo um destes a escola. É bem verdade que esse processo não tem se dado sem conflitos e lutas, mas ainda assim têm prevalecido nos dias atuais as perspectivas da cultura dominante, isso pode ser atestado ao analisarmos as políticas educacionais direcionadas ao meio rural, nele sempre esteve embutida uma perspectiva urbanocêntrica e excludente, que fortalece a separação entre campo e cidade, entre vida urbana e rural, entre os valores urbanos em detrimento dos saberes e das experiências populares.

É no campo do direito que os sujeitos lançam-se ao desafio de pensar em formas diferenciadas de educação e de escola. Muito embora o direito do trabalhador à educação não se esgote na escola, sua centralidade na condução dos processos de produção do saber e do conhecimento ainda ocupa lugar de destaque. Nesse sentido, a negação da educação ao trabalhador não termina quando este consegue ingressar na escola, embora atualmente os sistemas de ensino tenham atingido quase a sua universalização, de acordo com o INEP (2007), o problema não está no acesso, mas em que concepções de educação estão pautadas as diretrizes e práticas educacionais que são pensadas para as camadas populares.

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

Durante a entrevista, o Sr. M.J.S enfatizou que é trabalhador rural e desenvolve diversas atividades em sua unidade de produção familiar¹⁵ como o cultivo da mandioca,

¹⁵ De acordo com Abramovay (1992, p.102) na produção familiar agrícola a família e a comunidade, de certa forma, emprestam sentido à atividade camponesa. Trabalho e vida não são duas dimensões cindidas: as crianças, as mulheres, enfim, um organismo único produz com base no objetivo de gerar não só os meios de vida, mas, sobretudo, um modo de vida.

milho, arroz, abóbora, bem como trabalha com o manejo e extração de açaí. A fala do pai relacionado à esperança de que um dia o filho possa tirá-los da situação difícil em que se encontram, pode ser evidenciada pela desfavorável situação socioeconômica vivenciada pela família. Nas fotos abaixo podemos observar que as condições de vida e de trabalho das famílias rurais não são fáceis.



Figura 29: Família envolvida com a tarefa de fazer farinha

Figura 30: Casa de família no meio rural

Fonte: Arquivo de pesquisa, 2007

Como é possível constatar, os instrumentos de trabalho da família estão longe de serem ideais, pois as instalações da casa de farinha são extremamente simples e não possuem condições favoráveis ao desenvolvimento da atividade. Se por um lado, a família possui a matéria prima, no caso a mandioca e outros produtos, não possuem condições estruturais para desenvolver o trabalho. A casa de farinha é apenas uma pequena cobertura para proteção das intempéries do tempo, sem grandes acomodações, nem instalações físicas e sanitárias.

Esse retrato evidencia que os sujeitos do campo ainda destituído de seus direitos, enfrentam enormes dificuldades, tanto em termos econômicos como socioculturais, apesar de termos tido inúmeros avanços tecnológicos, este não conseguiu melhorar a vida no campo. São homens, mulheres, idosos e crianças que, com suas igualdades e diferenças, compõem um imenso mosaico que formam os povos da região Amazônica. Estes sujeitos de direitos necessitam assumir o protagonismo de seus processos históricos e educacionais, enfrentando os desafios do contexto em que se inserem e participando como sujeitos ativos dos processos sociais e educacionais que lhes dizem respeito, pois são inúmeras as possibilidades e

oportunidades no campo, mas cabe aos próprios sujeitos reivindicá-las e exigí-las enquanto direito.

Um dos motivos que levou o pai a optar pela CFR de Cametá para matricular seu filho, está relacionado primeiramente à luta pela garantia do direito à educação para seu filho, uma vez que o pai teve esse direito negado em sua juventude “eu só pude estudar até a primeira série, eu sou quase assim um analfabeto, mal eu sei assinar meu nome”, bem como, derivado das condições difíceis de trabalho na agricultura, em consequência da ausência de políticas públicas para o campo, que possibilitem acessar os instrumentos para a elevação de sua condição socioeconômica.

A análise feita pelo pai é que a CFR de Cametá vem preencher essa lacuna e contribuir com a aquisição de novos conhecimentos técnicos que venham a melhorar a produção familiar. Com relação a essa questão, o Sr. M.J.S enfatizou:

[...] eu tenho uma grande vontade de que o meu filho se **forme em técnico** [...] que a maior dificuldade do nosso município é que nós não temos técnicos formados, que ele **seja uma pessoa formada em técnico na piscicultura, na agricultura, porque nós somos lavradores e trabalhamos a vida toda da gente desde o tempo dos meus pais na agricultura**, então eu gostaria que ele se formasse para levar mais experiência para nossa família [...] e para outras famílias que também precisam. (grifo nosso)

Na ótica dos pais entrevistados, a experiência da CFR de Cametá é positiva, uma vez que a mesma contempla as necessidades das famílias no que diz respeito aos conhecimentos técnicos ligados à agricultura familiar. Percebe-se, nesse sentido, uma preocupação com a aquisição de novos conhecimentos que venham a desenvolver a unidade de produção, uma vez que esta garante o sustento familiar, por outro lado, há uma preocupação em oportunizar que os novos conhecimentos possam ser estendidos também às outras famílias. Em outro sentido, os pais visualizam que seus filhos tenham a oportunidade de formação/escolarização sem perder a mão de obra indispensável na agricultura família, mas também que estes venham a contribuir com o desenvolvimento local das comunidades.

A defesa da agricultura familiar decorre de que as famílias rurais e ribeirinhas têm nessa atividade a sua principal fonte de renda, e buscam alternativas para melhorar sua produção, entretanto, reconhece que a mesma tem seus percalços, como enfatizou o Sr. M.J.S “eu tenho esperança de que um dia ele nos tire dessa situação difícil, porque nós somos uma família pobre, mas para uma vida melhor”, nesse contexto, o acesso a novos conhecimentos através da formação/escolarização traz esperanças que no futuro possam melhorar sua condição socioeconômica.

A Agricultura familiar assume relevância significativa para as famílias rurais, uma vez que é dela que as mesmas garantem as condições de subsistência. Segundo o Programa Saberes da Terra (MEC/SECAD, 2005, p. 03) “a agricultura familiar é uma forma de organização onde o trabalho é restrito ao grupo familiar e a produção destina-se ao sustento da própria família, [...] o que não exclui produzir para o mercado”. Esta atividade é de essencial importância para as famílias, uma vez que nela são depositadas as expectativas que através da produção e comercialização possam garantir instrumentos que possibilitem condições dignas de vida no campo.

De acordo com o Programa Saberes da Terra (Op. Cit.) referenciada pelas estatísticas fornecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), aproximadamente 85% do total das propriedades rurais do país pertencem a grupos familiares, sendo aproximadamente 13,8 milhões de brasileiros que têm na atividade agrícola sua alternativa de vida e de trabalho. Para essa importante parcela da população, uma educação que lhes faça sentido deve dialogar com as experiências vividas pelos jovens e suas atividades. No entanto, isso não significa dar ênfase apenas aos aspectos técnicos, pelo contrário, a importância da articulação com os conhecimentos de formação geral é essencialmente importante para a apreensão dos códigos da leitura e da escrita pelos jovens do campo, imprescindível à inserção social.

Na Região Amazônica temos um número significativo de trabalhadores que tem nessa atividade sua principal fonte de renda. Segundo Hage e Corrêa (2007, p. 18) “[...] a agricultura familiar, representada por um contingente de 750 mil pequenos agricultores e envolve no cultivo da roça todos os componentes da família na garantia da subsistência”. Nesse sentido, a educação que se direciona para estes sujeitos deve ser valorizada e contemplada nas propostas pedagógicas e curriculares das escolas do campo.

É marcante na percepção do pai a valorização do acesso à educação como condição indispensável para ampliação das possibilidades socioeconômicas e educacionais. Por um lado, visualiza na educação dos filhos a possibilidade do exercício da cidadania, quando pontua que “desejo que meu filho seja um cidadão formado”, por outro, como negação de sua própria condição, luta para que o direito à educação seja garantido aos seus filhos.

Na compreensão dos jovens entrevistados, a experiência da CFR de Cameté contribui com a formação/escolarização, uma vez que a aprendizagem tem relação com a sua vida e trabalho. O primeiro entrevistado foi o aluno R.P.M, que é oriundo de uma comunidade rural do Município de Cameté e tem 21 anos. O segundo é o jovem B.J.S, que reside em uma

Comunidade Quilombola do Município de Cametá e tem 18 anos. De acordo com a percepção dos jovens:

[...] **essa escola aqui que dá essa oportunidade para gente trabalhar no trabalho da gente, trabalho lá no campo, lá na minha roça e ao mesmo tempo estudar.** [...] eu gosto muito da agricultura, de plantar e criar. Eu me identifico muito com essa escola aqui por que o que eu aprendo aqui eu passo pra lá, para minha propriedade. Em outras escolas com certeza não ia ter o conhecimento que eu estou tendo aqui nessa escola. (grifo nosso)

[...] eu escolhi vir estudar pra cá porque ela **é uma escola onde a gente aprende as coisas da nossa realidade** [...] eu me identifico muito com essa escola aqui, porque eu gosto muito da agricultura, de plantar e criar, o que aprendo aqui eu aplico lá na minha propriedade. (grifo nosso)

A compreensão dos jovens alunos da CFR de Cametá sobre a formação através da Pedagogia da Alternância é positiva, e expressa a importância dos processos educacionais estarem interligados com suas vidas. Os depoimentos revelam que a proposta pedagógica desenvolvida pelas escolas da rede municipal de ensino não satisfaz suas necessidades, uma vez os conhecimentos trabalhados são descontextualizados de sua realidade. Esse distanciamento da escola da realidade de seus sujeitos acaba por fortalecer os processos de evasão e repetências presentes em grande intensidade no meio rural cametaense. Os depoimentos dos jovens são significativos e indicam a importância da interação de tempos e espaços diferenciados de aprendizagem, os quais objetivam promover a articulação entre os conhecimentos de formação geral e os de formação profissional, contribuindo no seu desenvolvimento pessoal e familiar.

As falas destacam que a proposta pedagógica desenvolvida na CFR de Cametá pode ser viável aos jovens do campo, uma vez que proporciona que os jovens, ao mesmo tempo, tenham a possibilidade de uma formação/escolarização sem deixar de desenvolver suas atividades e contribuir com o rendimento familiar. Essa oportunidade é proporcionada pela alternância, como assinala Sossai (2002, p. 16) a Pedagogia da Alternância:

[...] não se justifica apenas por ser uma pedagogia alternativa à desenvolvida na escola formal. Ela traz em si um fator determinante que é a possibilidade concreta e viável de uma prática educacional a partir das realidades das famílias agrícolas inseridas no meio rural brasileiro. Com a Pedagogia da Alternância as crianças e jovens ganham a chance de **estudar e ao mesmo tempo vivenciar a dinâmica da agricultura familiar que traz em si a peculiaridade da ocupação de todos os membros da família no processo de produção.** (grifos nossos)

Na CFR de Cametá as atividades são organizadas e planejadas para serem desenvolvidas em tempos e espaços diferenciados de aprendizagem. As fotos apresentam dois espaços distintos de aprendizagem que contribuem com a formação dos jovens do campo.



Figura 31: Atividades teóricas na CFR de Cametá
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2007



Figura 32: Jovem com o pai em sua propriedade
Fonte: Arquivo da pesquisa, 2007

As fotos destacam dois espaços distintos de aprendizagem. O primeiro é o espaço das atividades teóricas (sala de aula), onde são organizados, sistematizados e trabalhados os conhecimentos a partir dos temas de estudos inter-relacionados com as disciplinas de formação geral e conteúdos de formação técnica.

O segundo é o espaço da família onde os jovens socializam os conhecimentos apreendidos na escola, desenvolvem atividades e introduzem novos conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento das atividades no lote familiar fundamental à manutenção de sua subsistência.

A importância desses espaços de aprendizagem é reforçada na fala do jovem R.P.M, quando expressa que a CFR de Cametá “dá oportunidade pra gente trabalhar no trabalho da gente, trabalho lá no campo, lá na minha roça e ao mesmo tempo estudar”. A fala do jovem destaca a necessidade da educação estar relacionada com as perspectivas de vida e de trabalho dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, a escola precisa criar mecanismos que dêem conta de articular os conhecimentos de formação geral e formação técnica, para que possa desenvolver suas

múltiplas dimensões (sociais, políticas, econômicas) formando jovens atuantes em suas comunidades e no meio em que vivem.

De fato, Nascimento. A. (2005, p. 127) ao realizar uma pesquisa na Escola Familiar Agrícola do Estado do Amapá, identificou que a integração entre educação e trabalho é essencialmente importante para a educação no meio rural, uma vez que “a integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de superar a alienação crescente reunificando os seres humanos com a sociedade [...], pois não há realização pessoal sem trabalho”.

De acordo com a autora, a relação entre escola-comunidade é de vital importância, pois os jovens, através dos conhecimentos apreendidos na escola com os conhecimentos que já possuem, têm a possibilidade de aprimoramento técnico e crescimento pessoal, contribuindo de acordo com Nascimento A. com a formação integral do jovem. Isso significa que a escola tem a tarefa de contribuir com a qualificação profissional, mas principalmente, com a formação humana dos sujeitos do campo.

Ao destacar a importância dos dois espaços, o jovem destaca que trabalho e educação devem ter relação direta, e que uma das tarefas da escola é diminuir a distância que existe entre as atividades dos jovens do campo e as atividades escolares. Os depoimentos dos jovens indicam que essa perspectiva, esse distanciamento que há entre escola e o contexto dos seus sujeitos não contribui com o trabalho e nem com a vida dos sujeitos.

Nesse contexto, a escola necessita ultrapassar a visão dicotômica que tem sido estimulada pelo sistema capitalista, de separar o trabalho da vida dos sujeitos. Nesse sentido, Arroyo (2002, p.78) argumenta que “o direito à educação da classe trabalhadora na formação do saber, da cultura e da identidade continuam sendo negados por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital”. Esse movimento separa o trabalho em manual e intelectual, entre os que comandam e os comandados, os que detêm a teoria e os que possuem a prática. A negação se legitima quando os diversos espaços socioculturais não são considerados no momento em que se pensa na educação e na escola para os sujeitos do campo.

Para Gramsci (1982), a crise da escola tradicional é porque a mesma se distanciou da vida e da cultura de seus sujeitos. Em outro sentido, argumenta que a participação ativa dos sujeitos na escola só pode existir se esta for ligada à vida. De acordo com o autor, a escola não deve separar as atividades teóricas das atividades práticas, ambas devem estar interligadas e em permanente processo de interação, pois, do contrário, os conteúdos e os conhecimentos não terão significados para a vida e trabalho dos jovens, ou seja, o que se almeja é uma escola que ofereça igualdades de condições para articular os conhecimentos científicos, filosóficos,

culturais e técnicos que possa dotar os jovens de capacidade para refletir sobre a realidade e modificá-la.

A articulação entre os conhecimentos de formação geral e técnica não são fáceis de serem materializados, uma vez que a educação, ao longo dos anos, segue na perspectiva de dicotomizar educação e trabalho, teoria e prática, escola e comunidade, conhecimentos científicos e saberes populares, a educação da vida dos sujeitos como se estes fossem algo apartado dos sujeitos e de sua realidade. É nesse sentido que Lima (2003, p.08) “recusa-se a considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se a escola fosse um universo fechado e isolado do contexto macrossocial”. Para o autor, a escola deve interagir com o contexto social dos seus sujeitos e criar canais de participação e integração com a comunidade.

De outro modo, a escola deve criar estratégias e canais de participação com a finalidade de integrar os diversos sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente de sua dinâmica. Nesse sentido, Kosik (2002, p. 13) destaca que:

A atitude primordial do homem em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, porém, de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

De acordo com o autor, o sujeito em face da realidade não é um ser abstrato, fora e apartado do mundo, mas um ser ativo, que interage com a natureza e com os outros, criando uma rede de relações que possibilita intervir em seu meio social, mantendo as estruturas das coisas ou modificando-as. Para tanto, os sujeitos necessitam refletir, problematizar, indagar e perceber as contradições sociais existentes e, nesse contexto, a escola têm papel fundamental. Entretanto, se a educação ao longo dos anos tem sido defensora da cultura das elites, reproduzindo, a sociedade e conseqüentemente as diferenças sociais, como pode transformar o que ela mesma reproduz? Esse processo é possível porque segundo Gadotti (2004, p.73) “se a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade”.

De acordo com o autor há uma contradição interna na educação que se materializa na necessidade de transmissão de uma cultura existente, que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura, com a função de contribuir para a transformação das estruturas sociais vigentes. Daí ser imprescindível que a educação ajude a

mostrar as contradições existentes na escola e na sociedade. Um bom caminho para se começar a exercitar esse processo é exatamente tomar como referência a realidade e o contexto dos jovens do campo, inserindo-as na proposta pedagógica e nas práticas curriculares.

Na CFR de Cametá constatamos que existe um esforço para se trabalhar nessa perspectiva. A importância de a escola trabalhar a partir da realidade dos jovens foi destacada pelo jovem B.J.S, quando este assinala que a CFR de Cametá “é uma escola onde a gente aprende as coisas da nossa realidade”. Na CFR de Cametá os conteúdos são organizados a partir das temáticas do cotidiano, objetivando-se valorizar as atividades que os jovens desenvolvem em suas comunidades.

As fotos abaixo apresentam os jovens desenvolvendo diversas atividades na CFR de Cametá, destacando-se atividades com a coleta de mel (meliponicultura), confecção de biscoitos caseiros (agroindústria caseira) e a criação de pequenos animais (suinocultura).



Figura 33: Oficina sobre Agroindústria caseira
 Figura 34: Oficina na Comunidade sobre Apicultura
 Figura 35: Criação de pequenos animais na CFR de Cametá
 Fonte: Arquivo da CFR de Cametá

As atividades desenvolvidas não são alheias aos jovens, uma vez que fazem parte do seu cotidiano. E a realidade dos sujeitos do campo se relaciona diretamente com a terra, com a natureza, com o meio ambiente, é a partir destes referenciais que a escola deve trabalhar seus processos educativos. A Pedagogia da Alternância permite a aproximação dessas dimensões através de seus recursos pedagógicos, que promovem a interlocução dos processos teóricos e

práticos, tendo como referência a realidade do aluno e sua unidade familiar de produção. Nesse sentido, os processos educacionais que se desenvolvem na escola alcançam dimensões que vão muito além da esfera escolar, contribuindo com o desenvolvimento educacional e sócio-econômico, sem, contudo, fazer a separação entre educação, trabalho e vida dos sujeitos do campo.

A articulação dos conhecimentos apreendidos no tempo-escola com os conhecimentos que os jovens já possuem derivados de sua experiência com a família, amigos, do seu meio social, poderá possibilitar a intervenção em sua realidade. Entretanto, somente a aproximação ou a inter-relação de lugares distintos com tempo e lógicas diferenciadas não são suficientes para promover o desenvolvimento socioeducativo dos jovens do campo. Conforme o Parecer 01/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância (APUD QUEIROZ, 2004, p.04) [...] “é necessário uma sinergia, uma integração, uma interpenetração, rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades, formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual” para que as atividades desenvolvidas através da Pedagogia da Alternância contribuam com a formação/escolarização e com a vida dos jovens do campo.

A inter-relação de tempos e locais de formação proporcionados pela experiência da CFR de Cametá tem como objetivo envolver os diferentes sujeitos nos processos educacionais e técnicos, uma vez que se reconhece que a educação não acontece somente na escola, mas alcança, entre outras dimensões, a familiar, a comunitária, no âmbito dos movimentos sociais. Em nosso Estado, se partirmos dessa premissa, a conclusão que se chega é a de que os processos educacionais que se tem desenvolvido privilegiam muito fortemente a escolarização, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) reconheça em seu Artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, permanece o não reconhecimento de outros espaços e situações formativas, produzidas pelo distanciamento da escola face ao contexto local e aos sujeitos que dela fazem parte.

O reconhecimento de que a educação não acontece somente na escola, mas que sua dinâmica alcança dimensões da vida, permite a compreensão que outros espaços socioeducativos podem contribuir significativamente com a educação. Daí compreender a importância da interação da família, da comunidade, dos movimentos sociais na formação dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a educação do campo deve proporcionar processos educativos que dêem conta de materializar as expectativas dos diversos setores da sociedade,

na perspectiva de que a educação e a escola os ajudem a compreender as contradições do contexto onde estão inseridos.

A possibilidade de interação entre os conhecimentos que o jovem já possui, derivado da convivência em seu meio, com sua família, da sua cultura local com os conhecimentos sistematizados historicamente (teóricos), oportuniza aos jovens momentos ricos de aprendizagem que lhes oferecem subsídios para que possam refletir sobre a realidade que os cerca. Nesse contexto, Freire (1996) enfatiza que cabe à escola o dever não só de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, trazem de suas experiências construídas na prática, como também discutir com os mesmos a razão desses saberes. Esse exercício é necessário para que os jovens rurais tenham a possibilidade de visualizar as contradições inerentes ao meio em que se situam e problematizá-los, no sentido de encontrar caminhos alternativos que os leve a fazer uma leitura crítica da sociedade dotando-os de instrumentos para intervir em sua realidade.

Na CFR de Cametá, a socialização dos conhecimentos e a troca de experiência com a família podem ser evidenciados na fala do jovem B.J.S “[...] aqui acontece uma troca de experiência, o que eles sabem eles passam certo para nós, o que a gente sabe vai ensinar para eles [...] às vezes dá certo”. A troca de experiência entre os jovens e os pais é um dos aspectos essencialmente importante, uma vez que os pais repassam os conhecimentos adquiridos para seus filhos e estes socializam com a família as novas informações adquiridas no tempo-escola, havendo respeito de ambas as partes.

A importância dos saberes dos pais derivados de sua experiência no campo pode contribuir consideravelmente com a escola, pois, conforme assinala Leite (1999, p.72) “é inegável o saber adquirido pelo homem do campo na realização do trabalho realizado cotidianamente, no plantio, na criação de animais e demais atividades. Saber e trabalho alinham-se em um sentimento único de sobrevivência material e dos valores culturais”. Para o autor, o saber adquirido pelos sujeitos em sua prática cotidiana pode contribuir na construção de práticas pedagógicas que tenham significado ao sujeito do campo. O depoimento de B.J.S é significativo e demonstra o profundo grau de respeito dos filhos pelos saberes dos pais “o que eles sabem eles ensinam certo pra nós” por outro lado, “o que a gente sabe ensina para eles”, num processo intenso de interação e de fortalecimento dos laços familiares.

As considerações acima indicam que a Pedagogia da Alternância possibilita o diálogo entre pais e filhos, como elemento que fortalece a socialização dos conhecimentos e das técnicas adquiridas no tempo-escola, assim como possibilita a participação dos pais nas atividades formativas dos jovens no tempo-comunidade. Esse processo é possível, segundo

Gimonet (1999, p. 40) porque “a Pedagogia da Alternância induz a partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola”. Essa partilha tem como objetivo o empoderamento dos sujeitos com a finalidade de fazê-los participar e integrar os processos que se desenvolvem, reconhecendo e valorizando o saber de cada um e de seus contextos de vida nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Para tanto, os processos pedagógicos devem estar comprometidos com sua realidade, seu trabalho, o meio em que vivem.

Em nossa pesquisa de campo foi possível constatar, seja pelas atividades teóricas, seja pelas atividades de campo, uma afinidade e familiaridade dos jovens com a Pedagogia da Alternância. Para compreendermos a importância da CFR de Cametá aos jovens, recorremos ao caderno de atividade dos mesmos. Foi no caderno do aluno R.P.M que encontramos o significado da experiência conforme texto descrito na figura abaixo:

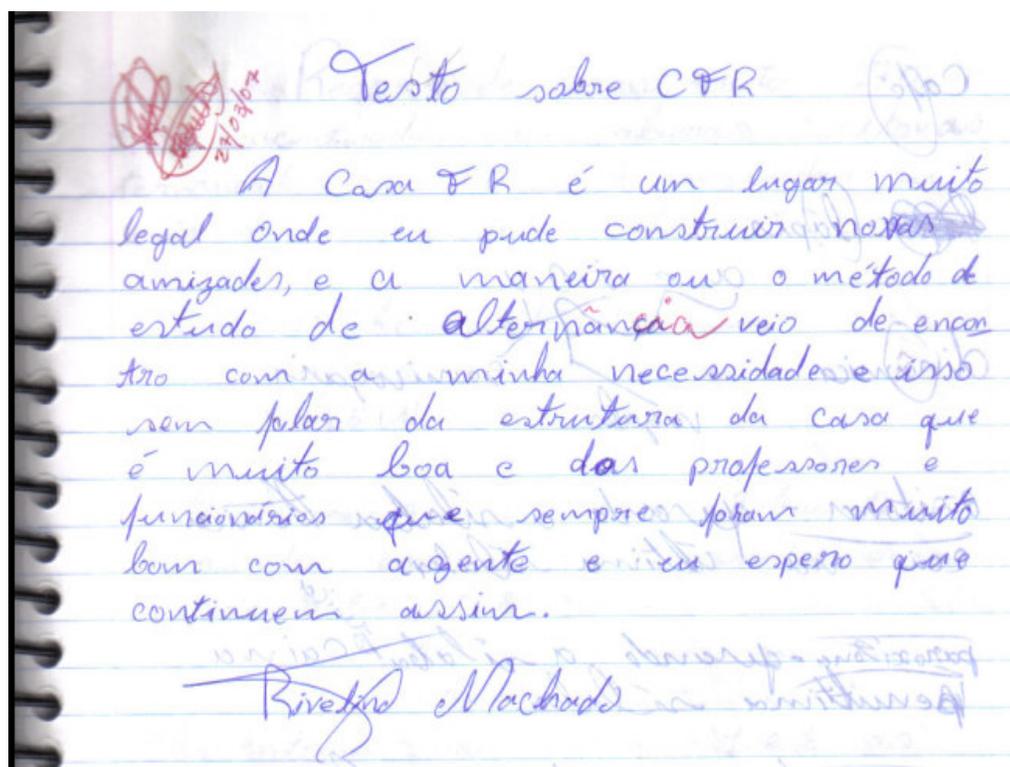


Figura 36: texto extraído do caderno de atividades do jovem R.P.M

O texto expressa a percepção do jovem acerca da experiência. Na visão dele, a proposta de organização do ensino é adequada ao meio rural, uma vez que o mesmo pontua que “a alternância veio ao encontro de minha necessidade”. Essa dimensão é fundamental, pois a Pedagogia da Alternância segue na perspectiva de superar práticas educacionais

descontextualizadas ancoradas na mera transmissão de conteúdos, ou seja, visa trabalhar com conhecimentos que façam sentido para o jovem, conteúdos estes selecionados de acordo com as necessidades da comunidade local e a partir das escolhas dos próprios sujeitos.

Outro aspecto importante destacado refere-se à estrutura da CFR de Cameté, o que na opinião do jovem “é muito boa”, isso significa que os objetivos estão sendo alcançados no que se refere às perspectivas da organização do espaço físico, pois o objetivo foi criar um espaço de aprendizagem onde os jovens pudessem compartilhar de um espaço prazeroso e acolhedor, que proporcionasse a interação entre os diversos sujeitos, fortalecer laços de amizade, solidificar relações e desenvolver o espírito de cooperação e solidariedade.

A importância dos processos estarem interligados com a vida e a realidade dos sujeitos do campo também pode ser constatada no desenho abaixo, feito pelo aluno B.J.S, onde ele expressa o seu entendimento acerca da relação da CFR de Cameté com seu contexto local.



Figura 37: A CFR de Cameté na visão de B.J.S

Na percepção do jovem, existe uma harmonia entre a experiência da CFR de Cameté e o contexto social onde a mesma está inserida. Essa visão do jovem é importante, uma vez que reforça o entendimento de que a educação do campo não pode perder de vista a riqueza de conhecimentos derivados da vivência e da experiência dos saberes populares, da relação com

a natureza, com a terra, com a realidade dos jovens do campo. O desenho deixa evidente que os processos educacionais que se desenvolvem no meio rural não podem estar dissociados de seu contexto, não sendo possível ser analisado de forma isolada, mas integrando e relacionando as partes entre si e com o todo. É nesse sentido que Molina (2002, p. 43) assinala que “[...] a Educação do Campo é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém por ter como preocupação central a formação dos seres humanos e sua plenitude, ela envolve a vida como um todo”.

O desenho indica que são esses os conhecimentos que a educação do campo deve valorizar e incorporar em suas práticas pedagógicas, ao invés de transmitir conhecimentos universais e soltos, a escola deve ter como referencial a realidade local, os modos de vida e de trabalho dos jovens do campo, sua cultura, o modo de interagir com a natureza e com o meio ambiente, estimulando-os a refletir sobre sua realidade, pois, conforme assinala Moura (2005, p. 23) “a partir da análise da realidade local os alunos vão alargando seus horizontes para a universalização dos conhecimentos que realmente tenham relevância social para sua vida”.

Na CFR de Cameté há uma tentativa de integrar os conhecimentos organizados cientificamente e os saberes populares, para que os jovens tenham a noção da totalidade dos processos sociais. Nesse contexto, Kosik (2002, p. 50) pontua que “[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”. Isso significa que a educação deve proporcionar ao jovem capacidade para analisar as especificidades de sua realidade, mas também a possibilidade de refletir em um nível maior, sobre o contexto social em que se insere e suas contradições, dando-lhes instrumentos para que possam não somente refletir, mas também a intervir em sua realidade social.

Para o autor, a realidade não deve ser analisada de forma isolada, tomado como análise apenas suas partes, mas deve ter como referencial a totalidade dos processos sociais, possibilitando assim uma visão ampla e crítica da realidade e suas contradições. É nesse sentido que a educação deve fornecer elementos para que os sujeitos percebam as contradições existentes, pois como afirma Kosik (Op. Cit., p. 60) “a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias”.

É nesse sentido que se defende que a educação seja contextualizada, pois as escolas no meio rural trabalham conteúdos fragmentados, sem relação entre si e nem com a vida concreta dos sujeitos, fora de uma totalidade. A escola deve contribuir para que os sujeitos possam ter uma visão de mundo e de sua história, para que possam refletir, questionar, reivindicar seus

direitos e dos outros. Para que a escola assuma essa tarefa é necessário que a distância entre escola-comunidade seja reduzida radicalmente num movimento de inclusão das demandas e das necessidades específicas dos segmentos sociais, que se encontram à margem das decisões e dos direitos fundamentais a uma vida digna. De acordo com Caldart (2004, p.23)

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; [...] e na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana a partir dos parâmetros de um ser humano completo, historicamente situado.

Para tanto, a escola deve trabalhar no sentido de fazer a relação entre a teoria trabalhada no contexto da sala de aula e a prática do dia-a-dia dos jovens do campo. Na CFR de Cametá há um esforço para inter-relacionar as atividades teóricas e práticas. Segundo o aluno B.J.S “eu acho que é uma diferença muito grande, porque numa escola tradicional a gente vai aprender lá só na teoria e aqui na CFR a gente aprende as duas coisas [...] a gente aprende a fazer no nosso dia-a-dia”. Na percepção do jovem a experiência da CFR de Cametá é diferente, porque proporciona que eles possam exercitar no lote da família o que aprendem no tempo-escola. O processo de idas e vindas proporcionado pelas alternâncias permite ao jovem materializar em sua unidade produtiva os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos na escola. Pelos depoimentos acima é possível perceber que a proposta pedagógica da CFR de Cametá corresponde aos anseios dos jovens que, em sua grande maioria, já haviam estudado nas escolas da rede municipal, e conseguem fazer a diferença entre os processos que ocorrem na CFR de Cametá e as outras escolas.

Para Gramsci (1982, p. 07) “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, ou seja, a escola não pode separar as atividades teóricas e as atividades práticas, pois essa separação tem reproduzido em nossa sociedade as desigualdades e acentuado a dominação de um grupo sobre os demais. Essa prática tem sido adotada em nosso país, onde a escola trabalha conteúdos fragmentados que impossibilita aos jovens terem uma visão ampla dos processos sociais. Para o autor, a escola não pode separar a educação da vida dos sujeitos, mas sim trabalhar na perspectiva omnilateral, ou seja, valorizar todas as potencialidades do ser humano, garantindo-lhe acesso aos conhecimentos e bens culturais do seu tempo.

Para Nosella (2004) a integração da cultura defendida por Gramsci buscava ultrapassar a dicotômica contrariedade que existia entre a escola e a vida, entre os ricos que podiam estudar e os pobres que não podiam; entre o campo atrasado e estagnado e a cidade moderna e em desenvolvimento; entre o intelectual que pensa e o trabalhador que faz; entre as mãos e a

cabeça; entre a prática e a teoria; entre a escola e a oficina; entre o dirigente e o dirigido. Para o autor, a escola deve equilibrar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente, pois argumenta que se é verdade que todos os homens são filósofos, é verdade também que todos os homens são trabalhadores.

Assim sendo, Gramsci (Op. Cit., p. 125) enfatiza que “a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e manual não apenas na escola, mas em toda a vida social”. Para o autor, é preciso ultrapassar essa dicotomia e fortalecer a união entre escola e sociedade. Afirma que, para a enorme maioria de crianças, há absoluta desorganicidade e/ou dicotomia entre a concepção educativa representada pelo currículo escolar e a concepção de vida e de história representada pelas relações sociais concretas em que vivem as crianças. Nesse sentido propunha que a escola deveria ensinar os sujeitos a serem livres, com igualdades de condições educacionais e de trabalho.

É marcante nas falas dos sujeitos entrevistados a necessidade da educação ter relação com a realidade e os diferentes modos de vida e de trabalhos dos sujeitos do campo, como possibilidade de mudança social. Esse processo é possível porque a dinâmica de idas e vindas durante as alternâncias permite ao jovem ser ao mesmo tempo aluno e agricultor, ter educação e trabalho, escola e família num mesmo processo. Santos (2006, p. 363) assinala que os processos educacionais do campo devem “[...] envolver os aspectos gerais e profissionais de forma não dicotômica, embasados nos fins dignos da vida humana, entre os quais estão os conteúdos e o trabalho educativo que conduzam o jovem a tornar-se sujeito”.

Para tanto, faz-se necessário pensar a educação na perspectiva de outro modelo de desenvolvimento para o país, pois o que está em vigência reproduz a miséria econômica, social, política e cultural no campo e na cidade. César Benjamim (1998) em sua obra “a opção brasileira” reflete se realmente faz sentido falar em um projeto popular para o Brasil, onde as desigualdades sociais são gritantes. Isso porque se acentuam cada vez as desigualdades sociais e conseqüentemente o povo continua condenado a uma vida sem perspectiva, e nas palavras do autor “nunca foi tão grande a distância entre o que somos e o que o que poderíamos ser”.

São essas as conseqüências do projeto elaborado pelas elites, que ao longo dos anos segregam, discriminam e excluem parcela importante da sociedade que ficam às margens das decisões e dos direitos sociais. É preciso contrapor o discurso das elites de que o Brasil não tem mais sentido e reafirmar, segundo Benjamim (2000, p. 28) que “inviável é o modelo das elites e não o Brasil”. Nesse sentido é necessário afirmar que é possível pensar em um projeto

alternativo para o Brasil a partir de novas perspectivas, de novos atores, de um novo modelo que inclua o campo e seus sujeitos.

Nesse item tivemos como objetivo refletir sobre o que pensam pais e jovens acerca da formação dos jovens, tendo como proposta de organização do ensino a Pedagogia da Alternância.

2.3 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: OS LIMITES E OS DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA DINÂMICA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ.

A participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas. (Bordenave, 2004)

Este tópico tem como objetivo refletir sobre a participação dos sujeitos na dinâmica da Casa Familiar Rural de Cametá no sentido de analisar como participam dos processos educacionais da escola, quais os limites para que possam efetivamente participar e quais contribuições vêm recebendo para sua vida, seu trabalho, para a comunidade onde estão inseridos. A importância em ouvir o que pensam esses sujeitos dá-se pela compreensão de que a educação é muito mais que somente a escolarização, pois, como enfatiza Arroyo (2002, p. 77) “o direito do trabalhador à educação não se esgota na escola”, mas o acesso a ela é fundamental aos sujeitos do campo.

Na literatura revisitada, a participação social é de suma importância para as experiências que tomam como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância, sendo retratada por diversos autores como Gimonet (1999); Tanton (1999); Colossi e Estevam (2003); Silva (2003); Ribeiro (2003); Almada (2005); Nascimento (2005) e Santos (2006) os quais enfatizam que a participação é essencialmente importante nos processos em alternância e que a interação entre escola-família-comunidade é fundamental ao desenvolvimento e materialização da Pedagogia da Alternância.

Nas últimas duas décadas, diversos sujeitos vêm lançando-se ao desafio de criar formas alternativas de participação, seja nas associações, Organizações Não-Governamentais, Sindicatos, Confederação de Trabalhadores e outras inúmeras formas. Teixeira (2001), ao refletir sobre as formas de participação no Brasil é enfático ao afirmar que nos últimos anos passaram a se constituir novos atores sociais e políticos que em um intenso processo de

reivindicação, expressão e luta, constroem sua identidade e autonomia através de uma nova maneira de encarar o Estado e de agir coletivamente, expressando reivindicações, aspirações e necessidades.

Analisar a participação no atual contexto de profundas desigualdades sociais significa reconhecer os limites e os desafios postos para que os sujeitos sociais possam participar. Requer o reconhecimento de que somente força de vontade não é suficiente para a materialização de ações inclusivas. São necessárias condições objetivas e mecanismos que dêem conta de integrá-los à dinâmica da sociedade. Nesse sentido, tomamos como referência autores como Ammann (1977); Souza M. (2003); Lima (2000); Teixeira (2001) e Bordenave (2007) na intenção de que estes autores nos auxiliem a refletir sobre a participação no contexto da Casa Familiar Rural de Cametá.

A participação social é uma categoria fundamental para a compreensão de como se materializa os processos educativos desenvolvidos com base na Pedagogia da Alternância, uma vez que a literatura sobre a temática indica que são imprescindíveis que as famílias, a escola e a comunidade estejam em processo permanente de interação. Essa relação, via de regra, se materializará se houver a participação dos envolvidos. Entretanto, não poderá ser qualquer participação, deverá ser qualificada, ou seja, que os sujeitos envolvidos sejam capazes de propor e decidir sobre as problemáticas em questão.

Mas o que vem a ser a participação social? Primeiramente vamos refletir sobre a etimologia da palavra, segundo o dicionário Aurélio (2004, p. 611), participação significa “Informar, comunicar, ter ou tomar parte em, ter parcela em um todo, ou receber, em divisão ou em partilha”. De fato, a perspectiva dos trabalhadores ao criar uma experiência educacional no meio rural teve como pano de fundo o sentido do “ter ou tomar parte” nos processos sociais e educacionais que lhes dizia respeito, uma vez que as políticas públicas ignoravam as necessidades e especificidades do campo cametaense.

Para Teixeira (2001), a origem da palavra participação remonta a *polis grega*, a qual tinha sentido decisional, restringindo-se ao processo eleitoral. Do seu sentido original até nossos dias, o conceito de “participação” e seu significado passaram por inúmeras transformações, assumindo diversos e contraditórios significados, chegando a ser descaracterizado em certos momentos. Segundo o autor acima citado, a participação não se orienta somente para a tomada de decisão, muito embora esta seja predominante. Existem ainda formas de conteúdo expressivo-simbólico, que tem como objetivo mobilizar as pessoas com finalidades específicas. De acordo com o autor (op. cit., p. 40) “[...] seus mecanismos são específicos e diversificados, resultantes da criatividade e da não-submissão aos padrões

estabelecidos, indo de formas mais lúdicas às mais agressivas”, com conteúdos mais simbólicos que objetivam chamar atenção, tornar público uma causa como, a exemplo, o Grito dos Excluídos¹⁶, abraço coletivo de milhares de pessoas, fechamento de ruas, greve de fome, protestos, além de outros.

Para Teixeira (Op.Cit., p. 27) quer a participação seja orientada para a decisão ou para a expressão, o que importa realmente é perseguir a democracia, pois toda e qualquer forma de participação significa “fazer parte, tomar parte, ser parte, de um ato público ou ações coletivas”. Nesse sentido, pontua que o importante é refletir como a participação poderá fortalecer e aprofundar os processos democráticos, cabendo, entretanto, refletir sobre as condições, para que os sujeitos possam efetivamente participar, pois não são suficientes somente disposição e vontade de participar. São necessárias condições objetivas e subjetivas, para que possa “fazer parte”, “tomar parte” e “ser parte” de processos individuais ou ações coletivas com a finalidade de atingir objetivos almejados.

Para Bordenave (2007, p. 12), nos últimos anos muito se fala em participação “ela está na ordem do dia” devido ao descontentamento geral, em virtude da exclusão do povo das decisões fundamentais que afetam a sua vida. Para o autor, a participação traz inúmeras vantagens aos indivíduos, mas deve ser analisada coerentemente, pois pode se traduzir tanto na defesa de igualdade de direitos, quanto para a manutenção de controle de muitos por alguns. Nesse sentido, faz-se necessário pensar não somente nas vantagens que pode advir da participação, mas também em sua face complexa e contraditória, para tanto, torna-se essencialmente importante refletir sobre as diversas formas de participação, mas também e, sobretudo, da participação do ponto de vista daqueles que a praticam.

A revisão da literatura sobre as experiências que tomam como proposta de organização do ensino a Pedagogia da Alternância, permitiu-nos identificar como um dos seus princípios básicos, a participação das famílias, da comunidade e dos jovens agricultores em sua dinâmica educacional. Nos documentos selecionados que norteiam os princípios e as diretrizes das Casas Familiares Rurais do Pará, entre eles a Proposta Pedagógica das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR, 2000c); Programa de Consolidação e Expansão das Casas Familiares Rurais da Transamazônica e Baixo Xingu (ARCAFAR, 2000a); Programa de Educação Rural para o Estado do Pará (ARCAFAR, 2000b); Programa de Formação de Jovens agricultores pela Pedagogia da Alternância (ARCAFAR, 2000d) e o Regimento Interno das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR, 2000e), foi possível constatar que a

¹⁶ Uma forma de manifestação e de denúncia das mazelas e das desigualdades sociais, sendo liderado pelas pastorais da Igreja Católica, mas que tem a adesão de inúmeras organizações sociais do campo e da cidade.

participação está relacionada diretamente com outros eixos, como interação, integração, tempo-escola, tempo-comunidade, autonomia, gestão participativa e partilha de poder. Estes eixos relacionam entre si em tempos e espaços diferenciados e norteiam o aprendizado teórico-prático desenvolvido na experiência.

De acordo com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR, 2000b), as Casas Familiares Rurais se apresentam como alternativa para as necessidades educacionais do jovem do campo, principalmente porque a proposta prevê o envolvimento das famílias, das comunidades e entidades interessadas no processo de discussão dos conteúdos curriculares e no desenvolvimento da produção familiar. O objetivo desta premissa se assenta na perspectiva de que os sujeitos que fazem parte do universo da experiência possam participar das decisões e dos encaminhamentos que dizem respeito à construção do conhecimento que tenha significado para sua vida e trabalho.

Na CFR de Cametá, conforme a Proposta Pedagógica (CFR de Cametá, 2000a, p. 03) “o aprendizado está baseada numa formação multidimensional, ou seja, visa atingir concretamente não só o jovem, mas a família e a comunidade”. Nessa perspectiva a formação em alternância visa alcançar não somente os aspectos educacionais, mas também, os aspectos sociais, econômicos e familiares. Com a intenção de analisar como se dá a participação dos diversos sujeitos na dinâmica da CFR de Cametá, refletiremos sobre a participação em dois sentidos: a participação da escola na comunidade e a participação da comunidade na escola. Nossas análises compreenderão o sentido da participação fundamentada na perspectiva de Bordenave (2007, p. 16) segundo o qual:

A participação não é somente um instrumento para solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano, como são a comida, o sono e a saúde. É o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar as coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Para Bordenave o ser humano não pode viver isolado como uma ilha, mas precisa interagir com outros seres e com o ambiente do qual faz parte, sendo a participação um processo inerente à natureza social do homem. Diante de uma sociedade heterogênea, complexa, dinâmica e conflituosa, da qual somos parte integrante, a necessidade de participação torna-se extremamente importante para que os sujeitos possam intervir na

realidade e transformá-la. Como a realidade é dialética¹⁷, a participação torna-se um componente essencial para os enfrentamentos das contradições sociais.

Para prosseguir nas análises tornou-se necessário ouvir pais, jovens, egresso, movimentos sociais, membros da comunidade, monitores, docentes e coordenação pedagógica, para compreender como participam os atores sociais na dinâmica da CFR de Cametá. No universo dos pais e jovens pesquisados as falas destacaram que a participação e interação da escola/família/comunidade acontece de diferentes formas e intensidades. De acordo com os pais entrevistados, a interação dá-se com mais intensidade entre os pares escola/família e em grau mais distanciado com a comunidade. Na opinião a Sr^a C.P.M (2007) e o Sr. M.J.S (2007):

[...] olha **eu acho que está havendo a interação mais da família**, por exemplo, o apoio dos pais, no caso eu e da CFR de Cametá [...] está acontecendo um interesse assim da gente estar intervindo, ajudando, apoiando, então para mim eu acho que está havendo sim, é **da casa com as famílias e a comunidade bem pouco**. (grifos nossos)

[...] ele estuda uma semana lá na casa, aí duas ele passa conosco lá no sítio. Quando retorna ele trabalha em todas as atividades que nós fazemos lá ele está ajudando, e nós ajudamos nas atividades dele da CFR [...] olha pai eu tenho essa tarefa de trabalho aqui, essa aqui é pra mim fazer e essa aqui é vocês, então dá as orientação pra gente, o que é, o que não é, aí eu com a mulher e os irmão[s] dele, nós vamo[s] analisando o que é mais ou menos e ajuda ele. [...] **quanto à comunidade assim parece... que eles não tão valorizando este estudo, não estão acreditando muito**. (grifos nossos)

A interação e integração da escola/família é um dos aspectos fundamentais que pode contribuir na formação dos jovens agricultores, uma vez que, segundo Tanton (1999, p. 101), “a família para o jovem é um ponto de referência e um suporte essencial para soluções dos problemas de inserção na sociedade”. O envolvimento das famílias nos processos sócio-educacionais é proporcionado porque os conteúdos trabalhados estão relacionados à agricultura, a terra, à relação com o meio ambiente e a natureza, fazendo parte de sua realidade. Nesse sentido, a educação dos jovens agricultores tem significado especial às famílias, que depositam esperança de que a educação possa lhes ajudar na melhoria de sua qualidade de vida, assim como para que seja “um cidadão”, como enfatizou um pai de aluno.

¹⁷ Gadotti (2004, p. 94) em sua obra a “Pedagogia da Práxis” reflete que a dialética considera todas as coisas em movimento, relacionada umas com as outras, tendo como principais princípios a totalidade e a contradição.

Na percepção dos pais existe uma interação maior das famílias com a escola, uma vez que esta se encontra mais próxima dos jovens. Pelos depoimentos foi possível constatar o envolvimento de toda a família nas atividades escolares que o jovem leva para realizar no tempo-comunidade, isso pode ser atestado quando o pai ressalta que “quando retorna ele trabalha em todas as atividades que nós fazemos lá ele está ajudando, e nós ajudamos nas atividades dele da CFR”, esse envolvimento de toda a família em torno dos conhecimentos apreendidos no tempo-escola traduz a importância que os mesmos atribuem à CFR de Cametá na formação do jovem.

De outro modo, significa que a socialização dos conhecimentos possibilita a interação entre os conhecimentos teóricos apreendidos na escola e a prática desenvolvida na unidade familiar. Essa interação possibilita não só o crescimento pessoal do jovem, como também, de acordo com Santos (2006, p. 350) “mudanças qualitativas e quantitativas não só na qualidade das culturas, como também na rentabilidade, melhorando a socioeconomia dos pais camponeses”.

Através do depoimento do pai M.J.S foi possível perceber a confiança que os pais depositam no aprendizado dos jovens, pois quando estes retornam das alternâncias há um interesse em saber o que os alunos abordaram e como podem aplicar no lote da família, possibilitando que o jovem perceba as dúvidas, as dificuldades, as demandas das unidades familiares e leve-as para o tempo-escola, com possibilidade de incluí-las nas discussões acerca da escolha dos temas de estudos a serem trabalhados.



Figura 38: Jovens coletando pimenta
Fonte: CFR de Cametá



Figura 39: Família participando de mutirão
Fonte: CFR de Cametá

As fotos destacadas evidenciam os jovens e suas famílias participando de um mutirão na CFR de Cametá, com o objetivo de coletar pimenta-do-reino. O envolvimento das famílias e da comunidade nas atividades da escola traz inúmeros benefícios ao aprendizado dos jovens. Uma das estratégias utilizada pela CFR de Cametá para promover a aproximação da escola com a comunidade tem sido a realização de mutirões¹⁸, seja para a coleta da pimenta, para implantação de hortas escolares, para capina e limpeza do espaço físico.

As fotos destacam uma atividade de integração que foi realizada na CFR de Cametá, que consistiu na realização de um mutirão envolvendo os jovens, as famílias, a comunidade local e o corpo técnico administrativo da experiência. A atividade teve como objetivo criar uma interação e integração da escola com a comunidade.

Tais atividades objetivam criar uma interação e integração com as famílias, envolvendo-as nas diversas atividades. Em outro sentido, a vinda das famílias para participar das atividades de integração pode significar que as mesmas estão analisando a experiência de forma positiva, por acreditar que a escola pode contribuir significativamente com a formação/escolarização dos jovens.

De acordo com Sossai (2002) a Pedagogia da Alternância possibilita que os jovens alternem períodos de formação no ambiente escolar e períodos de práticas, experiências e pesquisas no ambiente familiar-comunitário, integrando a família e a escola no processo contínuo de formação. Através dos depoimentos, foi possível constatar que a participação tem se materializado em diferentes intensidades e formas pelos diversos segmentos sociais. Isso porque o ato de participar não é uma tarefa simples, existem inúmeros condicionantes que podem limitar a participação dos sujeitos nos processos que se desenvolvem, tanto no âmbito familiar, comunitário e/ou escolar.

Pelas assertivas acima, foi possível identificar que no tempo-comunidade a participação dos sujeitos se materializa com um grau maior de proximidade ao nível da escola com as famílias e em grau mais distanciado com a comunidade. O distanciamento da comunidade no que tange à participação dos sujeitos do campo na dinâmica da CFR de Cametá, assim como a abertura aos novos conhecimentos adquiridos pelos jovens, foi reforçado pelos depoimentos dos pais entrevistados.

Essa questão também foi enfatizada nas falas dos jovens. De acordo com o aluno B.J.S:

¹⁸ De acordo com Nascimento (2005, p. 157 APUD RICCI, 1999) “o mutirão aparece como uma prestação voluntária e gratuita de serviços marcada por relações estritamente pessoais, desprovida de qualquer regulamentação ou de qualquer hierarquização interna das funções ou mesmo discriminação de autoridade”.

[...] olha a minha família ela sempre está dando apoio e participando das assembleias, das reuniões [...] e a comunidade acho que não está dando muito incentivo assim para nós alunos e também não vem aí na casa em palestra, nada, é só a família [...] não tão dando incentivo de chamar lá pra comunidade e dizer: Olha você já aprendeu isso ou aquilo pra gente poder repassar um pouco do que agente sabe lá na comunidade.

As análises do depoimento do jovem permitem-nos constatar que a experiência da CFR de Cameté necessita criar canais de participação, com intuito de garantir que os sujeitos participantes sintam-se parte integrante do processo e lutem para seu fortalecimento, pois conforme Bordenave (Op. Cit., p. 61) “Uma maior participação da escola na comunidade reduziria a distância com frequência existente entre ela e o mundo do trabalho [...] e ampliaria o alcance educativo da escola aos adultos”. A participação social é essencialmente importante para que os cidadãos possam participar da construção e elaboração de conhecimentos que tenha significado para suas vidas. Entretanto, criar uma cultura da participação no âmbito cametaense, requer um significativo esforço para desmitificar as relações de submissão, exploração e assistencialismo que permeiam as relações sociais no meio rural.

A este respeito cabe destacar os estudos de Carvalho (1998); Sousa, R (2002) e Mendes (2005) os quais assinalam que a história de luta dos trabalhadores rurais cametaenses, tem sido ao longo dos anos fortemente marcados por processos de exploração e subordinação por parte da elite local (econômica e política), que construíram sua riqueza baseados na exploração dos trabalhadores. Em consequência de anos de exploração e subordinação, atualmente encontramos no meio rural cametaense, inúmeras comunidades em estado de extrema pobreza. Romper com práticas e posturas cristalizadas ao longo dos anos não é uma tarefa simples, mas é o desafio que se apresenta no momento aos sujeitos do campo que visualizam novas práticas e posturas diante da vida e da realidade rural.

No âmbito cametaense a participação social pode provocar profundas reflexões e mudanças nas relações sociais. De acordo com Souza, M (2000) a participação pode se traduzir na distribuição de poder na sociedade, sendo um processo social contrário à dominação, à concentração de poder. Assim, ao analisarmos as relações sociais, percebemos que historicamente temos classes no poder, a qual Bourdieu (1989) denominou de classe dominante que subjuga as demais a seus interesses e posições ideológicas. Nesse contexto, a participação se apresenta como alternativa para combater os processos de exploração e subordinação dos trabalhadores, constituindo-se num mecanismo de transformação da sociedade e de suas estruturas sociais que criam dominação.

Como a realidade encontra-se em permanente movimento, a autora acima citada considera que a participação deve ser um mecanismo de transformação da sociedade e de suas estruturas sociais que criam dominação. Para contrapor às formas de dominação, a autora destaca que um importante elemento é a organização social. Para Souza M. (Op. Cit., p. 92) a participação social, “ante as implicações contraditórias da realidade social, supõe, no entanto, ações coletivas articuladas conscientemente enquanto força social em função de objetivos claros definidos pela população”. Assim, a organização social deve levar em conta os interesses de uma população ou grupo social dentro de uma realidade historicamente dada.

Nessa perspectiva, a participação é processo social. A autora (Op.Cit., p. 31) assinala que “a participação é o próprio processo de criação do homem, ao pensar e agir sobre os desafios da natureza e sobre os desafios sociais, nos quais ele próprio está situado”. Esta recusa à idéia de que a participação seja uma questão do pobre ou do miserável, mas uma questão a ser refletida por todos os grupos sociais que se encontram excluídos dos processos decisórios concernentes às suas condições básicas de existência. Nesse sentido, podemos perceber com base nas análises da autora acima citada, que os desafios para a participação não são poucos e exige dos envolvidos comprometimento para a ação.

De acordo com os jovens entrevistados, as famílias participam ativamente das atividades escolares. A interação da escola-comunidade, de acordo com os jovens, é favorecida pelos recursos pedagógicos adotados na CFR de Cametá. Segundo o aluno R.P.M, existe um recurso utilizado pela CFR de Cametá que possibilita a interação da escola com a família. De acordo com o jovem este recurso é o caderno de recado:

[...] o caderno de recado eu sempre mostro para minha mãe, por exemplo, se tiver algum problema aqui, o que acontecer comigo se precisar vai assinado daqui eu mostro para ela. Se tiver alguma coisa de lá ela manda, no caso aqui a gente tem que obedecer umas regras, aqui se você precisar sair tem que ter autorização. Uma vez eu precisava ir num show evangélico de uma banda que veio aqui em Cametá e ela assinou no meu caderno a autorização e eu vim mostrei aqui. [...] o que acontece comigo eu repasso pra minha mãe.

Trata-se de um instrumento utilizado pela escola e serve como um veículo de comunicação, tendo como finalidade criar um intercâmbio permanente entre a família e a escola. Este recurso possibilita que as famílias sejam informadas do desempenho dos jovens no tempo-escola, sobre possíveis advertências e reclamações, elogios, datas das próximas alternâncias, informações sobre o tema de estudo, entre outros fatores importantes para o bom desempenho e formação dos jovens. Por outro lado, também traz informações do tempo-

comunidade como, por exemplo, autorização para que o jovem possa participar de determinados eventos ou atividades, esclarecimentos acerca de atrasos nas contribuições, elogio ao trabalho que está sendo desenvolvido, pedido de mais empenho da equipe da CFR de Cameté e outros.

Este recurso pedagógico, além de criar um elo entre a escola e a família, também possibilita que a escola mantenha os pais informados a respeito do desenvolvimento e o desempenho dos filhos no tempo-escola, e ao mesmo tempo, possibilita que a família informe à escola sobre o desempenho dos jovens no tempo-comunidade. No caderno de recado do aluno R.P.M foi possível constatar a integração do tempo-escola com o tempo-comunidade.

Autorização
 Autoriza meu filho Rivelino
 pela Direção da casa familiar
 Rural de Cameté para que
 o Aluno = Rivelino Pinheiro
 machado, para que obtenha
 Licença para ir assistir
 A um show Evangelico
 Antecipo meus agradecimentos
 a Direção da CFR de Cameté
 asina mãe do Aluno/CFR
 Carlota Pinheiro machado

Figura 40: Texto produzido pela mãe do jovem R.P.M

Sr^a Juze
 O Rivelino teve bom
 desempenho nas aulas
 teoricas e praticas,
 participou da aula
 sobre capturas de
 abelhas.
 Inomeilda Veiga
 (kelau)

Figura 41: Texto produzido por uma monitora da CFR de Cameté

A figura 40 retrata o recado feito pela mãe, tem como objetivo levar ao tempo-escola um consentimento para que o jovem possa participar de um show evangélico, a figura 41 destaca um recado que foi produzido por uma monitora e encaminhado à mãe tecendo elogios ao desempenho do jovem durante o período de alternância.

O recurso é muito importante, uma vez que não é possível que a escola esteja sempre se reunindo com as famílias em decorrência das mesmas residirem distante da CFR de Cametá, nesse sentido, o recurso serve para respaldar a tomada de decisão da direção da escola no que diz respeito ao jovem. Na CFR de Cametá existem regras que são feitas pelos jovens e pela equipe da escola e tem como objetivo garantir o bom funcionamento da escola. Interessa-nos aqui uma em especial, que de acordo com as Regras da CFR de Cametá (CFR de Cametá, 2000, p. 01) “É proibido a saída dos jovens da CFR sem autorização dos pais e a comunicação às pessoas que trabalham na escola”. Nesse sentido, a autorização destacada no caderno do jovem objetivou não somente permitir a saída do jovem das dependências da escola, assim como respaldar a direção da escola no caso de acontecer qualquer imprevisto com o jovem.

Os dois recados indicam a interação entre a escola e a família. A importância da interação desses universos contribui significativamente com o aprendizado dos jovens. São estas interações que permitem que as mudanças aconteçam, são resultantes de um processo educacional que toma a realidade e seus sujeitos como ponto de partida para o fazer educacional, ancorados no tripé dialético: prática, teoria, prática em tempos e espaços diferentes, o que permite que a educação atinja dimensões familiares, econômicas, sociais, ambientais e contribuam para a formação e qualificação de jovens agricultores. De acordo com Bordenave (2007, p. 61) [...] “a participação escola-comunidade constitui um laboratório vivo, onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática”.

Na CFR de Cametá, os desafios para que os sujeitos sociais do campo cametaenses possam participar são inúmeros. Apesar dos jovens e dos pais entrevistados terem enfatizado que participam da dinâmica da CFR de Cametá, contraditoriamente, no universo dos docentes, monitores e coordenação pedagógica foi possível constatar pelos depoimentos que existe uma acentuada ausência das famílias na escola. Conforme pontua a Coordenadora Pedagógica M.C.R e a docente A.V.F:

[...] a **gente vê uma ausência enorme da família** até quando ocorre problema assim com os alunos a gente chama aparece um ou dois, o resto não apareceu, ou seja, somente mandaram os filhos e não se preocuparam com mais nada. Olha a participação que a família está tendo na casa é mais nas reuniões e assembleias. [...] a **participação da comunidade é outro problema** que nós estamos encontrando porque são poucos os jovens que tão tendo essa participação ativa na comunidade. A maioria ainda está afastada da sua comunidade e isso também é uma das nossas preocupações porque um dos objetivos do projeto é que o conhecimento que ele adquire na casa seja estendido à comunidade. (grifos nossos)

[...] eu vejo assim, que é em parte essa participação. A gente sabe, o aluno que tem melhor desenvolvimento na CFR é porque a família está lado a lado com eles. Eu acho que é em parte essa participação, não existe uma participação de forma geral, de todos os pais, mas a gente sabe que **os alunos que tem bons resultados são aqueles que os pais acompanham.** (grifos nossos)

Na percepção da coordenadora pedagógica, persiste no imaginário dos pais a concepção de que a tarefa de educar os jovens é responsabilidade da escola, isso pode ser atestado quando ela destaca “somente mandaram os filhos e não se preocuparam com mais nada”, contrariando as perspectivas que norteiam as diretrizes da experiência, ao qual pontua que deve haver a participação ativa das famílias e da comunidade na condução do processo educativo dos jovens do meio rural.

A importância da participação da família pode ser evidenciada quando a docente A.V.F enfatizou “o aluno que tem melhor desempenho é porque a família está lado a lado com ele”. Nesse aspecto, Nascimento A. (2005, p. 130) destaca que “o papel desempenhado pela família coloca-se, portanto, como fundamental, pois define os rumos a serem dados na experiência educacional”. Nesse contexto, observa-se que a participação das famílias pode provocar profundas mudanças no ambiente escolar e fortalecer as práticas pedagógicas adotadas na escola.

O projeto propõe a participação dos sujeitos em sua dinâmica. No entanto, a escola não criou condições para que as famílias pudessem participar. Nesse sentido torna-se necessário considerar as dificuldades desta para que possam participar. No universo pesquisado, foi possível identificar que a participação dos sujeitos na dinâmica educacional da CFR de Cametá, constitui-se um dos mais importantes desafios e se sobrepõe aos outros destacados. Isto porque é a interação da CFR de Cametá com a comunidade, com seus sujeitos, que a tornará uma escola alternativa e diferenciada para o campo cametaense.

A relação dialética com a comunidade constitui premissa fundamental para que a escola possa contribuir para o fortalecimento de ações transformadoras do meio social em que vivem. Isso será possível se os sujeitos estiverem participando ativamente dos processos de elaboração dos conteúdos que tenham significado para sua vida e trabalho, como pontua Bordenave (Op.Cit., p. 61) “[...] se os pais dos alunos tivessem maior participação na vida na escola, poderiam fazer com que os horários e calendários escolares, os trabalhos práticos e as pesquisas dos alunos fossem mais adequados as suas necessidades e interesses”.

Na perspectiva de identificarmos a condição de participação dos pais dos jovens na CFR de Cametá, buscamos informações com os diversos sujeitos da escola e constatamos que

estes processos nem sempre são favoráveis por uma série de condicionantes, conforme destacou a Coordenadora Pedagógica M.C.R e o monitor G.P.R:

[...] nós temos muitas dificuldades de ter esse apoio no dia-a-dia da família e da comunidade, porque muitas famílias alegam questão financeira, que não tem recurso pra deixar lá na comunidade deles para sua família e vim pra cá, passar um dia, [pois] **tem que pagar passagem, tem que ter alimentação**. Então, **uma das questões da família é a questão financeira, que eles dizem por não participarem**. A participação é mais quando a gente promove assembléias, reuniões de pais, prestação de contas, questões assim mais gerais, mas assim, digamos de três em três meses e essa participação deveria ser mais atuante, mais intensa. (grifos nossos)

[...] os alunos e as famílias estão num eixo muito distante daqui, para fazer exatamente essa interação de casa/família/comunidade. [...] as dificuldades pra chegar até lá, o transporte que a gente tem é precário, dificuldade financeira para acionar esse transporte é uma problemática. Isso acaba criando um distanciamento porque era isso que a escola poderia estar dando para a comunidade, isto é, reunindo com as famílias, conversando mais sobre a escola, falando um pouco mais da questão social mesmo, o envolvimento das famílias com a casa está muito deficiente, então, são raras as vezes que a gente sai pra fazer essa visitação. (grifos nossos)

As falas dos sujeitos destacam a problemática enfrentada pela experiência que se refere à condição socioeconômica das famílias e as dificuldades financeira da CFR de Cametá. A condição financeira das famílias é um condicionante que pode estar limitando a participação, uma vez que a complexa geografia do Município de Cametá dificulta o acesso com mais frequência das famílias à escola. De acordo com a Coordenadora Pedagógica, este é um dos principais motivos pontuados pelos pais dos jovens para explicar a pouca participação na dinâmica da CFR de Cametá. Essa questão foi reforçada pelo monitor, segundo ele, a localização/moradia dos jovens fica num eixo muito distante da sede do município o que não contribui para a participação.

Pelos depoimentos da Coordenadora Pedagógica M.C.R e do Monitor G.P.R é possível identificar que existe uma diminuída participação das famílias no que tange ao direcionamento e gestão da CFR de Cametá. A participação dá-se como “obrigação”, utilizando as palavras do monitor, pois a participação fica mais restrita às reuniões, assembléias e prestação de contas, configurando uma participação mais de caráter consultivo.

A ausência do apoio das famílias na gestão e operacionalização da CFR de Cametá pode ser constatada no comunicado¹⁹ abaixo enviado pela Coordenadora Pedagógica às

¹⁹ O comunicado foi encontrado anexado no caderno do jovem R.P.M.

famílias, onde a mesma reforça a importância da participação das famílias na dinâmica da experiência.

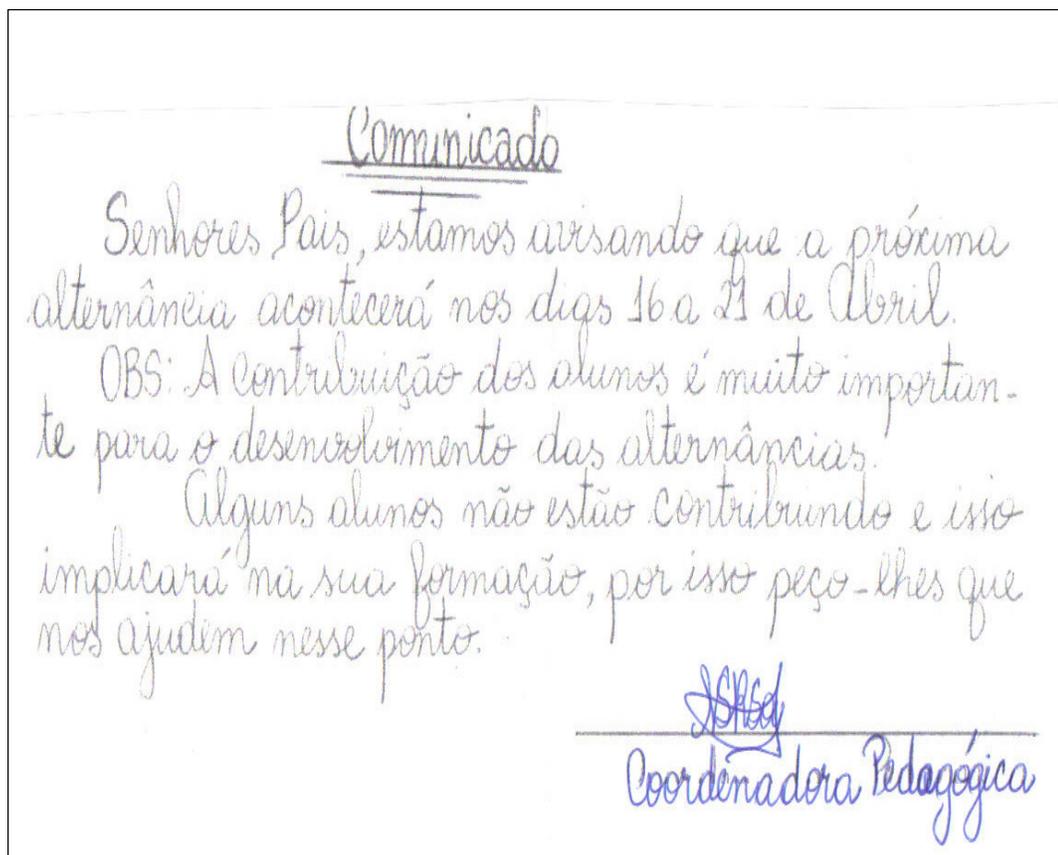


Figura 42: Comunicado às famílias dos jovens da CFR de Cametá

O aviso da coordenadora pedagógica da CFR de Cametá enviada às famílias dos jovens expressa a delicada situação financeira da escola, e ainda a pouca participação das famílias em sua dinâmica educacional. Revela que um dos princípios fundamentais da experiência não está sendo materializado no que diz respeito à contribuição das famílias para a manutenção da CFR de Cametá.

O comunicado indica a importância do apoio financeiro das famílias à escola, uma vez que a mesma enfrenta inúmeras dificuldades relacionadas à sua sustentabilidade financeira. O Estatuto Social da Casa Familiar Rural de Cametá (2000) preconiza no Artigo 29, que trata das fontes de recursos e obrigações das famílias, contribuir para a manutenção da escola. As contribuições podem ser feitas de duas formas, através da contribuição mensal que cada jovem dispensa para a escola subsidiar as despesas gerais e através das contribuições em alimentos derivados da agricultura, como a exemplo, frutas, legumes, verduras, peixes, açaí, farinha e outros. Em nossa pesquisa de campo, constatamos que são bem reduzidos os jovens

que contribuem, tanto com recursos financeiros quanto com alimentos.

A ausência desse apoio é atribuída à condição socioeconômica das famílias. A esse respeito os pais dos alunos reforçaram esse posicionamento. De acordo com o pai o Sr. M.J.S e a mãe Sr^a C.P.M, uma das grandes dificuldades em ser mais participativo refere-se à questão financeira.

[...] uma grande dificuldade é a parte **financeira**, eu às vezes tenho que recorrer ao sindicato pra conseguir o do transporte [recurso], então essa dificuldade existe, porque eu sou viúva, não dá para ficar diariamente indo lá, porque nós moramos longe, mas eu tenho vontade de participar. Isso era uma coisa que a prefeitura deveria bancar, até já bancou no passado, mas hoje em dia não banca. (grifo nossos)

[...] uma das dificuldades desde o começo, é a parte **financeira** porque nós moramos em uma ilha que fica muito distante da cidade e fica difícil participar de tudo. Nós fizemos contato com a prefeitura, ela ficou de dar uma ajuda, para essa parte do transporte pelo menos dos alunos para ir e voltar, mas até hoje não teve nem uma ajuda, nem um centavo ao menos. É difícil, já teve semana que eu precisei emprestar dinheiro dos parentes pra ele poder ir participar das alternâncias. (grifos nossos)

As questões destacadas pelos pais dos jovens da CFR de Cameté são pertinentes, e permitem-nos constatar que somente força de vontade não é suficiente para fortalecer os processos de participação. Nos depoimentos foi possível perceber que, apesar dos sujeitos terem vontade de ser mais participativo, isto nem sempre é possível em decorrência de sua situação financeira.

De acordo com Bordenave (Op. Cit.) muito embora os grupos ou as pessoas gostem de participar e beneficiar-se de seus resultados, nem sempre isso é possível, pois existem circunstâncias de diversos tipos que condicionam o grau, o nível e a qualidade da participação. No universo dos pais e alunos entrevistados, a questão mais latente que limita a participação é a financeira, pois os alunos pertencem a comunidades rurais e ribeirinhas carentes que ficam localizadas distantes da sede do município e, conseqüentemente, da CFR de Cameté.

Nos depoimentos foi possível constatar que, do ponto de vista dos docentes e monitores, a maior dificuldade para que os sujeitos participem da dinâmica educacional da CFR de Cameté gira em torno da questão financeira. Se por um lado, a principal atribuição da CFR de Cameté é criar mecanismos para que a comunidade possa integrar-se a sua dinâmica

educacional, participando de todos os processos; por outro, as famílias e a comunidade necessitam assumir essa tarefa, a de tomar para si as responsabilidades, os embates e os desafios da experiência, pois como argumenta Gohn (2005, p. 97) “[...] os cidadãos tem o direito de participar das questões que lhes dizem respeito”, neste caso, o direito das famílias participarem da seleção dos conhecimentos que lhes dizem respeito, contribuindo com a indicação dos assuntos de seus interesses e significado para a realidade sociocultural em que vivem. Esse processo poderá ser materializado se a CFR de Cameté e a comunidade estiverem em permanente processo de interação e integração nos diferentes tempo e espaços de aprendizagem.

Com relação à interação da escola-comunidade, a Coordenadora Pedagógica M.C.R destaca que “[...] talvez o distanciamento dos sujeitos seja culpa nossa também, da equipe da CFR, da gente não realizar outros eventos, criar outros meios de participação, de trazer as famílias pra cá e também não fazer esforço de visitar essas famílias pra conversar”. As análises da Coordenadora Pedagógica são relevantes e refletem outro aspecto que se refere ao enfraquecimento do diálogo entre a escola e a comunidade. O reconhecimento de que o distanciamento não diz respeito somente às famílias e a comunidade, mas é responsabilidade também da escola, de sua equipe como um todo, de não estimular e fortalecer ações capazes de incentivá-los a voltar e participar de seu dia-a-dia.

O reconhecimento das fragilidades e o entendimento de que é preciso modificar práticas e posturas, pode auxiliar os sujeitos a refletir sobre a realidade e suas contradições. Esse exercício de reflexão pode auxiliar docentes, monitores, jovens, famílias, comunidade a perceber-se enquanto sujeitos que têm direito a ter direitos e devem lutar para exercê-los. Poderá auxiliá-los a constatar que a realidade está em constante movimento, e desse movimento dialético, inúmeras lições podem ser aprendidas. Nesse contexto, a escola deve criar mecanismos que possam garantir a participação qualificada dos sujeitos no processo de construção do conhecimento, pois conforme pontua Bordenave (Op. Cit., p. 72-73):

[...] a qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; antecipar as conseqüências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas. A qualidade da participação aumenta também quando as pessoas aprendem a manejar conflitos; clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências; respeitar opiniões.

No universo pesquisado sobre como a família vem participando no tempo-escola, estes foram unânimes em afirmar que a intervenção destas fica restrita à participação nos cursos

ofertados pela Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes (APACC), nas assembléias, prestação de contas e reuniões de pais. Este é um dos aspectos que fragiliza um dos principais eixos que norteiam os trabalhos na CFR de Cametá, que é a interação entre escola, família e a comunidade, pois de acordo com o Parecer 01/2006, o qual reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, a proposta justifica-se pela importância em legitimar a educação do campo, sendo assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, pois estabelece a relação expressiva entre as agências educativas: a família, a escola e a comunidade. Nesse sentido, é fundamental a “interação” e a “participação” da família e da comunidade nos processos formativos dos jovens do campo.

No entanto, por meio do depoimento de um egresso da CFR de Cametá, foi possível identificar que o diálogo entre os três universos foi mais intenso no passado. Para compreender como se dava a participação nos primeiros anos da experiência, entrevistamos o egresso J.C, que fez parte da primeira turma da escola e atualmente cursa o ensino médio em uma Escola Família Agrícola (EFA), no Estado do Piauí.

De acordo com o egresso “a interação da escola com a comunidade já foi mais forte no passado porque havia as visitas às famílias e sua comunidade, isso fazia com que as pessoas participassem mais”. Nos arquivos fotográficos da CFR de Cametá, foi possível perceber que nos primeiros anos da experiência, a integração, interação e a participação da escola com a comunidade foram mais intensas.

As fotografias em destaque apresentam um espaço de aprendizagem e construção do conhecimento que foge ao padrão tradicional de sala de aula. Esse cenário talvez seja estranho, pois estamos acostumados a pensar que a educação se materializa somente nos espaços de sala de aula entre quatro paredes. São jovens, pais, mães, idosos, que à sombra das árvores entre mangueiras e açazeiros, terra batida, crianças de pés na terra sentado em carteiras ou nos trocos envelhecidos de árvore, com quadro improvisado, com sua riqueza cultural e sua simplicidade, constroem e reconstróem espaços próprios de produção e socialização do conhecimento.



Figura 43: Jovens e suas famílias participando da socialização dos conhecimentos
Fonte: Arquivo da CFR de Cametá



Figura 44: Monitor socializando conhecimento
Fonte: Arquivo da CFR de Cametá

As fotos indicam a interação da escola-comunidade através da ação do monitor em uma comunidade ribeirinha do município. A visita às famílias e à comunidade, para a troca de experiência e socialização dos conhecimentos, é um dos recursos da Pedagogia da Alternância e possibilita o intercâmbio entre os conhecimentos dos jovens e sua família (popular) e os conhecimentos técnicos (científicos), possibilitando que estes articulem entre si e façam a relação entre teoria e prática, tempo-escola e tempo-comunidade, valorizando os conhecimentos que os sujeitos possuem, para que a aprendizagem tenha significado para sua vida e trabalho.

Este processo é complexo e necessário, exigindo comprometimento de todos os sujeitos que se encontram envolvidos no processo educativo, pois conforme Kolling *et al* (1999) “é preciso transformar profundamente a escola e seu jeito de fazer educação sendo necessário inventar novos tempos, novos espaços de aprendizagem, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo”.

Esse é o novo sentido da educação e da escola, criar espaços alternativos de aprendizagem que os auxiliem na compreensão de sua realidade para poder intervir e transformá-la. Nesse contexto, percebe-se a importância da interação e integração entre os dois universos, uma vez que a escola necessita interagir com as famílias e vice versa, para que ocorra o processo de socialização do conhecimento.

Nos primeiros anos da experiência, a relação escola-comunidade foi mais intensa, pois a situação financeira favorável permitia que a mesma desse o suporte necessário para que os monitores realizassem visitas às comunidades, realizando a troca de experiência e o intercâmbio entre os tempos e os espaços de aprendizagem. Na perspectiva do jovem egresso, com o passar do tempo as visitas foram ficando escassas e o distanciamento da escola-comunidade deu-se em função da ausência das visitas dos monitores às propriedades.

O jovem refere-se às visitas de acompanhamento, um importante recurso da Pedagogia da Alternância, que consiste na visita dos monitores à propriedade com o intuito de auxiliar os jovens no aprendizado de tecnologias alternativas que não agrida o meio ambiente e ao mesmo tempo objetiva promover uma maior aproximação da escola com a comunidade. De acordo com a Proposta Pedagógica (CFR de Cametá, 2000, p. 15) “na semana em que o jovem está na propriedade, os monitores realizam visitas para o atendimento individual das famílias e o acompanhamento global das atividades desenvolvidas pelos jovens”. Este recurso possibilita criar o elo entre a escola e a comunidade, entretanto, nos últimos anos, com as inúmeras dificuldades financeiras enfrentadas pela experiência, as visitas foram ficando escassas, ocasionando o distanciamento da escola com a comunidade.

Entretanto em que pese à condição financeira para a realização das visitas, e apesar das mesmas terem diminuído significativamente, foi possível constatar que existe, por parte dos docentes e monitores, um esforço para realizá-las.

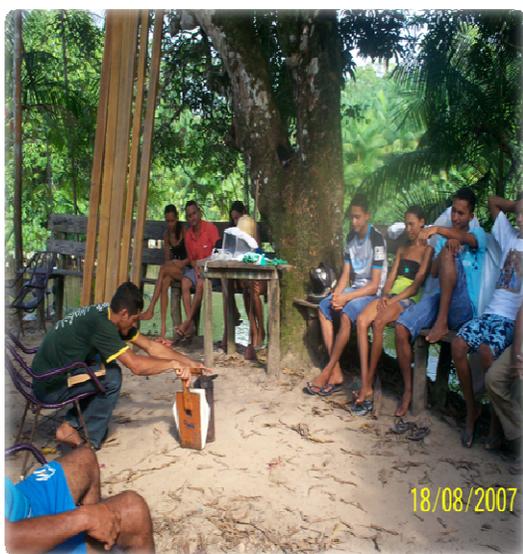


Figura 45: Monitor em visitas às comunidades
Fonte: Arquivo da CFR de Cametá

A fotografia em evidência destaca a visita à comunidade de Mupí no ano de 2007 onde foi desenvolvida a oficina sobre produção de mel.

As visitas às famílias e à comunidade buscam fortalecer um dos princípios filosóficos da CFR de Cametá, que é possibilitar a interação entre escola-comunidade e proporcionar que os conhecimentos possam ser estendidos ao seu meio social. Entretanto, atualmente a CFR de Cametá passa por um processo extremamente complexo em relação ao financiamento.

Esse processo ocorre em consequência de que o projeto aprovado junto ao organismo internacional francês contemplava o financiamento somente nos primeiros quatro anos. Os recursos cessaram em 2004, como a CFR de Cametá nesse curto período não conseguiu criar mecanismos para se auto-sustentar, hoje depende exclusivamente do poder público municipal.

Em consequência desse processo enfrenta sérias dificuldades em implementar as visitas às propriedades por falta de veículos e combustível, fato este que contribui na visão dos sujeitos para o distanciamento da comunidade na dinâmica da CFR de Cametá.

Nas análises das falas dos sujeitos, ficou perceptível que a participação das famílias e da comunidade no tempo-escola é bem distanciada. Entretanto, no que tange ao tempo-comunidade, constata-se nas falas dos jovens e das famílias um maior envolvimento destas nas atividades teóricas e práticas. Esse processo ocorre porque, segundo Azevedo de Jesus (2004, p. 95) “a educação não ocorre em um único espaço e nem em um único tempo [...] isso significa dizer que o regime em alternância possibilita o respeito e a potencialização do uso dos diferentes tempos de aprendizagem e de vida”.

A participação das famílias dos jovens constitui aspecto fundamental, Gimonet (1999, p. 124) pontua que a “alternância força a sair de seus muros da escola e de seus ritos, para considerar de uma outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação, para trabalhar com os pais enquanto parceiros de um projeto comum”. A possibilidade de uma escola diferente para o meio rural exige a participação ativa de diversos sujeitos, como: as famílias, os jovens, as comunidades, os movimentos sociais, o poder público local e outros. A integração destes diferentes sujeitos poderá possibilitar a intervenção junto ao poder público, instituições financiadoras, parcerias com secretaria de agricultura, educação e outros, para fortalecer as CFR's ou outras experiências educativas. Caldart (2004, p. 29)

A participação dos sujeitos “não se refere a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. A Educação do Campo deve ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

Nesse sentido, a família é parte essencialmente importante na construção coletiva do conhecimento teórico e prático, na seleção dos conteúdos, dos recursos que intermediarão a formação de seus filhos, nas escolhas dos temas de estudo... em síntese, é chamada a participar e gestar todos os processos desenvolvidos na experiência, pois segundo Silva M. (2003) “um dos aspectos fundamentais da Pedagogia da Alternância é a construção coletiva

do percurso pedagógico. Esse processo considera a participação da família no processo formativo, ‘ressignificando-a’”. Nesse contexto, o diálogo da escola com a comunidade é de suma importância no processo formativo dos jovens do campo. Begnami (2002, p. 116) pontua que “[...] não há desenvolvimento humano sem uma educação de qualidade e processos formativos que levem em consideração a participação dos sujeitos, a construção coletiva do conhecimento e os compromissos com a transformação social”. Neste sentido, uma proposta pedagógica que permite que o aluno alterne e transite nos dois espaços, pode ser uma política viável ao meio rural cametaense.

Nesse item refletimos sobre a relação-escola comunidade destacando os limites e os desafios que os sujeitos enfrentam para que possam participar da dinâmica da CFR de Cametá.

2.3.1 A participação dos sujeitos na Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Cametá.

A participação das famílias na escola é assegurada legalmente pela Associação das Famílias da CFR de Cametá. De acordo com o Regimento Interno da CFR de Cametá (CFR de Cametá, 2000, p. 05) “A gestão da Casa Familiar Rural será ministrada com base nos princípios da gestão democrática e participativa”. Os documentos que norteiam as diretrizes e os princípios das Casas Familiares Rurais do Pará enfatizam que as experiências têm como um de seus princípios fundamentais a gestão participativa.

Na CFR de Cametá, a gestão participativa é assegurada através da Associação das Famílias, formada por alunos, pais, egressos, membros da comunidade, entidades governamentais e não-governamentais, que tem como objetivo o direcionamento da experiência em todas as dimensões: pedagógica, administrativa, financeira e política. A associação constitui-se em um importante mecanismo que busca garantir a participação das famílias e da comunidade na dinâmica da escola.

Por meio da associação as diversas entidades representativas de movimentos sociais, do poder público municipal e comunidade local direcionam e decidem os rumos educacionais a serem trabalhados. De acordo com o Estatuto da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural do Município de Cametá (CFR de Cametá, 2000, p.01):

Art. 1º- A Associação da Casa Familiar Rural do Município de Cametá possui caráter familiar, apartidário, sem fins lucrativos, terá duração indeterminada e domicílio na sede do próprio Município, será regida por este Estatuto e pela legislação pertinente em vigor.

Parágrafo Único - Caráter familiar significa que a associação tem por princípio básico a organização das famílias para representar os seus membros na defesa da qualidade de vida no campo.

A Associação da CFR de Cametá é uma entidade sem fins lucrativos dotada de personalidade jurídica, com tempo e duração indeterminado. Segundo o Estatuto da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá (CFR de Cametá, 2000, p.07) “a Associação tem como finalidade a criação, a gestão e a responsabilidade legal, moral e financeira, contribuindo para promover o desenvolvimento econômico e social do Município de Cametá através da educação e qualificação de sua população rural”. Nesse sentido, a associação das famílias é um importante mecanismo que pode garantir a participação desses sujeitos na dinâmica da experiência.

Para que as associações possam ter uma atuação decisiva nos rumos das experiências que tomam por base a Pedagogia da Alternância, é necessária a participação ativa das famílias dos jovens. Esse é o processo que Gimonet (1999) designa como partilha do poder educativo. Essa partilha de poder tem como objetivo o empoderamento dos sujeitos com a finalidade de fazê-los participar e integrar os processos que se desenvolvem na experiência das Casas Familiares Rurais. Apesar dos documentos que dão suporte legal à experiência da CFR de Cametá enfatizar que a gestão segue princípios democráticos e participativos, nas falas dos sujeitos e nos documentos internos da experiência foi possível perceber inúmeras contradições em seu interior.

De acordo com o Relatório Técnico do Projeto de Desenvolvimento Rural do Município de Cametá (2005, p. 03) apesar da Associação Paraense de Apoio às Comunidades Carentes ter um papel importante como entidade executora da CFR de Cametá, os parceiros da experiência até 2004 estavam assumindo a responsabilidade pela sua gestão. Segundo o relatório, a “associação é oficialmente a proprietária e gestora da CFR de Cametá. Desde 2002, a Associação das Famílias não parou de fortalecer sua participação e em 2004 estava realmente assumindo o seu papel”.

Entretanto, ao analisarmos três anos depois o Relatório Técnico e Financeiro do Projeto de Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar na Região do Baixo Tocantins (2007, p.12), desenvolvido pela mesma entidade, constata-se que houve, no

decorrer do tempo, uma significativa diminuição nos níveis de participação. De acordo com o relatório:

[...] Apesar desses avanços, metade dos componentes da diretoria não assume a responsabilidade com a escola, sendo necessário ainda um forte apoio no campo da formação para a gestão e em estratégias de mobilização para a participação das famílias nas reuniões e na vida da CFR, pois na maioria das reuniões a participação dos pais tem sido muito baixa.

Segundo informações fornecidas pela Coordenadora da APACC a Sr^a R.C, nos primeiros três anos do projeto, a mesma cumpria a função de executora das atividades, embora existindo a Associação, esta não tinha ingerência direta na escola. A partir de 2004, a estratégia junto a CFR de Cameté mudou, e a APACC, de entidade executora, passou a assessorar a associação, para que os mesmos pudessem conduzir o processo administrativo e financeiro. Entretanto, os resultados desse novo processo demonstram que muitos desafios precisam ser superados. Segundo o Presidente da Associação da Casa Familiar Rural de Cameté o Sr. V.S.F e a Coordenadora Pedagógica M.C.R:

[...] eu não posso sozinho encaminhar nada, eu preciso de força e nessa parte **nós temos dificuldades porque as pessoas se ausentaram**, só deram o nome e não participaram mais. Quando a gente consegue botar seis membros que é o corpo da direção falta membros do conselho fiscal. Mas eu acho que essas dificuldades são porque a gente elegeu pessoas que ficam distanciados, fora de comunicação e aí gera todo esse problema.

[...] olha a participação da associação é muito restrita. A associação dos pais é um dos eixos desse trabalho e fica difícil desenvolver o trabalho porque eles não estão presentes diretamente na escola não participam diretamente dos nossos trabalhos. Parece que existe um **desinteresse** de vir participar. [...] Hoje podemos contar mesmo é com a presença do presidente da associação e do tesoureiro que vem dois dias por semana na escola. (grifos nossos)

Como foi possível constatar nos depoimentos a atuação da Associação da CFR de Cameté é fragilizada pela não participação dos sujeitos. Atualmente, de acordo com os depoimentos, a participação e a gestão da experiência ficam centralizadas na figura do presidente e do tesoureiro que participam mais assiduamente da dinâmica da CFR de Cameté. Os depoimentos dos sujeitos revelam que o princípio da gestão democrática e participativa da experiência fica comprometido pela falta de participação das famílias e membros da comunidade que compõe a associação.

De acordo com Lima (2003, p. 78) a participação passiva tem como característica atitudes de desinteresse e de alheamento diante de possibilidades de participação. Segundo o autor, esse tipo de participação “configura, freqüentemente, uma estratégia de não envolvimento ou envolvimento mínimo, sem expressão na ação”. Entretanto, não rompem com a idéia de participação e não recusam a possibilidade de intervir ativamente, mas mostram-se com certa dose de apatia.

Se na CFR de Cametá não há um envolvimento dos sujeitos em sua dinâmica, não podemos afirmar que os processos que lá são desenvolvimentos seguem princípios democráticos. Eis o grande desafio da experiência, promover a participação dos sujeitos em sua dinâmica, pois, como assinala Bordenave (Op.cit., p. 12) “[...] a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade”

Após oito anos de funcionamento podemos pontuar o seguinte, acerca da participação dos sujeitos na dinâmica da CFR de Cametá, de acordo com o atual Presidente da Associação da CFR de Cametá (2007):

[...] até em 2004 o nosso movimento era fortalecido e de 2004 pra cá ele parece que deu uma quebra, só pra você ter uma idéia no início você tinha um fórum ali que você tinha 70, 80 até 100 pessoas, e quando hoje você faz uma reunião, ou uma assembléia e você consegue colocar 30 pessoas, você está fortalecido [...] já teve momentos que eu tive que me curvar na CFR porque eu não tive força, eu só pude escutar, não pude fazer nada, porque ali eu precisava do apoio e não tive esse apoio.

A análise do depoimento do Presidente da Associação da CFR de Cametá permitiu-nos perceber que desde a inauguração da CFR de Cametá em 2000, muitas coisas mudaram. É inegável que, no decorrer do processo houve uma acentuada falta de adesão dos sujeitos, os quais foram aos poucos se distanciando da dinâmica da experiência. Esse processo destaca que a participação não é um processo que tem um fim em si mesmo, pois conforme Begnami (2002, p. 116) “[...] a participação é um processo de construção permanente. É preciso buscá-la permanentemente”. Nesse sentido, é necessário que os sujeitos construam mecanismos e processos permanentes de participação, possibilitando que estes assumam para si as lutas e os desafios postos pelas contingências do momento.

Também foi possível perceber nas falas dos sujeitos um tom de nostalgia, de saudade do passado. Isso foi perceptível no depoimento do atual Presidente da Associação da Casa Familiar Rural de Cametá (2007):

[...] hoje nós estamos com essa dificuldade parece que num determinado momento não se acredita mais no projeto, parece que o projeto ficou para eles alheio e **a gente quer resgatar aquela grande força de vontade que tinha antigamente, onde os pais participavam, os ex-alunos vinham, a comunidade estava lá.** Mas estamos trabalhando para fazer com que eles voltem a participar e até pra fazer uma comparação como era e como está, e isso pra nós é muito importante. (grifos nossos)

Em sua percepção, nos primeiros anos da experiência, a participação dos sujeitos consistia numa participação ativa, onde eles participavam assiduamente da dinâmica da CFR de Cametá. Com o passar dos anos esse processo sofreu profundas mudanças e, atualmente, a experiência enfrenta dificuldade para mobilizar os sujeitos para que voltem a participar como parceiros e co-responsáveis pela escola. O egresso J.C (2007) socializa que:

[...] em 2003 a prefeitura atrasou o recurso, aí nos reunimos todo mundo, pais, alunos, a associação, membros da comunidade, movimento social, mobilizamos uma passeata e reunimos em frente à prefeitura para pressionar o governo a liberar e atualizar os recursos destinados a CFR. Isso criou impacto e fez com que as pessoas se sensibilizassem e o prefeito liberou a verba. Naquele tempo as pessoas participavam mais e estavam mais engajadas.

A participação ativa dos sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente da experiência da CFR de Cametá foi primordial para que os objetivos fossem alcançados, uma vez que naquele momento as famílias, a comunidade, os movimentos sociais e as entidades parceiras tinham objetivos em comum e lutavam pela garantia de direitos que estavam sendo negados. Naquele contexto podemos pontuar que havia uma participação ativa no contexto da CFR de Cametá. De acordo com Lima (2003):

A participação ativa caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletiva. Traduz capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidade de participação [...] afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar decisões.

A participação ativa se caracteriza por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização individual ou coletiva. Se efetiva como a capacidade para a ação, para conhecimento de direitos e deveres, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e de sua capacidade de influenciar nas decisões. Lima (op.cit., 77) destaca que essa forma “utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação das informações [...] até formas de contestação e oposição, com recursos a lutas sindicais e greves”.

A participação ativa dos sujeitos permitiu que as reivindicações fossem atendidas. Esse processo era facilitado porque a Associação da CFR de Cametá tinha como principal parceira a Associação Paraense de Apoio às Comunidade Carentes, entidade fortalecida e com equipe técnica disponível para auxiliar os sujeitos na gestão da CFR de Cametá. No contexto em questão, a experiência possuía autonomia financeira para gerir os recursos que chegavam da ONG francesa, assim como os que eram garantidos pela assinatura do convênio com o Poder Público Municipal. A Associação da CFR de Cametá possuía total autonomia para as tomadas de decisões, tanto no que se referia à forma como seriam aplicados os recursos quanto à autonomia para compor o quadro funcional da experiência da CFR de Cametá.

A reclamação da mãe relacionada à assertiva “a prefeitura deveria bancar o transporte até a CFR” dá-se em função de que nos primeiros quatro anos a experiência ressarcia os custos dos transportes das famílias e dos membros da comunidade para a sede da experiência. Com isso, a adesão e participação eram bem maiores. O Presidente da Associação da CFR de Cametá pontua bem esse processo:

[...] é como aquele dizer que diz assim “**o costume do cachimbo faz a boca torta**”. No início a experiência foi amparada por uma entidade da França e aí até pra você ir lá, só dar uma voltinha na comunidade você tinha seus R\$10,00 ou R\$ 20,00 reais, e hoje com esse processo nós não temos esse recurso. Na época que do governo popular ele dava um suporte diferente, **acontecia da gente até pagar a passagem do pessoal da comunidade para que esses pais ou representante dos alunos viessem aqui em Cametá, e daqui a condução pegava e levava pra Casa Família Rural, foi um processo que não teve nesse novo governo, aí houve uma quebra.** Esse governo atual não deu esse suporte. (grifos nossos)

Na percepção do Presidente da Associação da CFR de Cametá, os sujeitos acomodaram-se, pois nos primeiros quatro anos a escola assegurava os recursos do transporte para chegar e participar das atividades na CFR de Cametá, num momento que se apresentava bastante favorável para a experiência, ou seja, havia o financiamento internacional e os recursos garantidos pelo convênio com a Prefeitura de Cametá, sendo esta a melhor fase da experiência em termos de financiamento, segundo o entrevistado.

Entretanto, como tudo chega um dia ao seu final, cessaram os financiamentos externos e como consequência houve um relativo afastamento dos movimentos sociais, das famílias e das comunidades de uma forma geral. Para o Presidente da Associação da CFR de Cametá (2007) as duas principais causas do distanciamento dos sujeitos e enfraquecimento da

participação na dinâmica da CFR de Cameté podem ser explicadas por dois principais motivos:

[...] a retirada dos investimentos da ONG francesa e a mudança de gestão na prefeitura, contribuíram para o enfraquecimento da participação da escola, da família e dos movimentos nas atividades na casa. [...] eu acho que isso foi um ponto fundamental pra que essa quebra acontecesse. Por exemplo, o governo anterior entrava com recurso “x” quando você está com dinheiro em mãos, você pechincha, você procura melhor preço (risos), e hoje nós não temos essa oportunidade. No atual governo a gente pega o recurso em material e alimentação, e aí não temos aquele apoio que a gente tinha no passado, não tem recurso pra comprar o próprio óleo pra transportar as pessoas que vão participar lá na comunidade e nem pra quem vem participar na escola, então eles acham diferente porque se acostumaram naquele processo que eu disse, era diferente o processo.

O fim do financiamento da Organização Não-Governamental francesa, e nesse ponto cabe uma ressalva, o projeto aprovado junto à Comunidade Européia tinha tempo determinado para chegar ao seu final (2000-2004) e a não renovação do convênio com a Prefeitura de Cameté tiveram forte repercussão na dinâmica da CFR de Cameté e contribuíram para a descontinuidade das atividades. Com a perda dos recursos financeiros, a experiência tornou-se dependente quase que exclusivamente do poder público municipal. Esse fato aponta uma das maiores problemáticas enfrentadas pela CFR de Cameté, a luta para se auto-sustentar em face dessa nova situação.

Para a compreensão da atual problemática da CFR de Cameté, vamos refletir um pouco sobre o contexto em que a mesma foi criada. A inauguração da experiência da CFR de Cameté ocorreu concomitante às eleições municipais de 2000, quando o trabalhador rural José Rodrigues Quaresma, do Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições municipais. Essa conjuntura passada, ao que parece, as relações foram mais dialogadas ou negociadas, uma vez que os representantes da CFR de Cameté tinham maior poder de articulação e inserção no governo. A prefeitura assinou o convênio e repassava os recursos financeiros diretamente à associação que possuía total autonomia para gerenciar os recursos de forma compartilhada.

Essa conjuntura perdurou até 2004 com a realização das eleições municipais. Com a vitória do atual prefeito José Valdoli Valente do antigo Partido da Frente Liberal (PFL) – hoje Democratas (DEM), houve profundas mudanças na relação entre a direção da CFR de Cameté e o poder público municipal. De acordo com o egresso J.C e a Coordenadora da APACC a Sr^a R.C:

[...] **com a chegada da nova administração municipal o projeto perdeu totalmente sua autonomia**, porque a nova administração entende que se torna necessário delimitar espaço político. A casa não podia parar e nem fechar as portas, então, nós fomos pedir apoio, ele garantiu ajudar, mas em contrapartida indicaria a coordenação do projeto e passaria a repassar os recursos não mais em dinheiro, mas em material. (grifos nossos)

[...] houve em 2005 uma pressão da prefeitura dizendo o seguinte: nós queremos indicar a coordenadora da CFR de Cametá e colocou isso como condição para a assinatura do convênio. Esse aspecto pra mim isso **ferre a autonomia da CFR de Cametá** porque a direção não tem como perante o governo dizer, olha nós queremos esse ou aquele profissional. É qualquer pessoa independente de ter a capacidade técnica ou não, depende da vontade do prefeito. (grifos nossos)

Essas conjugações de forças tiveram repercussões na Associação da CFR de Cametá. No primeiro momento, chegou-se à conclusão de que se aceitassem o condicionamento do prefeito a experiência perderia sua identidade. Depois, no mês de janeiro de 2007, os representantes de movimentos sociais e membros da Associação cogitaram a possibilidade de parar as alternâncias até que a situação fosse regularizada. Entretanto, após inúmeras discussões resolveram que a melhor saída seria aceitar a determinação do prefeito, pois a urgência do momento indicava que a experiência não podia parar sendo esse o único caminho a seguir naquele momento.

Os conflitos políticos ocasionaram a descontinuidade das atividades, provocando o atraso das atividades em 06 meses no ano de 2006, em virtude da não renovação do convênio e dos atrasos no repasse dos materiais. Contudo, esse processo não era novidade para a APACC que, em seu Relatório do Projeto de Desenvolvimento Rural no Município de Cametá (2005, p. 15), pontuou que:

[..] no ano de 2004 a Prefeitura forneceu uma grande parte do pessoal (02 técnicos agrícolas, 01 pedagogo, 03 professores) e mais 50% da alimentação e do material de consumo. **Ao mesmo tempo, somos conscientes que uma dependência no que diz respeito à Prefeitura seria uma situação muito arriscada porque a CFR perderia qualquer independência** e sempre seria ameaçada por uma mudança de política municipal. (grifos nossos)

E foi exatamente isso que ocorreu, nos anos seguintes a nova administração municipal não renovou o convênio e condicionou a ajuda financeira à indicação da Coordenação Geral²⁰ da CFR de Cametá. Isso porque CFR de Cametá, ao longo dos primeiros anos, não foi capaz de diversificar suas fontes de financiamento e não criou os mecanismos necessários para se

²⁰ A Coordenadora Geral é uma pessoa indicada pelo Vereador Duca Alvim da base aliada do Prefeito.

auto-sustentar. Além do que, os conflitos de grupos no interior da experiência distanciaram os principais parceiros envolvidos com a experiência, entre eles, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Cametá e a Colônia dos Pescadores. Esse processo teve como consequência o enfraquecimento da participação dos sujeitos e, conseqüentemente, sem o apoio das famílias e da comunidade de um modo geral a experiência ficou fragilizada e não teve força para impor-se perante condicionantes pautados pela prefeitura.

De acordo com Ammann (1977) uma das condições básicas para que haja participação é a autonomia dos sujeitos para as tomadas de decisões. A autonomia oferece melhores condições à efetivação da participação, ao permitir que os atores sociais possam definir seus objetivos e orientações sociais. Para a autora (op. cit., p. 21) a autonomia:

[...] vai provocar no seio da sociedade uma tendência à abertura dos sistemas de relações sociais, ou seja, uma configuração desses sistemas nos quais os elementos do movimento são predominantes, impulsionando a sociedade à negociação, transação entre as forças políticas, ao desenvolvimento das trocas e dos objetivos da organização social.

Nesse sentido, a autonomia assume papel fundamental no âmbito da participação, pois não basta somente participar, é necessário ter a possibilidade de propor e decidir acerca da realidade social. Contudo, há que se perceber de qual autonomia se está tratando. Paro (2001) ao discutir sobre a autonomia na escola, alerta para o fato de estarmos atentos para o tipo de autonomia que está sendo ofertada. Isso porque, nos últimos anos, a autonomia tem sido pauta nos discursos conservadores e privatistas da educação e tem servido para mascarar a descentralização das tarefas e concentração do poder, que, via de regra, objetiva eximir o Estado de concretizar suas responsabilidades.

Segundo o autor, atualmente há uma apropriação do discurso da autonomia pela classe que está no poder, uma clara ressignificação de seu real sentido, com o objetivo de justificar as medidas que tendem a diminuir as responsabilidades com o sistema escolar e com a comunidade. Assim, a relação que se estabelece é paradoxal, de um lado, divulga-se a necessidade de autonomia e participação, por outro, descentralizam a operacionalização/tarefas sem, contudo, descentralizar o poder. Essas medidas seguem em perfeita sintonia com os governos neoliberais que pretendem transformar a escola em um mercado educativo.

Nesse sentido, é preciso estar atento para as ressignificações de antigos conceitos que, há muitos anos, tem sido bandeira de luta dos trabalhadores, como autonomia e participação.

Esses conceitos assumem novos sentidos e significados e seguem em direção ao fortalecimento da lógica empresarial. De acordo com Lima (op. cit., p. 162):

Reconceptualizadas em termos de técnica de gestão, em boa parte importadas de universos privados e de sectores empresariais e produtivos para o domínio público, e por vezes objetos de um processo de ressemantização neoliberal, as idéias de descentralização, de autonomia e de participação na decisão têm por esta via conhecido um protagonismo assinalável nos discursos e nas tomadas de decisões políticas. [...] legitimadas pela necessidade de desburocratizar e de racionalizar, de aumentar a eficácia e a eficiência, a produtividade e a qualidade, ou de privatizar e procurar formas alternativas de compensar a retirada (total ou parcial) do Estado.

Há que se analisar que esses novos significados, para os conceitos de participação e de autonomia, indicam um movimento em direção à legitimação das políticas de cunho neoliberal, que tem no mercado educacional seu objetivo principal. Segundo o autor, não é por acaso que esses conceitos passaram a constituir temas centrais nas políticas educativas de feição neoliberal. Todavia, faz-se mister ultrapassar as questões semânticas e conceituais, e procurar identificar que valores, orientações e princípios estão embutidos nas políticas educacionais. Dessa maneira, reconhecendo a não tão nova questão de que nossas políticas têm sido direcionadas por organismos internacionais, não é de estranhar que, no âmbito das políticas públicas, essas questões caminhem na direção da legitimação dos mercados educativos.

A perda da autonomia na CFR de Cameté não foge a esse processo. A gestão municipal centraliza as decisões no que tange às questões financeiras e a operacionalização do processo educativo fica ao encargo dos sujeitos que compõem a experiências, num claro movimento de centralização financeira e descentralização das tarefas. Isso pode ser atestado na fala da Coordenadora da APACC a Sr^a R.C:

[...] embora tenha indicado a coordenação, mas eu vejo que a prefeitura tem uma incapacidade política de intervenção, uma vez que banca quase 75% de tudo, ou seja, uma incapacidade de penetração e intervenção nas discussões e direcionamentos internos da CFR, quem tem é a Associação das Famílias, mas acho que ela faz pouco esse trabalho por estar engessada financeiramente.

Através das considerações acima, é possível perceber que há um desinteresse do poder público em participar das discussões acerca dos processos educativos na CFR de Cameté. O que fica perceptível é que a mesma não pretende fortalecer a experiência. Nesse sentido, percebemos que o cotidiano da experiência da CFR de Cameté é sempre o resultado de

processos de movimentos contraditórios e dialéticos, assim como é a própria realidade. De um lado, os trabalhadores querendo legitimar os processos em alternância e defendendo um direito que lhe é legítimo, de outro, um poder que pretende impor sua lógica dominante sobre outros grupos, o que Bourdieu designa de dominação. Essa prática não é recente em nosso município, onde as elites locais comandam por anos o município, e ainda hoje seus herdeiros usufruem de seus legados.

Outro processo extremamente negativo na percepção da Coordenadora da APACC a Sr^a R.C é questão da rotatividade dos funcionários, o que acaba por provocar uma descontinuidade nas atividades. De acordo com ela, a forma como a prefeitura intervém ou “participa” é negativa, pois acaba dificultando muitos processos educativos.

[...] esse processo vem se fortalecendo com a transitoriedade de coordenações e de equipe. E aí eu acho que a prefeitura intervém de uma forma muito negativa, há uma rotatividade das pessoas que vem para a CFR de Cametá. O fato da direção não poder escolher e indicar a equipe técnica isso também prejudica a identidade do projeto, porque quem vai, vai por outras razões que não é a razão do compromisso e da identificação com a proposta. Só pra você ter uma idéia, nos dois últimos anos passou três pessoas²¹ pela coordenação da CFR de Cametá.

Existe no âmbito do projeto um processo extremamente contraditório. Se por um lado, a prefeitura tem autonomia com relação aos recursos e a indicação do quadro funcional, por outro, não consegue, com isso, ter um poder de intervenção no que tange aos aspectos administrativos e pedagógicos na CFR de Cametá. A associação tem autonomia nas decisões que dizem respeito aos aspectos internos. Mas permanece imobilizada, pois não possui autonomia financeira.

Como podemos verificar nas falas dos sujeitos, os dois fatores apontados que se referem às questões financeiras, foram preponderantes para o enfraquecimento da experiência como um todo. Essa realidade não diz respeito somente a CFR de Cametá, mas também a outras experiências que se desenvolvem no Brasil. Begnami (2002, p. 110) afirma que “isso é um problema sério, pois os repasses do poder público são limitados, instáveis e irregulares”.

Diferentemente do que ocorre na França, onde é o Estado que disponibiliza toda a estrutura para o funcionamento da experiência das *Maison Familiales Rurales*. No Brasil, as experiências tomaram rumos diferenciados, são os movimentos sociais que levam adiante, por conta disso, encontram-se em condições frágeis, pelo fato de que os governos locais não

²¹ Entre o período de 2000 a 2004 a experiência manteve em sua Coordenação Geral apenas uma pessoa que era cedida pela APACC. No período de 2005 a 2007 já tinha passado pela coordenação da CFR de Cametá três pessoas do quadro funcional da Prefeitura de Cametá.

conseguem entender sua dinâmica e a importância desta para os sujeitos do campo. A experiência de Cametá não foge a essa realidade.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES, AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS E DA EXPERIÊNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ.

[...] no início foi uma barra, por que eu estava acostumada a trabalhar de forma comum, a estudar meu material, levar pra sala e dar aula, e aqui não, aqui você tem que trabalhar em cima do tema gerador, ter uma interação com funcionários, com os técnicos, com os jovens, com as famílias, então foi difícil, mas hoje está sendo pra mim uma experiência ímpar trabalhar aqui na CFR de Cametá. (aluno da CFR de Cametá)

No item anterior refletimos sobre a relação escola-comunidade, destacando como participam os diversos sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente da dinâmica da CFR de Cametá. Neste item daremos ênfase às contribuições, às dificuldades e aos desafios da experiência da CFR de Cametá na visão dos sujeitos sociais que a compõem. No universo pesquisado foi possível perceber que apesar de todas as dificuldades que envolvem a experiência da CFR de Cametá, ela é muito importante para os jovens do campo cametaense. Na percepção da docente A.V.F (2007) e da Coordenadora Pedagógica M.C.R (2007) a experiência desenvolve uma educação diferenciada, porque os conhecimentos relacionam-se com a realidade do aluno e tem significado para suas vidas.

[...] aqui na CFR você não tem que ir pra sala de aula ensinar aquele conteúdo como a gente vê na escola tradicional, a gente tem que contextualizar os conteúdos, promover a integração dos conhecimentos ligados à agricultura com as diversas disciplinas, através do tema gerador. Aqui você não tem que só trabalhar o conteúdo que é determinado pelo currículo, você tem que realizar um esforço para trabalhar a questão da formação humana que é importante.

[...] a CFR de Cametá dá oportunidade para o jovem acessar o conhecimento científico e os conhecimentos técnicos ligados à agricultura, porque eles têm criações, plantações, mas não tem muita técnica de como é que desenvolve, por exemplo, se a planta tem alguma doença, eles não sabem como tratar. A CFR oferece essa oportunidade para eles conhecerem novas tecnologias, experiências científicas para poder comparar com as experiências deles, além disso, ajuda na renda familiar e conseqüentemente na sua qualidade de vida.

Na CFR de Cametá há um esforço para que os conhecimentos que ali se desenvolvem tenham relação com a realidade dos jovens do campo cametaense. De acordo com a docente A.V.F o primeiro desafio da experiência é exatamente realizar a interlocução dos diferentes

tempos organizados através da Pedagogia da Alternância e os conteúdos curriculares presentes na organização de cada sistema de ensino, ou seja, realizar interação e a integração entre as disciplinas de formação geral (matemática, história, geografia, português) com os temas geradores ligados a agricultura.

Os temas de estudo são selecionados pela Associação da CFR de Cametá e seguem de acordo com a problemática das propriedades dos jovens, sendo encaminhado à Assembléia Geral para ser aprovado, reprovado ou substituído pelos membros da associação, jovens, pais de alunos, membros da comunidade e equipe da CFR de Cametá. Conforme Molina (2004, p.78) “o diálogo entre disciplinas e entre ciência e saberes da tradição, poderá produzir reinterpretações do mundo, criar diálogo com outras formas de conhecimento sendo possível recriar espaços e relações sociais”.

A compreensão dos sujeitos em relação à experiência da CFR de Cametá é a de que a escola se diferencia das demais em seu conteúdo, forma, tempo e espaços de aprendizagem. Uma escola com práticas diferenciadas tem a tarefa segundo Caldart (2002, p. 35) “[...] de combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...] dialogando com a realidade e com as questões da educação”. Para a autora, a escola não pode fazer a separação entre educação e trabalho, pelo contrário, deve criar estratégias para que os conteúdos possam estar vinculados a realidade, ao trabalho e a vida dos sujeitos do campo.

Entretanto, desenvolver uma a experiência que toma como referência a realidade dos jovens do campo e suas necessidades não é uma tarefa simples, pois existem inúmeros condicionantes que podem comprometer a qualidade da educação que está sendo desenvolvida. Os diversos depoimentos destacaram aspectos positivos e negativos da experiência da CFR de Cametá. Um dos aspectos negativos citados foi a dificuldade em desenvolver os conteúdos de acordo com a Proposta Pedagógica na CFR de Cametá, conforme socializou a Coordenadora Pedagógica M.C.R e a docente A.V.F:

Uma das grandes dificuldades enfrentadas na CFR é a falta de conhecimento dos funcionários, aliás, do quadro funcional da instituição, sobre a organização do ensino que é trabalhado aqui, na Pedagogia da Alternância. [...] Então o professor vem do quadro da rede pública municipal de ensino, para uma escola do campo, que é uma realidade que a gente sabe que é bastante diferenciada, então tem um impacto muito grande.

[...] no início foi uma barra, eu te confesso que foi uma barra, porque assim, eu estava acostumada a trabalhar de forma comum, a estudar meu material, levar pra

sala e dar aula e aqui não, aqui você tem que trabalhar em cima do tema gerador, ter uma interação com funcionários, com os técnicos [...] com os jovens, com as famílias, então foi uma barra, foi muito difícil.

As dificuldades encontradas pelos docentes e técnicos da CFR de Cameté também são comuns aos enfrentados pelos atores sociais que compõem as inúmeras Casas Familiares Rurais no Brasil e dizem respeito à interação entre os conhecimentos de técnico-científicos e os conhecimentos do cotidiano dos sujeitos do campo. De acordo com Silva, L. *et al* (2006) “as Casas Familiares Rurais enfrentam dois desafios. O primeiro é garantir ao aluno o acesso ao conhecimento científico e universal, [...] e ao mesmo tempo assegurar o conhecimento técnico-científico pertinente à exploração agrícola”.

Entretanto, os limites e os desafios para se trabalhar uma proposta pedagógica, onde é fundamental que os conteúdos sejam contextualizados são enormes. Apesar dessas dificuldades, a proposta curricular das escolas do campo não pode ignorar que os sujeitos que lá vivem, são sujeitos com cultura e modos de vida diferenciados, pois, como pontua as Referências Nacionais Para uma Política de Educação do Campo (SECAD/MEC, 2005, p. 37) “A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. [...] O currículo precisa incorporar essa diversidade”.

Para que esses conhecimentos sejam levados em consideração é necessário que a proposta pedagógica seja incorporada por todos, é necessário que os sujeitos se identifiquem e lutem para legitimá-la. O grande desafio é exatamente a identificação dos sujeitos com a proposta de organização do ensino, uma vez que os docentes que trabalham com as disciplinas de formação geral na CFR de Cameté fazem parte da rede de ensino do município, e tendem a utilizar as mesmas metodologias que desenvolvem nas escolas municipais. De acordo com a Coordenadora Pedagógica M.C.R:

[...] hoje a proposta da Pedagogia da Alternância está sendo trabalhada não em sua totalidade como deveria ser na sua essência, **por que nós temos algumas dificuldades pra trabalhar todas as ferramentas pedagógicas** por conta do recurso financeiro. Então a dificuldade financeira acaba atrapalhando essa questão do desenvolvimento de todas as metodologias, mas a gente continua trabalhando as outras metodologias como o plano de estudo, caderno de recado, as fichas pedagógicas a partir dos temas geradores. Então esse sistema, ele funciona, com dificuldade, mas funciona, nós conseguimos fazer a relação da teoria com a prática. (grifos nosso)

[...] outra dificuldade que a gente enfrenta é a falta de conhecimento dos funcionários, aliás, do quadro funcional da instituição sobre o sistema de ensino que

é trabalhado aqui, sobre o que é realmente trabalhar numa CFR, então o professor vem do quadro da rede pública municipal de ensino, para uma escola do campo, que é uma realidade que agente sabe que é bastante diferenciada, então tem um impacto muito grande.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica M.C.R na escola existe uma dificuldade em se desenvolver os recursos da Pedagogia da Alternância, uma vez que as condições de infra-estrutura dificultam a operacionalização de determinados recursos, como a exemplo as visitas de acompanhamento às unidades produtivas dos jovens. As estratégias utilizadas são tentativas de reunir os sujeitos e afinar os objetivos, contudo, estes não caminham por si só, necessitam de aportes financeiros para que possam ser materializados. Mas ressalta que a proposta, com base na Pedagogia da Alternância funciona, apesar de todas as dificuldades, lutam para que outros recursos sejam desenvolvidos. A preocupação é que os conteúdos sejam organizados de forma a responderem às necessidades práticas dos jovens e suas famílias, na perspectiva de relacionar teoria e prática nos processos pedagógicos, isto significa organizar o currículo, articular o maior número de saberes diante das situações da realidade.

De acordo com a percepção da coordenadora pedagógica, os limites e os desafios para desenvolver uma proposta pedagógica que toma como fundamental que os conteúdos sejam organizados a partir da realidade dos jovens são enormes. Um dos principais desafios é exatamente com a identificação da forma de organização do ensino, uma vez que os integrantes que compõem o quadro funcional da escola fazem parte da rede municipal de ensino e possuem a expectativa de trabalhar da mesma forma que trabalham nas escolas municipais, como enfatizou a docente “eu estava acostumada a trabalhar de forma comum, a estudar meu material, levar pra sala e dar aula” havendo resistência por parte da equipe, principalmente os docentes em se familiarizar com a proposta.

No entanto, adotar práticas educativas que sigam na perspectiva da transformação da realidade encontra muitos percalços. Pelos depoimentos foi possível constatar que existem inúmeros aspectos limitadores desse processo. Um deles diz respeito à ausência de formação da equipe que faz parte da experiência da CFR de Cameté sobre a Pedagogia da Alternância. Conforme assinalou a Coordenadora Pedagógica M.C.R:

[...] logo de começo eu quero falar que uma das dificuldades é a formação. Quem deveria dar essa formação sobre a Pedagogia da Alternância seria a ARCAFAR que deveria dar para quem ingressa lá na CFR. Eu quando cheguei lá na casa eu vou logo falar a verdade eu não sabia nada sobre a Pedagogia da Alternância. [...] mas sempre sentindo a necessidade de ter uma formação, na avaliação desse ano eu coloquei que eu não fiz um bom trabalho como coordenadora pedagógica, justamente por essa falta de formação.

De acordo com o depoimento, uma das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos que trabalham na experiência é a falta de formação específica para trabalhar com a Pedagogia da Alternância. A entidade responsável por essa formação é a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), entretanto, nos últimos dois anos não houve nenhuma formação para os docentes e monitores por parte dessa instituição, acarretando dificuldades no desenvolvimento e operacionalização da proposta pedagógica. Na CFR de Cametá a formação da equipe (docentes, monitores, coordenação geral e pedagógica) tem sido realizada pelos próprios sujeitos que organizam encontros para debater e socializar os conhecimentos acerca da temática.

Apesar da formação sócio-profissional da equipe da CFR de Cametá apresentar-se de forma diversificada, pois a maioria possui formação em nível superior, sendo quatro Pedagogos, um Licenciado em Letras, um Licenciado em Educação Física e três no ensino médio, a mesma necessita de formação inicial e continuada, pois o conhecimento acerca da Pedagogia da Alternância é condição fundamental para que os conhecimentos teóricos se inter-relacionem com os técnicos e possam contribuir com os jovens do campo.

Tabela 07: Quadro funcional da CFR de Cametá

ATIVIDADE	FORMAÇÃO
Coord. Geral	Pedagoga
Coord. Pedag.	Pedagoga
Secretária	Ensino Médio
Monitor	Técnico Agrícola
Monitora	Técnico Agrícola
Docente História/Geog.	Pedagoga
Docente Português	Licenciatura em Letras
Docente Matemática	Pedagogia
Docente Ed. Física	Licenciado em Educação Física

Fonte: CFR de Cametá, 2007

A importância da formação continuada dá-se pela necessidade do entendimento e da familiaridade com os diversos recursos da Pedagogia da Alternância, uma vez que, nesta proposta de organização, os conteúdos organizados devem ter como ponto de partida os temas relacionados com as unidades produtivas dos jovens agricultores. Nesse sentido, existe a necessidade da formação, para que os sujeitos possam ultrapassar a percepção de que a Pedagogia da Alternância é somente a alternância de tempo e local de formação. Deve ser

feito um esforço para ultrapassar essa visão e pensá-la a partir de seus recursos e estratégias pedagógicas, sendo esse o seu traço diferenciador.

Uma das questões que dificulta a formação da equipe, enfatizada nos depoimentos dos sujeitos da CFR de Cametá, refere-se à constante rotatividade dos docentes, monitores e coordenação geral. De acordo com o monitor G.P.R e a docente A.V.F os principais limitadores são:

a **formação** para a equipe técnica e os recursos **financeiros**. Porque sem recurso fica difícil da gente implementar [as ações] e sem uma equipe competente aqui dentro comprometida não adianta ter recurso que também não vamos conseguir nada. Eu acho que tem que avançar muito e o que atrapalha [...] é exatamente a **rotatividade** entre membros dessa equipe, quando chega um que se interessa, começa a se familiarizar, tem que sair e por infelicidade, talvez aquele que não quer nada, é que se perpetua. (grifo nosso)

[...] um dos maiores desafios que agente encontra aqui é preparação, nós não temos uma **formação** pra isso, esse é um desafio muito grande. [...] há uma **rotatividade** de funcionário muito grande, a gente sai daqui e entra outro com a mesma dificuldade, não é só de docentes, isso é de coordenação também, formação para coordenação, para gerência, isso tudo. (grifo nosso)

É importante assinalar que nos primeiros anos da experiência, a ARCAFAR estava mais presente, organizando a formação inicial e continuada dos sujeitos. Entretanto, com a crise financeira enfrentada pela CFR de Cametá, a mesma foi se distanciando e deixando de cumprir uma de suas principais tarefas. Com o passar dos anos, pela constante transitoriedade de equipe e com a instabilidade do quadro funcional, tornou-se difícil realizar a formação, tendo como conseqüência as dificuldades socializadas pelos sujeitos. A esse respeito, Almada (2005, p. 81) pontua que a formação continuada é condição essencialmente importante aos sujeitos que desenvolvem processos educacionais com base na Pedagogia da Alternância. Segundo o autor, a formação continuada auxilia no “desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É no contexto do trabalho que [...] resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e com isso promovem mudanças pessoais e profissionais”.

Outro impasse identificado também diz respeito à certificação dos jovens. A autorização para funcionamento do projeto permite o ingresso de jovens que cursaram até a 4ª série, possibilitando que este conclua o ensino fundamental. A proposição inicial seria ofertar o curso de Auxiliar Técnico em Agricultura Familiar, contudo, até a presente data nenhum

aluno foi certificado. De acordo com a Coordenadora Pedagógica M.C.R “um dos graves problemas da Casa Familiar Rural é o problema da certificação. A prefeitura pretende certificar os alunos em uma das escolas anexo do município, mas não é isso que a gente quer, a gente quer ser autônomo para poder a gente mesmo certificar”.

Esse impasse é em consequência do fato de que para que as experiências com base na Pedagogia da Alternância possam garantir a certificação dos alunos, é necessário que a proposta seja reconhecida como um sistema de ensino. Atualmente, a Pedagogia da Alternância é reconhecida como proposta de organização do ensino, o que permite que os jovens formados pela Casa Familiar Rural tenha o certificado expedido por outras unidades do ensino reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação. De acordo com a atual Diretora Geral (2007) “[...] temos quatro turmas que já se formaram e nenhuma foi certificada. Os alunos saíram somente com a ressalva e ingressaram no ensino médio e agora estão com problemas para receber o certificado de ensino médio”. Este é um dos desafios que necessitamos ultrapassar para podermos prosseguir.

Mas apesar de todas as dificuldades, os entraves e os desafios a serem enfrentados, através do depoimento dos pais e dos jovens, foi possível identificar a importância da experiência para formação dos jovens do campo. De acordo com o aluno B.J.S:

[...] olha pra mim ela ta contribuindo eu acho em muita coisa, tanto no **didático como no campo**. Às vezes a gente tem dificuldade com o português que é enjoado pra caramba (risos) às vezes o cara tem dificuldade sim [...] acho que português quanto mais agente mexe, mais aparece (risos). **Mas é necessário saber, porque se algum dia quiser trabalhar em outra coisa, num emprego, numa empresa num vai ter muita dificuldade.** [...] a parte do campo pra mim que sou trabalhador rural, que ainda estou no campo, **eu acho que ela ta ajudando assim em muitas coisas que eu não conhecia, agora eu conheço e consigo desenvolver melhor a parte da agricultura do que eu desenvolvia antes.** (grifos nossos)

O depoimento do jovem traz dois aspectos importantes, um sobre a contribuição do processo educativo para sua vida para atuar na propriedade da família com mais conhecimento de causa sobre certas técnicas, e o outro aspecto são as dificuldades que encontra nas disciplinas de formação geral, principalmente em português, e que acaba sendo uma regra geral conforme podemos verificar nas observações e conversas com os alunos. Mas este é o desafio que os jovens devem vencer, pois os mesmos sabem da importância da assimilação de outros conhecimentos, como é expresso no depoimento do jovem, uma vez que estes contribuem com a sua vida e trabalho. Por outro lado, dá-lhes a possibilidade de optarem trabalhar em outras atividades.

Nos depoimentos, foi possível perceber na fala dos pais que o jovem passa a ser uma liderança na família, orientando o desenvolvimento das atividades na unidade familiar, procurando soluções para as problemáticas e introduzindo novas formas de relacionar com a família e com o meio em que vive. De acordo com o pai M.J.S:

[...] quando ele começo estuda na casa ele era um pouco acanhado tinha muita pouca prática, **porque você sabe a escola hoje no município ela ta desenvolvendo muito pouco de nossa realidade** e depois que ele passou a estuda nessa escola ele evoluiu [...] ganhou prática está ajudando no desenvolvimento de nossa agricultura, e hoje, aonde ele chega você pensa que ele chega e fica parado, não, se tiver um grupinho trabalhando ele vai lá trabalhar também.

As mudanças que ocorrem na vida dos jovens podem estar relacionadas com os recursos pedagógicos utilizados no processo educativo que valoriza os saberes dos jovens. Nota-se, nesse sentido, que a experiência tem oportunizado o aprendizado de novas técnicas ligadas à atividade no campo, contribuindo para o aumento da renda familiar e sem tirar o jovem da convivência com sua comunidade. Essa é um das questões importantes, uma vez que a economia do Município de Cametá, que historicamente tem sido baseada no extrativismo e pesca artesanal. Nesse sentido, a experiência, ao proporcionar ao jovem ensino e trabalho contribui com a vida pessoal e profissional dos jovens do campo cametaense.

É possível constatar pelo depoimento o desenvolvimento pessoal do jovem, quando o pai pontua “ele era um menino acanhado tinha pouca prática”, na perspectiva do Sr. M.J.S, a experiência contribui também para elevar a auto-estima do jovem. Nesse sentido a escola tem papel importante que não pode ser ignorado na formação da auto-estima dos educandos, uma vez que conteúdos sem significado para o jovem, aliado a práticas e posturas autoritárias em sala de aula, contribuem para uma baixa auto-estima dos educandos. Segundo Caldart (2004, p. 43):

A escola tem papel que não pode ser subestimado na formação da auto-estima de seus educandos. Isto é muito importante para a Educação do Campo, já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural muito forte, que precisam ser superados em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo.

De acordo com a autora acima destacada, a escola tem um papel fundamental nesse processo, para tanto, precisa valorizar e incluir suas práticas pedagógicas à cultura, aos valores, aos saberes dos educando, para que os mesmos sintam-se motivados a participar e a construir seu próprio conhecimento. A experiência educativa da CFR oportuniza aos jovens

estudarem e ao mesmo tempo desenvolverem as atividades ligadas à agricultura familiar em sua propriedade, o que garante a reprodução e o sustento de suas famílias. Os jovens, conforme já foi relatado, possuem uma identidade com a experiência que estão participando e, segundo os pais, é perceptível as mudanças em suas vidas.

Entretanto, em que pese à importância dos conhecimentos técnicos ligados a agricultura, estes não devem ser supervalorizados. Deve haver um equilíbrio, uma interlocução de ambas para que realmente contribuam com a formação dos jovens. De acordo com a docente A.V.F, apesar de todos os esforços, a mesma percebe que existe uma prioridade na CFR de Cameté pelos conhecimentos técnicos. De acordo com a docente:

[...] para mim é de suma importância você ter o mínimo domínio sobre Língua Portuguesa e Matemática. Aqui eu observo que essas disciplinas são um pouco secundarizadas, muito embora eu reconheça a importância do campo, aqui as **disciplinas técnicas têm mais peso entendeste?** É um excelente projeto, mas as outras disciplinas deveriam ter pesos da mesma forma. Eu sempre nas reuniões levanto essa questão da importância da integração da formação geral com a parte técnica. [...] para trabalhar com a Pedagogia da Alternância agente tem que realizar um esforço maior para compreender que trabalhar na Pedagogia da Alternância não é somente desenvolver a parte da agricultura, mas os alunos eles tem que está inserido também no contexto da escola do ensino fundamental para que eles tenham uma formação que contribua com a vida deles.

De acordo com a docente, existe uma valorização dos conhecimentos técnicos ligados à agricultura. A docente retrata que há uma necessidade de inter-relacionar as disciplinas, uma vez que é a partir dessa interação que os jovens poderão acessar não somente os conteúdos técnicos, mas também os conteúdos de caráter universal. É possível constatar que apesar do esforço para articular os diversos campos do saber, ainda existe, por parte dos docentes, uma insatisfação em decorrência de que as disciplinas de formação geral são secundarizadas em detrimento das de formação técnica. Santos (2006, p. 329) ao refletir sobre a experiência da CFR de Uruará, na Transamazônica, identificou que os processos formativos dão ênfase aos conhecimentos técnicos ligados a agricultura.

O conteúdo técnico é válido, mas não é o necessário para se ter condições necessárias para a apropriação, as aquisições para aprender com seu mundo exterior total, pois é, apenas, um dos conhecimentos. É necessário ir além, com um processo de aquisição de aportes das humanidades, inter-relacionando-os com os da tradição para desenvolver as capacidades humanas; uma inter-relação entre movimento local e universal.

Nesse sentido, a construção dos conhecimentos técnicos ligados a agricultura é inquestionável, pois contribuem significativamente com o desenvolvimento socioeconômico das famílias, mas é indispensável o saber científico, universal, a relação do trabalho manual com o trabalho intelectual, defendida por Gramsci, para que os jovens possam ter a noção da totalidade dos processos sociais. A reflexão a ser feita é que apesar das contribuições à agricultura, os processos de formação não podem se limitar a isso, pois são necessários os conhecimentos universais para que o jovem possa ter a possibilidade de optar em permanecer no campo, se assim for o caso, ou de seguir outra profissão.

Nesse sentido, a proposta pedagógica desenvolvida na CFR de Cametá não pode se tornar uma “camisa de força” para o jovem do meio rural. Ao privilegiar determinados conhecimentos, nega a possibilidade da aquisição de outros, importantes também na vida do jovem. Isso é importante, uma vez que apesar da CFR de Cametá oferta elevação da escolaridade com ênfase na formação profissional, a mesma somente forma até o ensino fundamental. Nesse contexto, os jovens têm necessidade de dar continuidade nos estudos, seja em escolas agrotécnicas ou em outras escolas.

Nesse item tivemos a intenção de refletir sobre as contribuições, os impasses e os desafios por que enfrenta a experiência da CFR de Cametá. Por um lado identificamos que apesar das dificuldades financeiras que a escola enfrenta, existe um esforço para se trabalhar os conteúdos partindo da realidade dos jovens do campo. Entretanto trabalhar uma perspectiva diferenciada nem sempre é fácil, através dos depoimentos constatou-se que existe um grande esforço para inter-relacionar os conteúdos de formação geral com os e formação profissional, para que os jovens possam ter a noção da totalidade dos processos sociais.

Apesar dos esforços, também foi possível perceber que existe uma prevalência dos conteúdos de caráter técnico sobre os conteúdos universais. Em outro sentido, não se ignora a importância da formação técnica para o desenvolvimento da agricultura, mas são necessários os conhecimentos científicos, para que o jovem possa optar em permanecer no campo com condições dignas de vida ou sair para outros espaços.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Ser agricultor na nossa região é para aqueles que não estudaram e não tiveram oportunidade, enfim, são esses que vão para a agricultura. A Casa Familiar Rural de Cametá recoloca a questão da importância do agricultor estudar, se formar para melhorar de vida, reafirma que é possível melhorar de vida sendo agricultor. (Paulo Damasceno, 2007)

Nos dias atuais a educação que tem sido historicamente direcionada ao meio rural brasileiro, tem sido questionada, seja pela suas insuficiências, seja pelos conteúdos desconectados da realidade, ou pela negação da identidade dos sujeitos que vivem no campo. Sua relevância social tem sido posta sob suspeição, uma vez que, ao observar a realidade educacional do campo brasileiro, existe a cifra absurda de 29,8% da população adulta de 15 anos ou mais é analfabeta (INEP, 2007) e tantos outros trabalhadores do campo com apenas 3 (três) ou 4 (quatro) anos de estudo.

Essa realidade vergonhosa é paradoxal num país que divulga que está próximo de atingir a universalização do ensino. E o direito público subjetivo garantido na Constituição Federal? Decorre dessa análise que nem sempre os direitos são materializáveis somente pela existência das leis, decretos e portarias, são necessárias articulações e mobilizações dos diversos segmentos sociais que alavanquem políticas públicas que legitime os direitos sociais garantidos em lei. Nessa perspectiva, comungando com as colocações do INEP (2007, p. 19) “a educação, isoladamente, não pode resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social”.

Nesse sentido, a Educação do Campo deve seguir na perspectiva do fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo para que possam, segundo Kolling *et al* (1999, p. 58) “[...] romper com o processo de discriminação e fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual”. Nesse sentido, não será qualquer conceito de educação que incluirá as demandas de formação geral e profissional dos jovens do meio rural, mas sim aquele que respeitar e valorizar a cultura e os diferentes modos de vida e de trabalho dos sujeitos.

Atualmente, presencia-se um novo momento no campo brasileiro. Momento de reflexão acerca da educação do campo e de seus sujeitos, isso porque, em nenhum momento da história brasileira, a educação para a população do campo foi tão debatida quanto nas duas últimas décadas. Período marcado por intensas mobilizações no campo popular, sinalizando as mudanças que estariam por vir nos anos seguintes. E foram muitas conquistas, entre elas:

conferências, seminários, fóruns, grupos de trabalhos, grupos de pesquisas. Ao nível legal tivemos as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, o reconhecimento dos Dias Letivos para a Aplicação da Pedagogia da Alternância, artigos na Constituição Federal reconhecendo as especificidades da Educação do campo.

Em que pese todos esses avanços, o meio rural ainda necessita de atenção e reflexões. Nossa história tem evidenciado que o direito à educação que contemple as realidades e necessidades dos cidadãos vem sendo negado à parcela significativa da população. Para que a educação do campo possa levar em consideração a realidade de vida e de trabalho dos jovens do campo, um componente que não pode se ausentar é a participação das famílias e da comunidade na vida da escola.

Analisar a importância de uma experiência popular de educação requer reconhecer todo um esforço que vem sendo realizado por inúmeros sujeitos na perspectiva da criação de uma proposta educacional aos jovens do campo. Significa reconhecer que a educação não acontece somente nos espaços de sala de aula, mas existem outros espaços socioeducativos que podem contribuir significativamente com a formação dos jovens do campo.

Requer o reconhecimento da importância da interação e participação da escola/família/comunidade na construção de conhecimentos que realmente tenha significado aos sujeitos do campo cametaense e, identificar os inúmeros desafios, condicionantes e os limites para que possam materializar seus processos educacionais. Por último, significa reconhecer que a emergência de uma educação alternativa para o meio rural cametaense surge pela insatisfação dos sujeitos do campo no que tange a precária oferta educacional para o meio rural e faz parte de um movimento maior em defesa da educação e dos sujeitos do campo.

Nossa pesquisa caminhou no sentido de refletir sobre a importância de uma experiência popular que adota como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância. A pesquisa foi organizada em duas partes, a saber:

A primeira objetivou refletir sobre o cenário e os desafios da Educação do Campo, onde enfocamos o cenário da educação do campo no Brasil situando os conceitos de Campo e Educação do Campo, principais autores, os sujeitos, os desafios e as perspectivas. Nossas reflexões focalizaram as duas principais bandeiras de luta do Movimento por Uma Educação do Campo: 1) a inclusão das demandas do campo na agenda política do país; 2) a construção do conceito de Educação do Campo. Por fim, situamos o desenho das políticas públicas educacionais para o campo que vem sendo desenvolvido nos últimos anos e o porquê da defesa de políticas públicas específicas para o campo.

Na segunda parte apresentamos a proposta de organização de ensino da Casa Familiar Rural de Cametá - A Pedagogia da Alternância, enfocando os pressupostos teóricos e metodológicos, origem e sua expansão no Brasil, contextualizando a mesma no Estado do Pará.

A segunda parte analisou e problematizou a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá e suas contribuições para a formação, para a vida e trabalho dos sujeitos do campo cametaense. Apresentamos a experiência da CFR de Cametá na visão dos jovens, pais, egresso, movimentos sociais e membros da comunidade, tendo como referência a relação entre escola/família/comunidade, identificando os limites, os desafios e os condicionantes à participação destes na dinâmica da CFR de Cametá. Posteriormente situamos o que pensam os docentes, monitores e a associação da CFR de Cametá sobre a participação na dinâmica da experiência.

Para tanto, buscamos em nossas análises privilegiar as discussões acerca das contribuições da escola para os sujeitos do meio rural cametaense, assim como, compreender os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta educacional.

O estudo permitiu, por um lado, constatar que a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá é significativa e de extrema importância para os jovens que têm a possibilidade de estudar e ao mesmo tempo desenvolver sua atividade na unidade produtiva de sua família. Nesse sentido, foi possível identificar que a proposta assentada na Pedagogia da Alternância se constitui numa alternativa educacional viável para o campo cametaense, uma vez que os conteúdos são organizados a partir da realidade dos mesmos, o que possibilita o aprendizado de novas técnicas ligadas à atividade no campo contribuindo para o aumento da renda familiar e sem tirar o jovem da convivência com sua comunidade.

Em relação à proposta de organização do ensino, identificamos que um dos aspectos positivos é exatamente a possibilidade de articulação dos conteúdos ministrados na escola à realidade dos jovens do campo, contribuindo para fortalecer os processos sociais e educacionais dos sujeitos pesquisados. Acreditamos que o estudo avança no sentido de analisar a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá, enfocando a importância da escola na percepção dos próprios sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente, apontando a importância da participação da família e da comunidade na dinâmica da escola como um componente essencial que pode contribuir para o enriquecimento do processo educacional no campo.

Nesse sentido, foi possível constatar pela análise dos documentos, pelas entrevistas e pelas observações realizadas que existe a interação entre a teoria desenvolvida no tempo-

escola com a prática trabalhada no tempo-comunidade, no entanto, essa relação precisar ser melhor desenvolvida e aprofundada, aproveitando-se os recursos da Pedagogia da Alternância. De acordo com Nascimento. C. (2003, p. 03) “a Pedagogia da Alternância vem trazer importantes reflexões acerca do tema e propor novas alternativas para que se possa efetivar uma nova práxis em relação à educação do campo”.

A pesquisa permitiu identificar que existe um esforço para que a distância entre escola-comunidade seja diminuída seguindo na direção de incluir inúmeros sujeitos do campo nos processos sociais e educacionais. Esse esforço tem contribuído para fortalecer os processos educacionais e permite que os mesmo extrapolem o âmbito da escola e se amplie a vida em direção ao trabalho, à formação humana.

Entretanto, apesar disso, existem inúmeros condicionantes que fragilizam a dinâmica da escola como um todo. Dentre os quais foram destacados pelos sujeitos:

- 1) A condição socioeconômica das famílias e da comunidade.
- 2) A perda de autonomia financeira da CFR de Cametá.
- 3) A localização da escola distanciada os territórios de moradia das famílias.

De acordo com os sujeitos entrevistados, apesar dos inúmeros condicionantes relacionados à participação na dinâmica da escola, há uma significativa contribuição da CFR de Cametá para os jovens do campo cametaense, uma vez que a mesma é vista pelos sujeitos como uma possibilidade de fortalecimento da educação do campo, do fortalecimento das unidades produtivas com a introdução de técnicas ligadas à agricultura familiar e o fortalecimento da comunidade na luta pela legitimação dos direitos sociais.

Para os jovens a CFR de Cametá é uma escola diferenciada porque trabalha a partir de sua realidade, garantindo um aprendizado teórico ligado às disciplinas de formação geral e conhecimentos técnicos relacionado à agricultura familiar. Para os pais, a CFR de Cametá é uma escola viável para a formação dos filhos, uma vez que estes consideram o aprendizado viabilizado na CFR de Cametá de forma positiva, além de proporcionar a inclusão socioeducacional elevando a escolaridade dos jovens que, em sua grande maioria, encontravam-se excluído das oportunidades educacionais e de trabalho.

De acordo com a análise que realizamos inferimos que a CFR de Cametá viabiliza mais que um processo de escolarização. Ela concebe a formação dos sujeitos a partir de sua realidade, num *continuum* entre família- escola, utilizando a unidade produtiva dos jovens como ponto de partida. Para os sujeitos que constroem a experiência, ela se diferencia da

escola formal porque valoriza os conhecimentos que já possuem e viabiliza o diálogo entre os jovens e a família.

Em que pese essa importância da integração dos sujeitos no processo educacional da CFR de Cametá, o estudo possibilitou identificar que a participação das famílias e comunidade na dinâmica da CFR de Cametá se restringe aos eventos, assembléias e reuniões para prestação de conta. Se por um lado, a escola não consegue, em sua totalidade, implementar sua proposta pedagógica e materializar os processos e recursos da Pedagogia da Alternância, por conta das inúmeras limitações postas, por outro, as famílias e a comunidade também não foram capazes de realizar seu compromisso, sua tarefa social com a educação/formação dos filhos.

Deve-se considerar a experiência da CFR de Cametá uma possibilidade de transformação social, mas ela sozinha não dará conta dessa tarefa, ainda que possa contribuir significativamente. São os sujeitos que deverão sair ao embate e criar formas e canais de participação para que possam ter retorno não somente ao nível da produção, mas também no âmbito social. O entendimento é de que as contribuições da CFR de Cametá aos sujeitos do campo não podem se limitar somente à escolarização, deve ir além, oportunizando uma educação no sentido da formação humana.

Se por um lado, no atual contexto as famílias e as comunidades desarticuladas têm se acomodado diante da atual situação financeira da experiência, por outro, são enfraquecidas pela não participação dos movimentos sociais do campo. Sem organização e sem apoio encontra-se enfraquecida e tende a curvar-se perante os condicionantes políticos do momento, deixando cair no esquecimento toda a luta e os esforços coletivos travados para a criação da experiência. Por outro lado, a própria equipe técnica da CFR de Cametá parece cair no imobilismo quando não criam mecanismos para diversificar suas fontes de financiamento, encontrando-se atrelados quase que exclusivamente ao poder público municipal e aos seus condicionantes.

Eis aí um dos principais desafios da experiência, criar canais alternativos para se auto-sustentar, procurando novas fontes de financiamentos, parcerias com outras entidades, aproveitando melhor o espaço físico da escola para a produção de frutas e verduras para o consumo dos jovens no período das alternâncias. Para tanto, o apoio dos movimentos sociais, das famílias, da comunidade e da equipe da CFR de Cametá é condição *sine qua non* nesse processo. A tomada para si da experiência pelos sujeitos deve ser o grande objetivo e deve seguir na contramão da escola adestradora e domesticadora que historicamente temos no meio rural, entendendo que a educação se constitui em uma prática social e histórica que está

diretamente ligada à vida social dos sujeitos, portanto, deve contribuir para a emancipação humana.

Apesar de todas as adversidades, fragilidades e insuficiências, a experiência está conseguindo prosseguir na formação de jovens agricultores que contribuem com as famílias e as comunidades no desenvolvimento de técnicas ligadas a agricultura no campo. Isso significa dizer que o processo educativo desenvolvido na CFR de Cametá, apesar de todas as limitações, reflete as contradições do meio em que se situa. Os conhecimentos seguem na perspectiva de ser construído tomando como ponto de partida a realidade a partir dos temas de interesses dos jovens do campo, para que as aprendizagens possam contribuir com o desenvolvimento pessoal do jovem e com o desenvolvimento socioeconômico das famílias e de sua comunidade.

No atual contexto pode parecer contraditória a delicada situação financeira em que se encontra a experiência, derivada da conflituosa relação com o poder público municipal, tendo como consequência a complexa situação financeira, mas não é. Ela é fruto das próprias contradições do campo, pois é uma experiência que nasce do esforço, da articulação e do sonho dos movimentos sociais ligado ao campo, que sai à defesa do direito à educação dos jovens trabalhadores do campo cametaense, ainda excluído de seus direito de estudar. E mais ainda, uma experiência que traz como um de seus objetivos a transformação da realidade social apoiada nos princípios da participação, autonomia e gestão participativa, não poderia deixar de provocar incômodos à elite política local que, acomodada ao longo dos tempos pelas relações de assistencialismo e mandonismo, vê seu poder ameaçado.

Nesse sentido, a saída adotada pelo poder público tem sido ignorar tal escola, mas de uma forma sutil, sem ir de encontro aos movimentos sociais, repassando o mínimo de condições apenas para a escola funcionar precariamente. Se por um lado, ela possui uma estrutura física confortável, o que permite aconchego aos jovens no período das alternâncias, por outro, pelo não comprometimento do poder público municipal no que tange ao repasse dos materiais necessários ao funcionamento das atividades, o aprendizado fica comprometido com o atraso do planejamento das alternâncias prevista para o ano letivo.

Constatamos que, apesar da Pedagogia da Alternância favorecer a vida do jovem do campo, uma vez que permite que o mesmo alterne períodos na escola e em sua comunidade, o que possibilita ao jovem driblar as inúmeras dificuldades de se deslocar diariamente para a sede do município a fim de estudar nas escolas municipais, o inverso não é verdadeiro para os pais e membros da comunidade que se encontram envolvidos em atividades da agricultura familiar em sua unidade produtiva.

Os jovens, alunos da CFR de Cameté são, na maioria, filhos de agricultores familiares e pescadores artesanais que tem nessas atividades sua principal fonte de renda. Entretanto, essas atividades são limitadas e não conseguem atender as necessidades básicas das famílias, compostas por um número elevado de pessoas, que dessa atividade retiram o sustento de toda a família, sendo que apenas o excedente é comercializado no mercado local. Um dos principais motivos destacados pelas famílias para explicar a não participação na dinâmica da CFR de Cameté está justamente na dificuldade financeira de locomoção até a escola.

Outro aspecto destacado nas entrevistas é a dificuldade em deixar a atividade da agricultura e vir participar dos eventos na escola, uma vez que como o trabalho é familiar, a saída de um membro da família pode comprometer a produção. Constatamos que nem sempre é tão simples como podemos julgar um trabalhador rural deixar sua família, e diante da realidade, podemos pontuar “sua numerosa família” pois ainda nas ilhas e vilas de Cameté as famílias possuem um número considerável de filhos, muitas vezes sem o mínimo de condições de sustento e vir desenvolver atividades voluntárias na CFR de Cameté. Sem apoio financeiro o trabalhador vê-se obrigado a fazer opção, e na maioria das vezes decide ficar com a família em sua comunidade.

Pelas análises identificamos que a proposta educacional propõe como um dos seus pressupostos fundamentais a participação. No entanto, pelos diversos condicionantes, o projeto não está de fato promovendo a participação, se tomarmos como referência o envolvimento dos sujeitos na tomada de decisões acerca dos direcionamentos da escola. Este é um dos aspectos que deixa em relevo a contradição da experiência da CFR de Cameté, ou seja, por um lado, a participação pressupõe a tomada de decisão e, por outro, os sujeitos não participam ativamente. Então, podemos inferir que a escola não está conseguindo alcançar seus objetivos no que tange à participação dos sujeitos em sua dinâmica educacional. Este é um dos aspectos que fragiliza a proposta educacional desenvolvida na experiência da CFR de Cameté.

Outro importante aspecto que denota a fragilidade da proposta relaciona-se à formação dos técnicos e docentes que atuam na escola. A ausência de formação técnica prévia dos monitores, docentes, coordenação pedagógica e direção geral pode comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Embora o quadro funcional da escola seja composto em sua maioria por pessoas que possuem formação em nível superior, por ocasião de nossa pesquisa, os sujeitos enfatizaram que este aspecto é uma lacuna que necessita urgentemente ser preenchida.

De acordo os sujeitos entrevistados, eles aprendem alternância fazendo, ou seja, estudam, promovem encontro na escola para socialização dos conhecimentos acerca do tema, pesquisam, contudo, sem apoio da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste (ARCAFAR NORTE/NORDESTE) entidade responsável em proporcionar formação específica para os profissionais das Casas Familiares Rurais do Pará, ou quaisquer outras formações por parte da Secretaria Municipal de Educação ou de Agricultura do município.

Sem formação específica os sujeitos encontram sérias limitações para trabalhar de acordo com os pressupostos da experiência. Esse aspecto foi enfatizado pelos sujeitos ao pontuarem que uma das maiores dificuldades em se trabalhar com a Pedagogia da Alternância é o entendimento e a familiaridade do corpo técnico sobre a proposta. Esse fato contribui para que muitos recursos importantes da Pedagogia da Alternância não sejam desenvolvidos em sua integralidade na escola.

Esta é uma das principais problemáticas que necessita ser discutida e problematizada, no intuito de encontrar caminhos que garantam não somente formação inicial, como também continuada aos profissionais da CFR de Cametá. Esperamos que nossas reflexões possam contribuir para um repensar, tanto dos sujeitos da escola quanto dos movimentos sociais e do poder público municipal, sobre a importância da participação destes na dinâmica da escola.

Esperamos que a escola e seus parceiros, articuladamente, busquem fortalecer parcerias e assim contribuir com a construção de uma proposta educacional voltada para os sujeitos do campo e suas necessidades. Desejamos que a Educação do Campo não seja alternativa, mas sim faça parte de políticas educacionais específicas, que valorize os sujeitos e suas especificidades, pois o Campo no Brasil e na Amazônia necessita de políticas públicas de Estado, construídas a partir dos interesses e com a participação dos sujeitos, num movimento de valorização das diversas experiências existentes.

A CFR de Cametá propõe um trabalho estimulante e desafiador, mas seus resultados ainda são insuficientes, desafiando os sujeitos que fazem parte direta e indiretamente a assumir o desafio de fazer dessa experiência uma escola com características diferenciadas das demais, assim como, a buscar alternativas que possibilitem a formação de sujeitos críticos que possam contribuir com a transformação de sua realidade, pois como afirma Freire (1980, p. 36) “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem, o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

Mas como não foi nossa intenção avaliar ou mesmo julgar a participação destes na dinâmica da CFR de Cametá, mas identificá-las e problematizá-las, esperamos que os mesmos possam vencer as muitas barreiras que condicionam à sua participação e criar mecanismos que aproxime cada vez mais escola-comunidade para que ambas, com suas distintas contribuições, possam auxiliar na formação de jovens agricultores que possam intervir e transformar sua realidade

Parafraseando os próprios sujeitos da CFR de Cametá a experiência se assemelha com o clico de uma planta. Teve início com uma sementinha (o sonho dos sujeitos do campo), brotou (com a criação da escola) e está crescendo, mas ainda não amadureceu. Podemos pontuar que está na fase da juventude e para amadurecer muitos caminhos ainda precisam ser percorridos, muitos obstáculos vencidos e muitos sonhos fortalecidos.

Diante disso e respaldados por nossa pesquisa podemos pontuar alguns desafios levantados pelos próprios sujeitos para que a experiência possa chegar a sua maturidade, entre eles:

- Ampliar e fortalecer as discussões acerca da importância da participação dos sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente da experiência;
- Criar alternativas para a formação continuada dos docentes e monitores;
- Refletir sobre a Pedagogia da Alternância e seus recursos pedagógicos e como tirar lições dessa aprendizagem;
- Inserir a experiência em um movimento maior de educação do campo;
- Fortalecer os tempos e os locais de aprendizagem;
- Diversificar suas fontes de financiamento;
- Buscar solução para a problemática da certificação dos jovens;
- Fortalecer a relação da escola com os movimentos sociais;
- Continuar lutando para fortalecer ações inclusivas que tragam novas perspectivas aos sujeitos do campo, mesmo que as condições financeiras, de participação, de formação e de concepções não sejam as mais adequadas.

Por ora, chegamos à constatação que fazer pesquisa é um grande desafio, isso por que os caminhos da pesquisa nem sempre são tranquilos, e requer do pesquisador disciplina,

habilidade para lidar com questões inesperadas e limitadoras que podem comprometer a qualidade do trabalho. Foram inúmeras idas e vindas, de ônibus (Belém/Cametá – Cametá /Belém); inúmeras viagens de motocicletas para se chegar à comunidade de Mataquiri onde se localiza a escola. Inúmeras viagens às comunidades rurais e ribeirinhas com sol, chuva, estrada em precárias condições.

Tivemos a oportunidade de presenciar como vivem, trabalham e estudam jovens e suas famílias, as dificuldades que enfrentam, as duras condições de subsistência. Fomos testemunhas de sua força de vontade e esperanças para estudar, se formar e vencer na vida, como destacou o jovem Laginho.

Para a pesquisadora são muitos os significados da pesquisa. Apesar de todos os obstáculos citados, talvez o mais importante deles tenha sido traduzir a esperança expressa nas faces maltratadas pelo sol e pelas muitas dificuldades próprias no trabalho da agricultura.

Foi fácil percebê-los como sujeitos de direitos, o difícil foi compreender porque esses direitos ainda lhes são negados. Fácil foi perceber a riqueza de suas experiências, de seus modos de vida e trabalho, o difícil foi compreender porque essas experiências nem sempre são valorizadas no desenho de nossas políticas públicas direcionadas ao campo.

Difícil foi falar da modesta contribuição da pesquisa, mas grande em esperança e desejo que os sujeitos do campo tornem-se sujeitos de direitos e possam verdadeiramente usufruir da vida no campo. Mas mesmo com esta modesta contribuição, inconclusa que é, assim como é a própria vida, espero ter traduzido o esforço de muitas mãos e mentes que auxiliaram nessa árdua tarefa, levando a esperança de que outros autores comprometidos com a educação do campo e da cidade, que outras mãos e mentes juntem-se aos nossos esforços e dêem continuidade a este, buscando preencher as muitas lacunas que, por nossas limitações, deixamos de contemplar.

Diante de tudo o que foi dito e pelo não dito, uma frase sintetiza nossa percepção acerca do estudo “foi inesquecível”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: UNICAMP, 1992.

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma Casa Familiar Rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. Belém: Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental, UFPA/NAEA, 2005.

AMMANN, Safira Bezerra. **Participação Social**. São Paulo: Cortez & Moraes LTDA, 1977.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMES, Carlos Minayo *et al.* Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. 2.ª ed. Col. Educação popular, nº 8.SP: Loyola, 1986. (Col. Educação popular, nº 8).

_____. **Educação para as novas relações de trabalho no campo**. In: Seminário Educação no meio rural (Anais). Brasília: INEP, 1982a.

_____. **Escola Cidadania e participação no campo**. Revista em Aberto. Brasília, 1982b.

_____. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). A educação básica e o movimento social do campo. Coleção por uma educação básica do campo. nº 2, Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

ASSOCIAÇÃO PARAENSE DE APOIO AS COMUNIDADES CARENTES. **Relatório Técnico e Financeiro do Projeto de Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar na Região do Baixo Tocantins**. Cametá/PA: [S. l.], 2007.

_____. **Relatório Técnico do Projeto de Desenvolvimento Rural no Município de Cametá.** Cametá/PA: [S. l.], 2005.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO NORTE E NORDESTE (ARCAFAR). **Programa de Educação Rural para o Estado do Pará.** Altamira: [S. l.], 2000b.

_____. **Programa de Consolidação e Expansão das Casas Familiares Rurais da Transamazônica e Baixo Xingu.** Altamira: [S. l.], 2000a.

_____. **Proposta Pedagógica das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará.** Altamira: [S. l.], 2000c.

_____. **Apresentação da experiência das CFR's para a Região Tocantina.** Pará, 2007d.

AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos. **Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos.** Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

BACHELARD. Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento.** Trad. ABREU, Estela dos Santos, – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Oscar Ferreira. **A organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

BEGNAMI, João Batista. **Experiências das Escolas Famílias Agrícolas EFA'S do Brasil. Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável.** II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, 2002.

BEJAMIM, César *et al.* **A opção brasileira.** Janeiro: contraponto, 1998.

BEJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. IN: BEJAMIM, César, CALDART, Roseli Salete. (Orgs). Projeto Popular e Escolas do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 03, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (coleção primeiros passos)

_____. **Coisas Ditas.** SILVEIRA, Cássia R; PEGORIM, Denise Moreno (Trad). São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. 1996, Brasília.

_____/ CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Resolução nº 01/2002, 2002, Brasília.

_____/ GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo** (Caderno de Subsídios). Brasília – DF, 2005.

_____. **Referências para uma Política Nacional do Campo. Cadernos de Subsídios.** Brasília: MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO e DIVERSIDADE/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. **Referências para uma Política Nacional do Campo. Cadernos de Subsídios.** Brasília: MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO e DIVERSIDADE/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

_____. **Saberes da Terra: programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares.**

Brasília, MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO e DIVERSIDADE/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição Federal da República Brasileira**. Brasília, (DF.):

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). A Educação e a escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. In: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). Por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma educação básica no campo. nº 03, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica e AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire. (org). Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Coleção Por uma educação do campo. nº 05, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade**. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por uma educação do campo. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. **Centros Familiares de Formação em Alternância**. In: Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador: [S. l.], 1999

CARMO, Eraldo Souza do. **Replicação dos conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento das comunidades no Município de Cametá/PA**. Monografia/UFGA –NAEA, 2007.

CARVALHO, Delza Maria. **Política e exclusão social: um estudo sobre o Município de Cametá-Pa**. Belém: Camutás, 1998.

CASA FAMILIAR RURAL DE CAMETÁ. **Estatuto da Associação da Casa Familiar Rural**. Alenquer/ PA: [S. l.], 2000.

_____. **Estrutura Curricular da Casa Familiares Rurais do Estado do Pará.** Alenquer/ PA: [S. l.], 2000.

_____. **Programa de Formação de Jovens Agricultores pela Pedagogia da Alternância.** Alenquer, 2000.

_____. **Regimento Interno da Casa Familiares Rurais do Estado do Pará.** Alenquer/ PA: [S. l.], 2000.

_____. **Proposta Pedagógica.** Cametá / Pará: [S. l.], 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COLOSSI, Nelson; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casas Familiares Rurais: Uma alternativa para a formação de jovens agricultores.** Revista de Administração (periódico). Gráfica Editora, 2003.

CONCLUSÕES DA I CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org). Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 01. Brasília - DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problemas de concepção?** In: De TOMMASI *et al.* (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Currículos e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia.** IN: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

COSTA, Gilson da Silva. **Desenvolvimento Rural Sustentável com base no paradigma da agroecologia.** Belém: UFPA/NAEA, 2006.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. **Formação Universitária em Alternância em Portugal.** In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: UNEFAB, 2002.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de; NETO, Francisco Costa Leite; COUTO, Jeovani de Jesus. **Educação Rural Ribeirinha Marajoara: Desafios no contexto das escolas multisseriadas.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

DECLARAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

DIAS, Cida. **Um novo jeito de Educar.** Cantares da Educação do Campo. Coord. Pedro Munhoz. MST – Setor de Educação. Manaus, 2006. CD ROM.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada.** In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio.** 6ª Ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIMONET, Jean Claude. **Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Reorientação.** I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, 1999.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época)
Gov., 1988.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. COUTINHO, Carlos Nelson (Trad). 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.

_____. **Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005a.

_____; ALMEIDA, Luciane Soares. **Movimentos Sociais populares do campo e a afirmação do direito à educação: Uma questão que envolve saber e poder**. In: I Encontro da rede rural. Anais do I Encontro da rede rural. Niterói: NEAD, 2006.

_____; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Singularidades e conflitualidades da Amazônia e a construção de políticas, práticas educacionais e curriculares**. IN: III Seminário Estadual de Educação do Campo. Caderno de Textos. **Contribuições para o debate**. Belém: Fórum Paraense de Educação do Campo, 2007.

II Seminário Estadual de Educação do Campo. Caderno de Textos. **Contribuições para o debate**. Belém: Fórum Paraense de Educação do Campo, 2005.

III Seminário Estadual de Educação do Campo. Caderno de Textos. **Contribuições para o debate**. Belém: Fórum Paraense de Educação do Campo, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. 2000.

_____. **Estimativa populacional**. 2004.

_____. **Censo Demográfico**. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍZIO TEIXEIRA. **Panorama de Educação no Campo**. Brasília: INEP, 2007. Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge, *et al.* **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas.** Coleção Por uma educação do campo. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____, *et al.* **Por Uma Educação Básica do Campo.** Coleção Por uma educação do campo. nº 01, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. 7ª Ed. Rio de Janeiro, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, K; LIMA, S. **Dívida pública e educação superior brasileira: financiamento público como garantia de direitos sociais e de democracia.** Disponível em www.jubileubrasil.org.br/artigo/artigoeducacao.doc. Acesso em Fevereiro de 2006.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** EPU. São Paulo: 1986.

Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense. In: III Seminário Estadual de Educação do Campo. Caderno de Textos: Contribuições para o debate. Belém, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1986.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital.** BECKERMAN, Olinto (Trad). 4ª Ed. São Paulo: Global Editora, 1987.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia políticas.** ALVES, Maria Helena Barreiro (Trad). 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** OLIVEIRA, Newton Ramos (Trad). São Paulo: Cortez (autores associados), 1991.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: A pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1999.

MELO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** 4. ed. São Paulo. Cortez, 1995.

MENDES, Odete da Cruz. **A Política de Educação no Município de Cametá: Análise sobre a Proposta da Escola Caá-Mutá, Escola Cidadã.** Belém: Dissertação de Mestrado/UFPa, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** TAVARES, Isa (Trad). São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa Social.** In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios para os educadores e educadoras do campo.** IN: **Educação do Campo: identidades e políticas públicas.** Coleção Por uma educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____. **O Pronera como construção prática e teórica da educação do campo.** IN: ANDRADE, Marcia Regina *et al* (Orgs). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). **Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo.** Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOURA, Abdalaziz. **Filosofia e princípios do PEADS.** IN: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. **Educação Rural: sustentabilidade do campo.** @^a Ed. Pernambuco: Sertão, 2005.

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

NASCIMENTO, Claudomiro Godoy do. **Pedagogia da Resistência Cultural: Um pensar a educação a partir da realidade campesina.** VIII Encontro Regional de Geografia (EREGEO), Goiás. 2003.

_____, Claudomiro Godoy do. **Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: O caminhar da teimosia de um movimento social educativo.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba: v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003.

NERY, Israel José. Apresentação. In: BENJAMIM, César, CALDART, Roseli Saete. **Projeto Popular e Escolas do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo.** 2ª edição. nº 03. Brasília. 2000.

NOSELLA, Paolo. **A Escola desinteressada de Gramsci.** 3.ª ed. São Paulo: CORTEZ, 2004.

_____. **As origens da Pedagogia da Alternância.** Brasília: UNEFAB, 2007.

PÁDUA, Elizabeth Matallo Marchesine de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico – prática.** 7ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

PARMIGIANI, Jacqueline. **Uma escola igual as do ricos: a escola rural na visão dos atingidos por barragens do Rio Iguaçu.** Londrina: Dissertação de mestrado/Universidade Estadual de Londrina, 2003

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA MICRORREGIÃO A JUSANTE DA UHT DE TUCURUÍ (PDJUS). Eletronorte. Pará, 2003.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: Ensino médio e educação profissional.** Universidade de Brasília. (Tese de Doutorado). Brasília, 2004

RIBEIRO, Beatriz Maria de Figueiredo. **Viver, produzir e preservar. Construindo o projeto da Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980-2002).** Belém: Dissertação de Mestrado / NAEA, 2003.

RODRIGUES, Doriedson. **Marcadores Conversacionais: um estudo sobre os marcadores “parente”, “qué tá” e “tá bom” no Município de Cametá.** Cametá: Coleção Novo Tempo Cabano, 2003.

SANTOS, Gilvan. A Educação do Campo. **Cantares da Educação do Campo.** Coord. Pedro Munhoz. MST – Setor de Educação. Manaus, 2006. CD ROM.

SANTOS, Neila Reis Correia. **Educação do Campo e Alternância: Reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/PA**. Natal: Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

SHIROMA, Eneida Otto. *et al* (Org). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

SILVA, Gillys Vieira da; LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. **Territórios quilombolas do Pará: Os saberes das ciências das comunidades negras**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

SILVA, Lourdes Helena *et al*. **A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura**. In: BOF, Maria Alvana (Org); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno *et all*. A Educação no Brasil Rural. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Marizete Fonseca da. **Pensar o trabalho é pensar a vida: As dimensões da formação na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Marabá-Pa**. Belém: Dissertação de Mestrado em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável. UFPA, 2003.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Relatora do Parecer 36/2001. IN: KOLLING, EDGAR Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Orgs.). **Educação do Campo. Identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: 2002. (Coleção. Por uma Educação Básica no Campo, nº 4).

SOARES, Laura Tavares. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez: 2000.

SOSSAI, Carlos Cristóvão. **Palavras de Abertura**. In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília, 2002.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia: Da subordinação à luta pelo poder**. Belém: NAEA, 2002.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Orlando Nobre B. de. **Contextualizando a Educação do Campo na Amazônia/Pará**. In: II Seminário Estadual de Educação do Campo. Por uma Educação do Campo na Amazônia/ Pará. Caderno de textos. Belém, 2005.

SOUZA, Orlando Nobre B. de; OLIVEIRA, Ney Cristina M. de. **Cultura, Educação e Participação Social: desafios educativos no contexto amazônico**. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org). Pesquisa em Educação no Pará. Belém: EDUFPA, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa *et all*(Org). **A entrevista na Pesquisa em Educação: A prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TANTON, Christian. Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional. In: TEIXEIRA, Elenaldo. **O Local e o Global: limites e desafios da participação cidadã**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TEXTO BASE DA I CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org). Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 02, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **A Educação e a escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: De TOMMASI *et al.* (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLA DO BRASIL. **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção?** In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Política Educacional em tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade: na história e na literatura**. BRITO, Paulo Henrique (Trad). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Nome do arquivo: dissertação final para impressão em Word
Diretório: C:\Documents and Settings\Administrador\Desktop\DISSERTAÇÃO FINAL
Modelo: C:\Users\Administrador\Desktop\1ª parte revisada\TRABALHO REVISADO SUELI - I PARTE.dot
Título: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Assunto:
Autor: usuario
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 26/5/2008 19:34:00
Número de alterações: 41
Última gravação: 5/6/2008 23:49:00
Salvo por: Suelli Corr
Tempo total de edição: 1.236 Minutos
Última impressão: 5/6/2008 23:54:00
Como a última impressão
Número de páginas: 190
Número de palavras: 66.218 (aprox.)
Número de caracteres: 357.582 (aprox.)