



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA**  
**BÁSICA**

**MATEUS DA SILVA OLIVEIRA**

**CASA FAMILIAR RURAL DOROTHY STANG: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**  
**PEDAGÓGICO PARA A EMANCIPAÇÃO DA JUVENTUDE DO CAMPO**

**ALTAMIRA-PA**  
**2025**

MATEUS DA SILVA OLIVEIRA

**CASA FAMILIAR RURAL DOROTHY STANG: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO PARA A EMANCIPAÇÃO DA JUVENTUDE DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães

**ALTAMIRA-PA  
2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

---

D111c Da Silva Oliveira, Mateus.  
CASA FAMILIAR RURAL DOROTHY STANG: A  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A  
EMANCIPAÇÃO DA JUVENTUDE DO CAMPO / Mateus Da  
Silva Oliveira. — 2025.  
103 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Benedita Benedita Alcidema  
Coelho dos Santos Magalhães  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da  
Escola Básica, Belém, 2025.

1. Pedagogia da Alternância. . 2. Educação do  
campo . 3. Movimentos Sociais. . 4. Transamazônica.. I.  
Título.

CDD 370

---

MATEUS DA SILVA OLIVEIRA

**CASA FAMILIAR RURAL DOROTHY STANG: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO PARA A EMANCIPAÇÃO DA JUVENTUDE DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães

Data de aprovação:

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães  
(Orientadora) (UFPA/NEB/PPEB)

---

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica UFPA (Avaliador interno)

---

Prof. Dr. José Antonio Herrera  
Programa de Pós-Graduação em Geografia UFPA (Avaliador Externo)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Leda Maria Caira Gitahy  
Programa de Pós Graduação em Política Científica e Tecnológica do IG Unicamp  
(Avaliadora Externa)

---

Prof. Dr. Marcos Marque Formigosa  
Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade UFPA (Avaliador Externo)

## AGRADECIMENTOS

“Mamãe e papai está aqui. Acorda de madrugada pra trabalhar. O que precisar com fé em Deus vai dar pra se agasalhar”

Como diz um trecho da música ‘Todo Homem’, de Zeca Veloso, “[...] Todo homem precisa de uma mãe[...]”, e durante toda a minha vida, sobretudo neste período de estudo do mestrado, eu precisei de uma Mãe.

À minha mãe Irleide, meu muito obrigado por todos os dias orar por mim. Apesar de eu não ser tão religioso como a senhora, acredito, sem qualquer tipo de dúvida, que suas orações tiveram efeitos até aqui, pois posso abraçar você quando retorno para casa.

Ao meu pai Alex, obrigado por ter me escolhido como seu filho aos meus dois anos de idade. Mesmo nunca tendo pisado em uma universidade o senhor nunca me desmotivou em seguir neste mundo tão distante do seu mundo de trabalho que é a roça.

Minhas irmãs, Ludimila e Vitória, no fundo todo o esforço até aqui foi por vocês. Assim, como pela nossa sobrinha Isabelle; minha irmã Natália, apesar da distância em nossas infâncias e no início da fase adulta de nossas vidas, o laço umbilical advindo de nossa mãe faz com este pequeno detalhe seja apenas um registro de nossas histórias. Agradeço muito por você ter nos presenteado com a vida da nossa especial Isabelle.

À Fátima, por sempre me chamar para termos as nossas conversas saudáveis em nosso relacionamento, onde tratava de todos os assuntos, da vida acadêmica ou de nossa relação pessoal. Fátima, você é a minha pessoa!

Às minhas amigas Simone e Manu, vocês não foram colegas de mestrado, mas sim amigas que caminharam até aqui. Obrigado por todos os conselhos dispensados a este ‘moleque’ que se atreveu fazer mestrado com adultos.

À minha amiga Larissa que, em nossos cafés na direção da FACETNO, sempre me dizia: “amigo, encerra esse ciclo e depois tu tenta o doutorado” – muito obrigado, você é uma amiga, amiga!

À Dimi, que sempre me fez rir em meio a tanta confusão nesta temporada da minha vida.

Agradeço à minha amiga Ires, vivemos 10 anos de amizades em alguns meses de amizade. Você foi um presente nesta reta final do mestrado.

Agradeço aos companheiros de casa, Sérgio e Jack, uma verdadeira família. Gratidão! Ao meu casal Sullivan e Louise, seus conselhos foram importantes para amenizar meu coração durante esta trajetória. Muito obrigado, amigos!

À Irlanda, que sempre esteve aqui com seu jeito vibrante de ser me orientando indiretamente neste mestrado. Aprendi muito com você enquanto minha professora no mestrado e colega de trabalho no Curso de Educação do Campo.

Ao Marcos, que me levava para festas (em especial nosso carnaval de 2025), corridas e inúmeros almoços, porém, sempre falava “Amigo, termina essa dissertação!”. Você me mostrou que o equilíbrio (é tudo) necessário entre a vida na universidade e vida fora dela. Eternamente grato, senhor prêmio Capes.

À Paulinha, que sempre esteve aqui acompanhando essa escrita, dividindo gabinete angústias comigo; e sempre ríamos horrores das piadas sobre tudo isso. Te agradeço também por seus estudos sobre o movimento social de nossa região, suas pesquisas

contribuíram muito para este trabalho. Agradeço também pelo cuidado *materno*, sempre demonstrado nas conversas comigo.

Agradeço ao amigo Adhol, que sempre dizia “Tem café na copa, gato”; seu alto astral é necessário para a Faculdade de Etnodiversidade.

À Associação de Pais da CFR, em especial ao Sr. Ivan (*in memoriam*), que durante o campo desta pesquisa abriu a secretaria da escola e disse “Patrícia, o Mateus vai procurar uns papéis, atas, aí, ele pode pegar o que quiser”, a confiança depositada em mim foi fundamental para todo este trabalho.

À CFR Dorothy Stang que sempre será parte da minha formação humana; às professoras Patrícia e Jane, em especial. Um agradecimento mais que especial à Verinha que conheci na CFR, depois fizemos juntos a graduação e hoje dividimos uma bela amizade.

Agradeço também à minha tia materna Netinha, que sempre mandava mensagem perguntando por onde eu estava e como estava por aqui.

No âmbito do PPEB/UFPA, agradeço aos professores Dinair, Socorro e Fabrício, suas contribuições foram de extrema importância para este trabalho. Agradeço à professora Amélia por sempre mediar os obstáculos tidos durante meu percurso.

Agradeço à minha orientadora Alcidema, apesar de não termos iniciado este processo junto, nos encontramos na reta final e aqui chegamos.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos os agricultores da região Transamazônica, e aos movimentos sociais sem cuja mobilização social e política a Pedagogia da Alternância não teria se concretizado e, tampouco, eu teria escrito estas linhas.

**Em memória de Ivan Chagas da Silva (04 de março de 1954-04 de março de 2025)**



(Registro do acervo pessoal das pesquisadoras Raquel Lopes e Ana Paula)

## **Sujeito de Sorte**

Belchior · 1976

Presentemente, eu posso me  
considerar um sujeito de sorte  
Porque apesar de muito moço  
Me sinto são, e salvo, e forte

E tenho comigo pensado  
Deus é brasileiro e anda do meu lado  
E assim já não posso sofrer  
No ano passado

[...]

*“O TEMPO...  
NÃO PARA NO PONTO  
NÃO APITA NA CURVA  
NÃO ESPERA NINGUÉM”*  
**Leny Andrade** – ao Programa Vamos  
Tocar, 2018.



**RESUMO:** Esta dissertação discute o modelo de organização do trabalho pedagógico em uma escola construída a partir da mobilização do movimento social dos agricultores da região Transamazônica (BR-230). Trata-se de uma escola cuja proposta educacional é pautada nos princípios, métodos e instrumentos da Pedagogia da Alternância, uma vez que esta proposta melhor respondeu à demanda local por educação para os jovens agricultores, assegurando-lhes esse direito em seu próprio território, fortalecendo o Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica (MPST) e estabelecendo uma outra perspectiva de educação para os homens e mulheres do campo. O objetivo principal é compreender a organização do trabalho pedagógico em uma escola orientada pela Pedagogia da Alternância. Para concretização da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa (Creswell, 2007), sendo uma pesquisa do tipo documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Os resultados apontam uma outra perspectiva de organização do trabalho pedagógico, que se efetiva a partir da categoria do Trabalho como princípio educativo (Marx, 2012; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), em consonância com as condições e os modos de vida dos alunos, buscando superar a lógica meramente burocrática de organização de atividades, conteúdos e espaço, avançando em direção a uma prática emancipatória de gestão pedagógica.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Movimentos Sociais. Transamazônica.

**ABSTRACT:** This dissertation discusses the model of pedagogical work organization in a school established through the mobilization of the social movement of farmers from the Transamazonian region (BR-230). It is a school whose educational proposal is based on the principles, methods, and tools of Alternating Pedagogy, as this approach best met the local demand for education among young farmers at the time. Thus, it ensured the right to education—curbing the rural exodus of these youth, strengthening the Movement for the Survival of the Transamazonian (MPST), and establishing a new perspective on education for men and women in rural areas. To carry out the research, a qualitative approach was adopted (Creswell, 2007), in the form of documentary research (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). The documents analyzed are reports that record the activities developed during the "School Time" of students and monitors at the Casa Familiar Rural Dorothy Stang Community School (CFR). The main objective was to understand how the organization of pedagogical work is carried out in a school guided by the principles of Alternating Pedagogy. As a result, we identified a different perspective on pedagogical work organization—one that is carried out based on the category of Work as a guiding educational principle (Marx, 2012; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). This reveals that Alternating Pedagogy understands Work Organization as an educational practice that must be guided by the type of work that involves students' lives, thereby acquiring the character of a Pedagogical Work Organization that goes beyond the logic of organizing activities, content, and space. It becomes a practice aimed at the emancipation of youth through Work and scientific knowledge.

**Keywords:** Organization of pedagogical work. Alternating Pedagogy. Rural education. ECCFR Dorothy Stang.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro1:</b> Teses e dissertações sistematizadas.....	29
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos trabalhos por linha temática.....	30
---	----

## LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

<b>Figura 1:</b> Mapa da área urbana do município de Anapu-PA.....	48
<b>Figura 2:</b> Ata da primeira reunião da Associação da CFR Dorothy Stang.....	53
<b>Imagem 1:</b> Ata da aula inaugural da Associação da CFR Dorothy Stang.....	55
<b>Figura 3:</b> Mapa da área territorial pertencente à Associação da CFR Dorothy Stang.....	56
<b>Figura 4:</b> Os 4 pilares da Pedagogia da Alternância.....	69
<b>Figura 5:</b> Os Instrumentos Pedagógicos para a Formação Integral do estudante na Pedagogia da Alternância.....	70
<b>Figura 6:</b> Relação PE, Colocação em Comum e Tempo Família/Alternância.....	72
<b>Figura 7:</b> Levantamento das temáticas dos PPJs desenvolvidos no ano de 2022.....	77
<b>Figura 8:</b> O movimento formativo da Alternância.....	81

## **LISTA DE SIGLAS**

**EMEF São José II** – Escola Municipal de Ensino Fundamental São José II

**ECCFR** – Escola Comunitária Casa Familiar Rural

**CFR** – Casa Familiar Rural

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**MFR's** – Maisons Familiares Rurales

**MEPES** – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

**EFAs** – Escolas Família Agrícola

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**MDTX** – Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu

**CEPLAC** – Comissão Executiva da Lavoura Cacaueira

**ARCAFAR** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

**FVPP** – Fundação Viver Produzir e Preservar

**BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Sustentável

**ACFR** – Associação da Casa Familiar Rural de Anapu

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**PA** – Pedagogia da Alternância

**PE** – Plano de Estudo

**RACEFFAS** – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo

**PPJ** – Projeto Profissional do Jovem

**MPST** – Movimento Pela Sobrevivência da Transamazônica

**PIN** – Programa de Integração Nacional

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**PDS** – Projeto de Desenvolvimento Sustentável

**UFV** – Universidade Federal de Viçosa

**UNEMAT** – Universidade do estado de Mato Grosso

**UFT** – Universidade Federal do Tocantins

**UFOPA** – Universidade Federal do Oeste do Pará

**UNISC** – Universidade de Santa Cruz do Sul

**UEPA** – Universidade Estadual do Pará

**UFES** Universidade Federal do Espírito Santo

**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**UFC** – Universidade Federal do Ceará

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

**UNESP** – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## SUMÁRIO

<b>INÍCIO DA ALTERNÂNCIA</b> .....	14
1.1 Metodologia.....	17
<b>2. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DO SEU CONTEXTO À SUA CHEGADA NO BRASIL</b> .....	22
2.1 As Maisons Familiares Rurales na França e os CEFFA's no Brasil.....	22
2.2 A chegada da Pedagogia da Alternância à Região Norte do Brasil.....	24
2.3 Pedir licença aos primeiros: revisar para compreender melhor as diferentes investigações realizadas entre os anos de 2013-2023.....	26
2.4 Trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância na Transamazônica.....	38
<b>3. “A ESCOLA É MUITO BOA, MAS O BOM MESMO É O APROVEITO QUE OS JOVENS TIRAM DA ESCOLA. ISSO É QUE É IMPORTANTE PARA A MINHA PESSOA”</b> .....	44
3.1 Colocação em comum: as histórias abertas na floresta.....	45
3.1.1 “Caráter de obra faraônica”: um dia aclamada em outro esquecida.....	45
3.2 Anapu, Dorothy Stang e CFR: histórias que se cruzaram nessa estrada.....	47
3.3 A primeira equipe gestora da Associação se formou em 12 de março de 2001 ..	51
3.4 Como se efetiva a gestão da associação de pais na Pedagogia da Alternância? Reflexão de suas características e procedimentos .....	57
<b>4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA CFR DOROTHY STANG: O EXPRESSO EM SEUS RELATÓRIOS</b> .....	67
4.1 Por que o Trabalho como elemento da organização do trabalho pedagógico na Casa Familiar Rural Dorothy Stang? .....	79
<b>Fim da alternância: o que podemos aprender com esta proposta educacional? Algumas conclusões e exposições</b> .....	86
<b>Referências</b> .....	91
<b>Anexos</b> .....	99

## INÍCIO DA ALTERNÂNCIA

Este trabalho é um exercício de sistematização e reflexão a respeito do potencial de uma experiência de educação do campo na região da Transamazônica, no Estado do Pará, tendo como principal fio condutor a **gestão escolar**. Nesta seção introdutória, apresentarei as motivações para a escolha do ‘objeto’, trazendo alguns elementos de natureza biográfica que permitem situar o leitor no contexto da experiência analisada visando a uma compreensão mais alargada das implicações pessoais, políticas e intelectuais dessa escolha.

Num segundo momento, apresento os principais objetivos da pesquisa e, por fim, trago algumas notas a respeito da metodologia vivenciada para a recolha e análise de dados. Posto isto, nos próximos parágrafos busco construir uma espécie de linha do tempo que apresenta meu percurso e motivos pessoais e acadêmicos de escolha do objeto de pesquisa.

Minha família chega à Transamazônica em 2013, após a morte de meu avô (2011), que havia deixado ‘uma terrinha para os filhos, netos e o resto da geração viver’, um total de 30 alqueires de terra; assim, cada filho herdou um pequeno trecho dessa terra, situada no Travessão do Santana, a 35 quilômetros da sede do município de Anapu-PA. A notícia de que existia uma escola para filho de agricultor próximo a Anapu onde os alunos concluíam o Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuário em dois anos chegou até a mim nos meses finais do ano de 2015 – último ano do ensino fundamental – através de uma servente da escola da comunidade (EMEF São José II) onde resido; seu filho estava nesta escola concluindo o ensino médio. Sabendo dessa notícia, conversei com meus pais e juntos decidimos que seria interessante a minha ida para aquela escola.

Tratava-se da Escola Comunitária Casa Familiar Rural Dorothy Stang (ECCFR). Após minha matrícula, um dos monitores da escola, acompanhado do filho da senhora que havia me levado a notícia, realizou uma visita em minha casa e poucos dias depois fui convocado para a *semana de adaptação*, período de ambientação no espaço e nas dinâmicas de convivência da CFR Dorothy Stang. Ultrapassada esta etapa inicial, fui aceito oficialmente na escola, onde cursei o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, concluído no primeiro semestre de 2018.

O que seria então apenas um contato temporário com a pedagogia da alternância se estenderia por mais quatro anos e marcaria de maneira indelével toda a minha trajetória, não apenas escolar, como se verá mais à frente. Ainda no final de

2017, me candidatei a uma vaga no curso de Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens e Códigos, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira. Tendo sido aprovado, ingresso na Faculdade de Etnodiversidade em julho de 2018 e durante os quatros anos seguintes eu viveria experiências ímpares de aprendizagem, tanto em sala de aula quanto em projetos de pesquisa e extensão que proporcionaram a ampliação do meu entendimento acerca da Educação do Campo.

Os anos difíceis da pandemia (2020 e 2021) de Covid-19 interromperam a convivência presencial entre colegas e professores e nos obrigaram a criar mecanismos de enfrentamento das complexas condições de isolamento social que o corona vírus impôs a todos. Algumas disciplinas foram ofertadas em formato remoto para que não sofrêssemos maiores prejuízos em termos de descontinuidade do curso, a exemplo, a parte teórica do estágio supervisionado e a prática optei por desenvolver na CFR Dorothy Stang, tão logo as circunstâncias de saúde pública permitiram.

Na condição de concluinte do curso de Educação do Campo passo a lecionar na EMEF São José II (a mesma que me acolheu quando cheguei em Anapu), onde fui professor de Linguagem por quase três anos. Em seguida, tomo conhecimento do processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, me preparo e submeto candidatura à linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico. Com a aprovação em agosto de 2023, começa um novo e difícil ciclo de formação acadêmica, com desafios e muitas expectativas.

Talvez, para uma pessoa urbana, oriunda de família habituada a espaços e práticas típicos da cultura letrada, esse feito não passe de uma etapa normal e esperada da trajetória de vida. Para alguém como eu, nas circunstâncias em que me encontrava, tratou-se de um verdadeiro “divisor de águas”. A aprovação no mestrado me assustou um pouco, mas, ao mesmo tempo, me abriu um horizonte de oportunidades, reafirmando um desejo latente de entender de maneira mais consequente e aprofundada a questão do direito à educação e como esse direito pode e deve ser garantido aos sujeitos do campo nos territórios em que vivem.

Não tive maiores dúvidas no momento de propor o projeto de pesquisa, nem tampouco de definir o objeto. Foi na linha de estudo acima mencionada que enxerguei espaço para discutir o projeto de educação popular do campo da Casa Familiar Rural Dorothy Stang, visto seu reconhecimento como centro de formação por alternância e toda a região da Transamazônica e Xingu. Durante todo o meu percurso formativo

nessa escola fui atravessado por questões e inquietações que acabaram me levando à Universidade.

Como disse Paulo Freire (1979), a partir do momento que o homem passa a compreender a sua realidade, pode avançar para a fase que lhe permite formular hipóteses sobre os desafios que lhe cercam e, assim, se direciona à procura de soluções plausíveis que venham modificar sua realidade, podendo criar um mundo novo ou transformar o presente.

É neste contexto que passo a me questionar sobre o potencial formativo da educação desenvolvida na Casa Familiar Rural Dorothy: o que há de “diferente ou especial” no projeto educativo desta escola? Imaginemos a cena: ano de 2022, um outdoor com foto de alunos aprovados em um curso de nível superior de uma universidade pública... cena comum para moradores das grandes metrópoles, com suas escolas da rede privada que preparam os jovens estudantes para o vestibular e fazem este tipo de propaganda.

Entretanto, esta cena é muito incomum em uma cidade do interior do Pará, como Anapu, ainda mais se tratando de uma escola rural. Mas ali estava, estampada publicamente às margens da rodovia Transamazônica a notícia da aprovação de 12 de seus alunos - filhos de agricultores, que haviam conquistado a aprovação no Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

A reflexão inicial que destaco aqui é: *o que de início foi pensado apenas para garantir a educação básica e reverter o fenômeno do êxodo rural dos filhos destes agricultores tornou-se um projeto socioeducacional imponente*, e não há como silenciar o impacto e a relevância da Escola Comunitária Casa Familiar Rural Dorothy Stang na vida destes jovens e de suas famílias.

Eu conhecia cada um e cada uma daqueles/as jovens, pois tínhamos convivido estreitamente naquele semestre por ocasião de minha imersão na escola na realização do Estágio Supervisionado no ensino médio, ocasião em que participei ativamente da vida deles, ajudando a coordenar oficinas de leitura e escrita, auxiliando na elaboração de seus Projetos Profissionais e atuando como avaliador nas bancas de defesa de tais projetos, requisito obrigatório para a conclusão do curso técnico em Agropecuária. Eu havia feito esse percurso um pouco solitariamente em 2017/2018; eles o faziam agora em bloco. Compartilhar com eles e elas a conquista do ingresso na educação superior me trouxe ainda mais motivação para buscar entender, registrar e analisar a relevância social da CFR Dorothy Stang.



Esse é, então, um dos principais propósitos deste trabalho: construir evidências do potencial de mobilização social de uma escola do campo tendo como fio condutor a gestão escolar (categoria que será explicitada mais à frente), registrando experiências exitosas para potencializar seu alcance como testemunho de resistência e anúncio, mas também problematizando pontos limitantes, contradições, tensões e fragilidades. Desse ponto de vista, a questão-problema desta pesquisa pode ser assim formulada: **como se caracterizam os processos de organização do trabalho pedagógico da Escola Comunitária Casa Familiar Rural Dorothy Stang?**

Quanto aos seus objetivos, podemos dizer que o objetivo geral deste trabalho é: **analisar os processos de gestão do trabalho pedagógico na ECCFR Dorothy Stang**. Como objetivos específicos, tem-se: **1) Identificar os princípios e fundamentos que orientam a concepção e processos de Gestão Escolar adotadas pela CFR Dorothy Stang; 2) Entender como está organizado e é desenvolvido o trabalho pedagógico da CFR Dorothy Stang; 3) Identificar qual é o elemento norteador para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico na escola.**

Portanto, ao analisar o contexto da Educação do Campo na Transamazônica, destacando a experiência da Casa Familiar Rural Dorothy Stang, busco exercitar a reflexão acerca de dois elementos: 1) a mobilização de agricultores que, desde a metade dos anos de 1990, na ausência do Estado construíram (constroem) com as próprias mãos a educação que desejavam (desejam) aos seus filhos e filhas; e 2) a escolha da Pedagogia da Alternância como projeto de Educação Popular, que tem resistido na Transamazônica, oscilando entre momentos mais favoráveis com ações político-pedagógicas de alto potencial formativo e eventuais declives, com descontinuidade de atendimento em muitas unidades ao longo da rodovia.

Como dar conta destes propósitos? Como articular a reflexão de natureza mais teórica sobre gestão escolar ao enorme desafio de construir referências, por assim dizer políticas, de experiências pedagógicas contra-hegemônicas em um contexto tão marcado por diversas formas de violências, de negação de direitos materializadas por enormes desigualdades socioeducacionais?

## **1.1 Metodologia**

Tais questionamentos me impulsionaram a pensar em um percurso metodológico flexível, híbrido e aberto aos desdobramentos de minha inserção em

campo. Daí a escolha por uma abordagem de caráter qualitativo (sem no entanto desprezar antecipadamente eventuais contribuições de análises de natureza quantitativa), com prioridade à análise documental.

Essa opção em termos de metodologia se justifica em grande medida pela natureza mesma do ‘objeto’ de pesquisa, pois não é possível tratar de um tema tão sensível e fluido sem buscar conhecer minimamente o percurso da experiência analisada, por isso a atenção aos documentos. Ao transitar por esses diferentes modos de produzir dados, consegui me (re) aproximar do meu objeto de estudo de maneira mais implicada e consequente, no sentido de vivenciar essa aventura de conhecer pela perspectiva de quem caminha junto, ou, como afirmam Alvarez e Passos (2009), em uma perspectiva de “pesquisar com”, e não “sobre” os sujeitos envolvidos. Tenho consciência dos riscos dessa escolha, sobretudo por causa dos laços pessoais que me ligam à CFR de Anapu; por outro lado, como criar e manter o encanto por um objeto de pesquisa “desencarnado”? Como me implicar numa dor que não é minha também?

Para Gatti (2006), pesquisar pode retratar o simples fato de busca de informações básicas – realizada frequentemente em nosso cotidiano, assim como também pode implicar o uso de uma sofisticação metodológica, prática que assume técnicas mais elaboradas alicerçadas em uma *teoria* que busca a construção de um novo caminho para produzir conhecimento, como também novas abordagens e técnicas para investigar o *real*.

Considerando tal definição, apresento aqui a escolha feita para a elaboração do trabalho, cujo objeto, por sua natureza, requer uma abordagem de caráter qualitativa. Para Creswell (2007), nas pesquisas qualitativas tem-se a característica de adoção de diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados.

Um outro elemento que diferencia esta abordagem está relacionado ao fato de o pesquisador conseguir ir ao cenário natural do fato investigado, o que “permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (2007, p. 186). Em termos mais operacionais, a pesquisa referida se efetivou a partir de análise documental (relatórios, Projeto Político Pedagógico, atas de reunião e outros).

Pelo o caráter e natureza do objeto investigado aqui nesta dissertação, optei pela realização de uma pesquisa do tipo **Documental**, levando em consideração a

sua possibilidade de reconstrução do passado, possibilitando a análise deste, na medida que se compreende o presente e almeja-se o futuro, como enfatiza Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 2) “O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Portanto, os relatórios das alternâncias foram a fonte central para esta pesquisa, é a partir e por meio destes que descobrimos como se dá a gestão do trabalho pedagógico na CFR Dorothy Stang, além disso, não desconsidere as atas de assembleias, e demais registros documentos que me foram disponíveis durante todo o trabalho.

Para Minayo et al. (2002, p. 13), as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas, vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. É muito provável que neste ponto resida uma das principais diferenças entre tais sociedades e as outras compostas por outras espécies, que parecem viver o presente imediato apenas cumprindo determinações de natureza biológica.

Investigar aspectos que evidenciam especificidades de um grupo social é uma forma de entender melhor a configuração mais geral da sociedade em que este grupo está inserido e, conseqüentemente, de ampliar o conhecimento sobre nossa espécie. Assim, investigar a CFR Dorothy Stang, levando em consideração os aspectos acerca de sua gestão escolar, é uma forma de compreender um grupo de sujeitos situados geograficamente em um espaço distinto – com especificidades sociais e econômicas, que vivem o presente a partir do que foi projetado no passado, com embates cotidianos entre o que foi construído (da perspectiva pedagógica e físico-estrutural), o que está em construção e o que se projeta construir.

Após a primeira aproximação, com explicitação dos objetivos da pesquisa e a devida anuência dos sujeitos participantes, iniciei a primeira etapa da pesquisa, que é a análise documental, que incidiu especialmente sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), classificado no grupo de Publicações Administrativas, que visa o modelo de organização quando dirigida a público específico e representa a filosofia do administrador em seu uso interno.

Logo, o PPP da CFR contempla essas características estabelecidas (Lakatos; Marconi, 2010) por nortear a organização da escola, possuir menor rigor oficial e jurídico e conceber a filosofia educacional da instituição. Além do PPP da escola, foram analisados relatórios de gestão, atas de reuniões, cadernos de planejamento e outros documentos que eventualmente se mostrarem relevantes para melhor elucidação do objeto de pesquisa.

Para o tratamento dos dados coletados em campo foi adotada a análise de conteúdo. Triviños (1987) destaca que a maior obra de destaque sobre a análise de conteúdo é a de Bardin, *L'analyse de Contenu*, publicada em Paris, em 1977. A análise de conteúdo ocorreu em três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, definida como período de intuições, onde o objetivo é tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais; caracteriza-se como uma atitude administrativa que busca conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações consecutivas, em um plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (Bardin, 1977).

A exploração do material (descrição analítica) é a administração sistemática das diferentes operações e decisões tomadas e realizadas na pré-análise, o material de documentos (dados) que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são procedimentos básicos nesta instância do estudo (Triviños, 1987).

Na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. Na interpretação dos materiais, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem (Triviños, 1987), logo, serão somadas ao tratamento e interpretação dos resultados as discussões dos teóricos selecionados na revisão de literatura (bibliográfica).

À medida em que se concluiu cada etapa citada acima, foi realizada a escrita de relatório de cada atividade, assim, além de evitar o acúmulo de atividades, a

adoção desta estratégia parte do entendimento que esta fase exige muito tempo de reflexão e dedicação para se tirar o máximo de informação de cada resposta conseguida.

Para facilitar a leitura, este texto está organizado em quatro sessões. Na Introdução apresentei os motivos da pesquisa, os objetivos e os passos metodológicos percorridos; na segunda seção **“2. Pedagogia da alternância; gestão escolar e educação do campo: aspectos históricos, conceituais e legais”** trago uma discussão sobre Pedagogia da Alternância, enfatizando aspectos históricos, conceituais e legais. Na terceira seção **“3. A escola é muito boa, mas o bom mesmo é o proveito que os jovens tiram da escola. Isso é que é importante para a minha pessoa”**, discuto de forma mais pormenorizada o processo de criação e implantação da CFR Dorothy Stang e em **“4. A organização do trabalho pedagógico da CFR Dorothy Stang: o exposto em seus relatórios”**, apresento a análise final acerca da organização do trabalho pedagógico a partir dos relatórios, e por fim, na seção **“Fim da alternância: o que podemos aprender com esta proposta educacional? Algumas conclusões e exposições”** realizo as considerações finais do trabalho. Apresentado tudo isso até aqui, convido você caro leitor, há exercitar a leitura desta dissertação de mestrado.

## 2. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DO SEU CONTEXTO À SUA CHEGADA NO BRASIL

Esta seção apresenta um breve percurso histórico sobre o surgimento, expansão e consolidação da Pedagogia da Alternância, na França e Brasil. Em paralelo a isto, é realizada uma revisão literatura sobre os últimos trabalhos sobre a pedagogia da alternância no país, levando em consideração um recorte temporal de 2013-2023. E por fim, é abordado uma discussão teórica e conceitual acerca da categoria Gestão e Educação do Campo.

### 2.1 As Maisons Familiares Rurales na França e os CEFFA's no Brasil

As primeiras Maisons Familiares Rurales – MFR's surgiram em meio a profundas transformações e tensões no espaço rural francês. O evento da criação da primeira MFR ocorreu em Lauzun, no ano de 1937, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendiam desde a década de 1920 (Begnami, 2003). A ideia consistia em estimular a criação de sindicatos profissionais agrícolas na França.

As MFR's têm como pressuposto o fato de que o ambiente em que vivem as famílias dos alunos *é o principal laboratório da produção do conhecimento*, assim, o conhecimento científico e empírico (oriundo dos próprios alunos e suas famílias) caminha ao lado da prática, construindo uma parceria de trabalho numa articulação em que estes dois métodos são considerados fundamentais para a construção de um *saber humanizado, crítico e útil* na transformação da realidade social dos sujeitos participantes.

A atuação social do Padre Pierre-Joseph Granereau emerge de suas leituras de brochuras da *Ação Popular* ainda em sua juventude, foi devido estas motivações que em Sérignac Péboudou, berço da iniciativa, ele revolucionou e transformou sua casa paroquial em uma escola, cujo Projeto Político Pedagógico baseava-se na dimensão ética (religião e disciplina) e na dimensão intelectual (ciência e trato na terra), e era considerado pelas demais instituições de ensino “ilegal pedagogicamente”.

O padre Grenereau<sup>1</sup> era o professor responsável pelas aulas da área da dimensão ética, e contava com a ajuda de um professor da área de ciências da terra que assumia as aulas da dimensão intelectual para 4 alunos; aulas em tempo integral durante oito dias seguidos, em regime de internato, reenviando os alunos para casa nos outros dias do mês.

Com o passar do tempo, a casa paroquial tornou-se insuficiente, foi preciso se mudar para a cidade de Lauzun onde pouco a pouco o projeto político pedagógico se refinou, passando a integrar cultura geral, ciência e tecnologia, com o apoio da associação de pais agricultores. Pela região e pela França corriam os comentários sobre a original fórmula pedagógica de Lauzun, que logo se tornava pequena para a tamanha notoriedade que o projeto pedagógico do padre Grenereau conquistou.

O núcleo dessa iniciativa, sua peça pedagógico-didática original, a *estrutura princeps*, que caracterizava essa escola era a *alternância da formação entre tempo-espço escolar e tempo-espço familiar*. Diante de tal notoriedade, uma outra escola semelhante foi solicitada pela Associação Familiar da região de Vétraz-Monthoux, considerando que o pedido da associação era premissa indispensável para a criação de novas escolas (Granereau, 2020).

A Pedagogia da Alternância se expande para os demais continentes e chega ao Brasil. Já em solo brasileiro, a primeira a experiência aconteceu no município de Anchieta – Espírito Santo, em meados dos anos de 1960, através do MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Zamberlam, 2003).

Ribeiro (2008) nos lembra que neste contexto de chegada as primeiras experiências se deram com as EFAs - Escolas Família Agrícola, que contaram com o apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana, visto o intermédio do Padre Humberto Pietrogrande. Nos anos seguintes, as raízes da Pedagogia da Alternância ultrapassam os limites regionais do Sudeste e seguem rumo ao Nordeste (1970); como destaca Rodrigues (2020), a cada nova experiência, vão se acumulando saberes e ampliando aprendizagens conforme as características de cada contexto.

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento sugerimos a leitura do livro “O LIVRO DE LAUZUN - Onde começou a pedagogia da alternância” - Granereau, Abbé. Disponível em: <https://imprensa.ufc.br/wp-content/uploads/2020/02/2020-o-livro-de-lauzun.pdf>;

## 2.2 A chegada da Pedagogia da Alternância à Região Norte do Brasil

Na região Norte, temos o estado do Pará como berço da primeira experiência da Pedagogia da Alternância em solo amazônico. Nas próximas linhas resgo de forma sucinta este percurso de chegada e consolidação da Pedagogia da Alternância em nosso estado, destacando em seguida a consolidação das demais CFRs na região Transamazônica.

No final dos anos de 1990, a população camponesa dos municípios que compõem a Transamazônica já havia percebido a sua exclusão das decisões de políticas públicas governamentais que eram fundamentais para garantir o avanço social e econômico da região. Foi diante deste cenário que o encontro promovido pelo MDTX<sup>2</sup>, em parceria com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica da UFPA<sup>3</sup> em 1994 se constituiu como inaugural das discussões sobre a necessidade de se retomar o projeto de colonização oficial, porém, a partir de outra concepção de desenvolvimento.

Este encontro em formato de seminário reuniu lideranças comunitárias para estudar e deliberar sobre a Educação Rural na Transamazônica e Xingu, os palestrantes e moderadores foram os professores e alunos da UFPA – Campus de Altamira, técnicos da Comissão Executiva da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), representantes de Sindicatos de Trabalhadores Rurais dos municípios da região, membros da Igreja Católica, professores da rede estadual e lideranças políticas, além de membros da ARCAFAR<sup>4</sup>/PA (Carvalho, Guzzo, 2013, p. 37).

A discussão se centrava na avaliação extensiva de todos os municípios da região, anteriormente realizada, sobre a precariedade da formação escolar no campo, indicando baixa oferta de instalações educacionais; alto índice de êxodo rural - visto que os filhos dos agricultores migravam de suas propriedades rumo à cidade em busca do estudo que lhes faltava no campo; baixa qualidade de ensino e incertezas quanto a investimentos futuros pela rede oficial de ensino, preocupações ligadas ao futuro da agricultura familiar e, portanto, à própria viabilidade da vida na região (FVPP<sup>5</sup>, 2012).

---

<sup>2</sup> Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu;

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará;

<sup>4</sup> Atualmente a ARCAFAR – Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará se chama **FECAFAR** - Federação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará;

<sup>5</sup> Fundação Viver Produzir e Preservar;



Após este e outros momentos de encontros, as lideranças regionais visitaram experiências de projetos educativos em alternância de CFRs em Barracão, no Paraná, CFRs e EFAs no Espírito Santo e CFRs em Pernambuco. Paralelamente a estas visitas, a mobilização prosseguia por aqui nas comunidades da região, as autoridades políticas e lideranças seguiam informando as famílias nas vicinais e assentamentos rurais sobre o movimento em torno da educação de jovens por alternância.

O marco mais notório da relação entre a Pedagogia da Alternância e a questão do desenvolvimento regional sustentável na Transamazônica é definido no “**Projeto Consolidação da Produção Familiar e Contenção do Desmatamento**”, que previa um investimento no valor de R\$ 8,3 milhões do BNDES para o programa das CFR's (Carvalho; Guzzo, 2013), a ser desenvolvido pela FVPP, em parceria com a então ARCAFAR, e cujo objetivo era unidades nos municípios de Pacajá, Altamira, Brasil Novo, Placas, Rurópolis, Uruará, Vitória do Xingu e Anapu.

Conforme Lourenço (2016, p. 25) a primeira Casa Familiar Rural no estado foi criada em 1995 na Região da Transamazônica, no município de Medicilândia, marcando o início das CFR's na região Transamazônica. A segunda CFR foi criada no município de Pacajá em 1998, e a terceira em Uruará, em 2000, e com o passar dos anos as demais escolas da região foram sendo criadas de acordo com a mobilização de sua localidade.

A reflexão por trás desses acontecimentos históricos em torno da escolha da Pedagogia da Alternância como modalidade de ensino para os filhos de agricultores da Região Transamazônica e da implantação da Casa Familiar Rural Dorothy Stang, evidencia que a luta pela garantia do direito à educação sempre foi algo marcante e decisivo para as famílias agricultoras que aqui chegaram por ocasião da colonização da região Transamazônica.

Assim, como destaca Meneses (2010, p. 71), a educação na trajetória coletiva da condição camponesa territorializada na Transamazônica sempre se configurou como uma necessidade, seja pelo seu caráter de valor universal, seja pelas inexistentes, quando muito, precárias e insuficientes condições para prover as demandas de escolarização no campo.

Em Anapu não foi diferente, as famílias agricultoras já haviam percebido que seus filhos enfrentavam dificuldades em partir da roça rumo à cidade em busca de estudos, e que uma boa parte desses jovens não retornavam aos lotes de suas

famílias, optavam por permanecer na cidade e assim deixavam de contribuir com sua força de trabalho na agricultura familiar.

Assim como nos demais municípios da região, a CFR Dorothy Stang surge da necessidade de garantir a oferta de educação aos jovens camponeses em seu próprio território, a partir da organização social coletiva que buscou garantir esse direito como aliado ao projeto de desenvolvimento pensado pelos movimentos sociais.

É diante de todo esse cenário histórico de mobilização social que a Casa Familiar Rural de Anapu foi institucionalizada em março de 2001, por meio da Associação da Casa Familiar Rural de Anapu (ACFR-A) que assume as demandas burocráticas e institucionais para que, em 2007, fosse possível ter o prédio construído e iniciar no ano seguinte a oferta de escolarização tão esperada.

Feito este breve panorama histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Pará, a seção seguinte traz uma síntese de trabalhos realizados sobre esse sistema educacional, com ênfase em dois trabalhos específicos sobre o tema na região da Transamazônica.

### **2.3 Pedir licença aos primeiros: revisar para compreender melhor as diferentes investigações realizadas entre os anos de 2013-2023**

Acredito que o ato de revisar é uma maneira de reconhecer e valorizar o caminho já construído por quem se dedicou a investigar algum elemento da Pedagogia da Alternância. Ou seja, revisar é um exercício de pesquisa que exige de nós o esforço de examinar o legado que nos antecede no que tange à atividade à produção de literatura sobre o tema estudado.

Esta é uma prática necessária para visualizar um maior horizonte do que buscamos pesquisar. Sobre isto, realizar a revisão de literatura o pesquisador tem a oportunidade de demonstrar o seu nível de consciência acerca dos conhecimentos já produzidos e cuja discussão pode vir a afetar (in)diretamente sua temática de pesquisa. Assim, uma boa revisão de literatura, além de enriquecedora, é um exercício de honestidade intelectual e de reconhecimento àqueles que se ocuparam do mesmo objeto de estudo antes de nós.

Nesta perspectiva, nesta subseção, realizamos uma breve sistematização de produções científicas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) que se debruçaram sobre a Pedagogia da Alternância, levando em consideração o recorte temporal de 2013-2023. Como destacam Teixeira et al. (2008), o primeiro estudo

sobre Pedagogia da Alternância no Brasil data de 1977 e foi realizado por Paolo Nosella, que discutiu em sua dissertação de mestrado o processo de chegada e implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Prosseguindo, em “Dissertações e Teses: levantamento, fichamento e discussão”, tem-se um quadro com informações gerais de cada trabalho, levando em consideração o intervalo temporal de 2013-2023, a distribuição destes trabalhos por região e, por fim, a sistematização dos resultados do levantamento realizado.

Ainda sobre os trabalhos analisados, destaco de maneira particular os trabalhos de Beatriz Ribeiro (2003) e Alcione Meneses (2010), visto se tratar de pesquisas com foco na região da Transamazônica. O trabalho de Ribeiro é o primeiro sobre a implantação da Pedagogia da Alternância na região Transamazônica no trecho que interessa ao presente e enfoca a instalação das três primeiras CFR's (Medicilândia, Pacajá e Uruará), analisando a relação entre essas iniciativas e a questão do desenvolvimento regional concebido pelos movimentos sociais camponeses.

Já o trabalho de Meneses investiga a relação entre a Pedagogia da Alternância e a questão da permanência dos jovens do campo a partir da experiência da CFR de Medicilândia. Para a concretização desta etapa da pesquisa foi realizado o levantamento bibliográfico (revisão de literatura) a partir do repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde os descritores “pedagogia da alternância”, “CEFFAs”, “organização do trabalho pedagógico”, “gestão” e “CFRs”, acompanhados de um dos operadores booleanos (and), foram utilizados para a realização da filtragem das produções.

Tendo consciência do dito por Alves (1992), de que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, mas sim, uma construção de toda a comunidade acadêmica, a revisão de literatura aqui é um exercício de análise acerca do conhecimento já produzido/acumulado até aqui sobre a Pedagogia da Alternância, na busca de uma maior compreensão do nível dos debates entorno do tema em nível regional e nacional.

Logo, o próximo passo foi dividir os resultados da busca em duas etapas. Na primeira etapa foi selecionada a opção “Mestrado” para identificar apenas dissertações que tratassem dos termos descritos anteriormente; em seguida, a busca se concentrou em teses de “Doutorado” – selecionando este termo. Assim, chegou-se a um total de 15 trabalhos; destes, 13 são dissertações de mestrado e os 02 restantes

são teses de doutorado. O critério de seleção destes trabalhos foi a leitura dos seus títulos e resumos. Neste momento de seleção o objetivo era selecionar os trabalhos que abordassem a pedagogia da alternância e a educação básica do campo desenvolvida em CEFFAs.

Feito este levantamento, foram realizadas leitura e fichamento dos trabalhos selecionados. O fichamento teve como objetivo facilitar a organização das informações tomadas como relevantes acerca dos trabalhos selecionados. Após este passo, os trabalhos selecionados foram organizados em um quadro que apresenta informações básicas de cada um; em seguida tem-se dois gráficos: o primeiro aborda a produção acadêmica por ano, e o segundo, a distribuição destas produções por região geográfica. Por fim temos uma tabela com as linhas temáticas de pesquisa que foram definidas a partir dos fichamentos dos trabalhos.

O quadro a seguir traz informações assim organizadas: cada uma das colunas está nomeada *Categorias, Ano, Instituição, Região e Autor(a)*. Desta maneira, antes de iniciar a discussão acerca dos trabalhos fichados, tem-se o quadro com as informações de cada trabalho.

**Quadro 1:** Teses e dissertações sistematizadas.

<b>CATEGORIA, ANO E INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REGIÃO</b>	<b>AUTOR (A)</b>
Dissertação/2013/ UFV	Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre pedagogia da alternância	Sudeste	SOBREIRA, Milene F. Coelho
Dissertação/2013/ UFV	Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação 2013 trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire	Sudeste	MELO, Érica Ferreira
Dissertação/2013/ UNEMAT	A Pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades	Centro-Oeste	AMARAL, Ana Paula
Dissertação/2015/ UFT	Um estudo sobre a pedagogia da alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins	Norte	AIRES, Helena Q. Porto
Dissertação/2015/ UFOPA	A experiência da pedagogia da alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra	Norte	SOUSA, Poliana F. Sena e
Dissertação/2016/ UNISC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias	Sul	CORRÊA, Aline Mesquita

Dissertação/2018/ UEPA	Casa Familiar Rural: um estudo da Pedagogia da Alternância na perspectiva da educação popular	Norte	SOUSA, Sidneia S. de
Dissertação/2018/ UFES	Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de Caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância	Sudeste	ALMEIDA, Valdinei de
Dissertação/2019/ UFES	Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a partir da Experiência de Centro Familiar de Formação,	Sudeste	POMUCHENQ, Felipe Júnior M.
Dissertação/2019/ UFRRJ	O método do Plano de Estudo e a aprendizagem em Escola Família Agrícola do Espírito Santo	Sudeste	SANTOS, Bruno Raphael M.
Tese/2019/ UFC	Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Frágoso no Ceará	Nordeste	FRAGA, Regina C. Queiroz
Dissertação/2019/ UFPI	Instrumento Pedagógico Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância: experiência na escola família agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial/PI	Nordeste	LIMA, Maria Raquel Barros
Dissertação/2019/ UFC	Escola e família: da semente plantada no chão da escola aos frutos colhidos no quintal de casa: a contribuição da EFA Dom Frágoso à luz da pedagogia da alternância	Nordeste	MARTINS, José Marccone
Tese/2021/ UNESP	Entre a adaptação e a emancipação: Uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância	Sudeste	LOLLATO, Sarah de Oliveira
Dissertação/2023/ UFES	A formação continuada de monitores (as) da RACEFFAES: problematização dos fundamentos políticos pedagógicos	Sudeste	FORNACIARI, Mateus

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

No ano de 2013 foram publicados três trabalhos, todos em nível de mestrado: Sobreira (2013), Melo (2013) e Amaral (2013); as duas primeiras produções são oriundas do mesmo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

Prosseguindo, de 2015 a 2018, percebe-se uma variação na quantidade de produções. No ano de 2015 ocorreu a produção de duas dissertações: Aires (2015) e Sousa (2015); no ano de 2016 encontrou-se apenas uma produção, a dissertação de

Corrêa (2016); por fim, no ano de 2018 tem-se dois trabalhos (dissertações), sendo Almeida (2018) e Sousa (2018). Na análise das produções do período de 2015-2018 percebeu-se que das cinco dissertações, três são de programas de pós-graduação da região Norte, Universidade Federal do Tocantins – Aires (2015), Universidade Federal do Oeste do Pará – Sousa (2015), e Universidade Estadual do Pará – Sousa (2018).

Nos anos de 2021 e 2023 encontramos duas produções acadêmicas, uma tese de doutorado (Lollato, 2021) e uma dissertação de mestrado (Fornaciari, 2023), que partilham a característica comum de terem sido produzidas nas universidades da região Sudeste – Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal do Espírito Santo. O ano de 2019 é o ano com maior índice de acúmulo de produções dentre as selecionadas, totalizando 05 estudos (01 tese de doutorado e 04 dissertações de mestrado).

Um outro fator de análise dentre estes trabalhos datados de 2019, é que três destas cinco produções são oriundas da Região Nordeste, sendo duas originadas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC), e outra do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí. Neste ano tem-se ainda os trabalhos de Santos (2019) e de Pomucheng (2019), sendo duas dissertações de mestrado oriundas da região Sudeste, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Espírito Santo, respectivamente.

Quanto à temática, todos os trabalhos partem de experiências com a pedagogia da alternância em algum CEFFA do Brasil. A atividade de fichamento destes trabalhos levou à identificação de cinco linhas temáticas de pesquisa, que foram denominadas da seguinte forma: 1<sup>a</sup>) **Instrumento pedagógico Plano de Estudo**; 2<sup>a</sup>) **Professores e pedagogia da Alternância**; 3<sup>a</sup>) **Práxis, conhecimentos e saberes na pedagogia da alternância**; 4<sup>a</sup>) **Pedagogia da alternância e educação popular** e 5<sup>a</sup>) **Outros**. Os dados relativos à distribuição dos trabalhos por linhas temáticas e sua proporcionalidade estão apresentados na tabela abaixo.

**Tabela 1:** Distribuição dos trabalhos por linha temática.

<b>Linha temática</b>	<b>Número</b>
Instrumento pedagógico Plano de Estudo	3
Professores e pedagogia da alternância	2
Práxis, conhecimentos e saberes na pedagogia da alternância	5
Pedagogia da alternância e educação popular	3
Outros	2
<b>Total</b>	<b>15</b>

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2023.

A partir dos dados acima, observa-se que dentre as linhas temáticas a mais investigada pelos autores estudados refere-se à temática *Práxis, conhecimentos e saberes na pedagogia da alternância*, seguida da temática *Instrumento pedagógico Plano de Estudo e pedagogia da alternância*, com uma frequência de três trabalhos em cada temática; em seguida temos a linha temática *Professores e pedagogia da alternância*, que agrupa dois trabalhos; e, por fim, tem-se à linha temática nomeada de Outros que reúne dois trabalhos com temáticas de estudos distintas em relação ao demais grupos, sem proximidade de objeto de estudo com os demais estudos selecionados. A discussão seguirá a ordem das linhas temáticas apresentadas na tabela anterior. Para cada trabalhos, serão descritos local, objetivo e resultados.

#### **a) Primeira linha temática: Instrumento pedagógico Plano de Estudo**

Nesta temática, encontram-se reunidos os trabalhos de Lima (2019), Santos (2019), Freitas (2015) e Melo (2013); estes estudos se centram na análise do Plano de Estudo (PE) utilizado na Pedagogia da Alternância (PA), assim, eixo a partir do qual os autores investigaram finalidades, efeitos e (ou) impactos promovidos pelo uso desse instrumento didático da pedagogia da alternância. Para Freitas,

o PE é conhecido no âmbito das EFAs como o “carro-chefe” da PA, pois dele dependem praticamente todos os outros instrumentos pedagógicos. É esse instrumento que é capaz de integrar “a vida, o trabalho, a família com a EFA”. Esse proporciona ao aluno, juntamente com sua família e equipe de educadores, conhecer melhor sua realidade e ao mesmo tempo poder refletir, discutir e questionar sobre a mesma. Normalmente, o PE parte de um tema gerador previsto no Plano de Formação, que fora previamente construído ou revisado com a participação das famílias, estudantes, parceiros e educadores. (Freitas, 2015, p.139).

Lima (2019) apresentou como objetivo compreender o PE como *mediação formativa*; desta maneira, afirma “que a equipe de gestores e monitores da Escola Família Agrícola dos Cocais, município de São João do Arraial-PI, se empenha e utiliza o PE como documento promotor para as discussões dos problemas abordados no plano de formação apresentado ao início de cada ano letivo” (Lima, 2019, p. 108).

Deste modo, percebe-se a função do PE enquanto instrumento norteador para o planejamento de uma ação formativa fundamentada na intencionalidade interdisciplinar entre os saberes empíricos das famílias, os conteúdos de base comum e os da base técnica, além das temáticas já pré-definidas como eixos problematizadores do PE. Para concluir, Lima (2019) pontua que é necessário atentar às lacunas existentes em alguns tópicos (dados informativos presentes no modelo de PE adotado pela EFA pesquisada) do PE que não são preenchidos pelos professores responsáveis, assim, esta ausência de preenchimento pode vir resultar em comprometimento da função do PE.

O estudo de Santos (2019) partiu da Escola Família Agrícola de Chapadinha/ES (EFAC), com jovens das séries finais do Ensino Técnico Profissionalizante em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, sua pesquisa envolveu 51 participantes, sendo 47 estudantes: 27 do 3º ano ensino médio e 20 da 4ª série do ensino médio, e 04 monitores. Seu objetivo principal era buscar elementos que conduzissem às possíveis contribuições do plano de estudo para a formação dos jovens por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. De modo geral, este estudo apresentou-se como uma investigação acerca da dinâmica do PE na EFA pesquisada, o que resultou na análise das percepções dos jovens envolvidos; o autor pontuou que estes apresentam-se desmotivados diante da dinâmica exercida.

Melo (2013) segue pela mesma linha comum entre os estudos anteriores. A autora estuda a integração família, teoria-prática e educação-trabalho, centralizando-se no plano de estudo e seus desdobramentos educacionais (ensino-aprendizagem) na Escola Família Agrícola Paulo Freire, Acaiaca/MG. Assim, a pesquisadora buscou a partir do processo de formação da EFA Paulo Freire, aprofundar e ampliar sua compreensão sobre plano de estudo. Como resultado, constatou uma lacuna entre a teoria e a prática desenvolvida, apontando as seguintes limitações pedagógicas: 1ª) a ausência de visitas dos monitores às comunidades e propriedades de seus educandos; 2ª) dificuldades dos educandos e das famílias em aplicar o PE; e 3ª) falta de compreensão dos instrumentos pedagógicos por parte dos monitores, educandos



e famílias. A autora concluiu que a existência e persistência desta lacuna teórico-prática pode culminar em um esvaziamento do potencial do plano de estudo.

#### **b) Segunda linha temática: Professores e pedagogia da alternância**

Nesta linha temática estão presentes os trabalhos de Almeida (2018) e Fornaciari (2023), que poderiam ter sido classificados na linha temática “Outros”, uma vez que o estudo de Almeida enfoca “As possibilidades e limites da produção curricular do Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA), do município de São Mateus/ES, e o trabalho de Fornaciari se concentra em pesquisar “A formação continuada de monitores (as) da RACEFFAS: problematização dos fundamentos político-pedagógicos”; entretanto, optou-se por reuni-los nesta linha temática devido estes possuírem os educadores como ponto de partida para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Fornaciari (2023) definiu seus objetivos como compreender, problematizar e sistematizar os pressupostos político-pedagógicos que subjazem às proposições formativas dos participantes do coletivo da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Espírito Santo (RACEFFAES). O autor prossegue seu estudo por meio do exercício realizado anteriormente, para a realização da problematização do desvendado sobre a práxis docente da Escola Família Agrícola Bley (EFAB), observando os pressupostos que nutrem a práxis dos monitores dessa EFA.

Almeida (2018) realiza uma sistematização do processo de produção curricular dos CEFFAs, analisando as possibilidades e os desafios deste processo e, em paralelo, os correlaciona com as trajetórias e experiências vivenciadas pelos educadores da Escola Comunitária Rural Municipal de Ensino Fundamental da Região de Córrego Seco/ES. Como resultado, concluiu que o Plano de Curso, construído pelo coletivo de educadores da RACEFFAES, apresenta uma proposta “ousada”, uma vez que visa à *autonomia* no processo de produção curricular, apontando como base principal a Formação Integral dos Sujeitos, por meio da reflexão dos elementos da realidade, que resulta em um processo de conscientização e, por fim, o autor pontua de forma breve alguns pontos que carecem de maior atenção/ reflexão para garantir o fortalecimento das CEFFAs, por exemplo, a necessidade de se evitar a demora na construção da proposta curricular da RACEFFAES.

### **c) Terceira linha temática: Práxis, conhecimentos e saberes na pedagogia da alternância**

Encontram-se reunidos neste grupo os trabalhos de Amaral (2013); Sobreira (2013); Pomuchenq (2019); Lollato (2021) e Corrêa (2016). Amaral procurou analisar a configuração da pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO, evidenciando seus limites e potencialidades, verificando com atenção até que ponto ela contribui para processos de transformação da realidade. Para alcançar tal anseio, a autora partiu da compreensão entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade; da participação e intervenção dos pais (ou responsáveis) na Associação mantedora da EFA e dos Instrumentos Pedagógicos utilizados para compreender a pedagogia da Alternância. A autora constatou que existe uma contradição entre a práxis apresentada e defendida em seus documentos e instrumentos pedagógicos e a prática cotidiana da EFA pesquisada.

No trabalho de Sobreira (2013) o objetivo é direcionado à identificação e análise das dinâmicas de construção de conhecimento da pedagogia da alternância e dos níveis da práxis que encontram subjacentes. A fim de alcançar este objetivo a autora realizou um estudo teórico visando identificar e analisar as pesquisas realizadas de 2006 a 2011, que destacou as dinâmicas de conhecimento da pedagogia da alternância.

Além de não ter encontrado nenhum trabalho anterior que tivesse como objeto de estudo e/ou temática as dinâmicas de conhecimento da pedagogia da alternância, seus resultados permitem inferir que o processo de construção de conhecimento na alternância é complexo e envolve contradições; vê-se também que a práxis está presente em todas as experiências, embora em diferentes níveis. Assim, a autora concluiu que a proposta da pedagogia da alternância ora se aproxima de uma educação libertadora e se expressa como uma práxis criativa, ora se aproxima de uma educação bancária e se expressa como uma práxis reiterativa (Sobreira, 2013).

O caminho de pesquisa percorrido por Pomuchenq (2019) estabelece uma reflexão que busca caracterizar e compreender os processos de integração de saberes populares e científicos na educação do campo a partir da experiência da Escola Família Agrícola do Bley. O pesquisador realizou uso das seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante, estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional da Proposta Político-Pedagógica da escola e aplicação de questionários (estudantes e monitores). Desta maneira, concluiu que existem várias práticas

integradoras dos saberes na escola pesquisada, que são possibilitadas pela diversidade de instrumentos próprios que a pedagogia da alternância apresenta, alinhados à proposta pedagógica da educação do campo, em que o ensino é pautado na realidade dos sujeitos, tornando o conhecimento científico contextualizado com esta realidade.

Em sua pesquisa de doutorado, Lollato (2021) buscou analisar os conceitos e as práticas da pedagogia da alternância, identificando como esta se concretiza na realidade, buscando concluir se sua efetivação ocorre de maneira total ou adaptada. Para obter suas respostas, a pesquisadora realizou um estudo de caso, que contou com a realização de entrevistas semiestruturadas (professores e alunos do ensino médio); análise documental (Projeto Político Pedagógico) acompanhada de análise de conteúdo.

A autora chega à conclusão de que a consecução dos ideais emancipatórios da Pedagogia da Alternância é dificultada em função de uma base material e cultural que sustenta a práxis social capitalista alienada, que produz e reproduz concepções pedagógicas ideológicas e idealistas. Estas visões estão presentes em textos citados como fontes teóricas dessa vertente pedagógica – o PPP, e nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Concluindo este grupo, Corrêa (2016) se propôs a identificar e compreender como as práxis de docências-discências compartilhadas articulam-se às possibilidades de emancipação humana, considerando os limites desse processo educativo na relação entre escola-família/comunidade. O trabalho de Corrêa centraliza o homem e a mulher do campo como objeto de investigação ao analisar se a práxis estudada de fato contempla a efetivação da sua teoria e atinge seus efeitos/desejos emancipatórios nestes sujeitos; assim, o estudo concluiu que a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, possui uma práxis que busca garantir uma formação compromissada com a valorização dos saberes populares, a diversificação da agricultura e a elaboração de novos saberes que possibilitem transformações significativas ao meio social de seus estudantes.

#### **d) Quarta linha temática: Pedagogia da alternância e educação popular**

Fraga (2019) teve por objetivo discutir a contribuição da Pedagogia da Alternância para a formação dos alternantes e dos sujeitos em prática educativa da EFA Dom Fragoso, no assentamento Monte Alegre localizado na área rural do

município de Tamboril, no Ceará. O pesquisador fez uso de grupos focais, entrevistas semiestruturadas, observações e análise do PPP da EFA Dom Fragoso. Como conclusão, a autora pontua o uso Pedagogia da Alternância como uma estratégia fundamental no processo de compreensão do ideário da Educação Popular para os agricultores (as) do campo envolvidos neste evento. E por fim, o Plano de Estudo, aliado ao Projeto Profissional do Jovem (PPJ), acabam contribuindo significativamente para uma construção crítica sobre da realidade dos estudantes.

Tem-se, ainda, o contributo da Pedagogia da Alternância na formação dos educandos da EFA Dom Fragoso ganha força na prática do Plano de Estudo (P.E.) transformado em Projeto Profissional do Jovem (PPJ), este, com olhar crítico sobre a realidade e com a perspectiva da Educação Contextualizada. Desta maneira, a EFA Dom Fragoso como promotora da Pedagogia da Alternância, ao conseguir o engajamento dos educandos em seu ambiente socioprofissional contribui com a formação de mediadores educativos e ganha a atenção do assentamento Monte Alegre para o trabalho pedagógico da escola, esse reverbera como prática educativa para a comunidade como um todo (Fraga, 2019, p.116).

Sousa (2018) se propôs como objetivo geral analisar a prática educativa desenvolvida por meio da Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural, a partir dos referenciais da educação popular freireana na Casa Familiar Rural Dorothy Stang, Anapu/PA, porém, seu objeto de estudo não é o mesmo investigado neste trabalho. Seguindo para seus resultados, Sousa aponta que a formação técnica se sobressai na proposta da CFR de Anapu, entretanto, por meio da Pedagogia da Alternância, a Instituição tem desenvolvido uma prática educativa que mesmo de forma limitada aponta para os referenciais da educação popular, direcionando-se para a construção de uma educação comprometida com os sujeitos que residem no campo.

Para finalizar o conjunto de trabalhos que compõem esta linha temática, temos o estudo realizado por Aires (2015), que buscou analisar as perspectivas da Pedagogia da Alternância que orientam o PPP da Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional e da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus, de Colinas do Tocantins. Como resultado, Aires inferiu que as escolas pesquisadas apresentam seus PPPs ancorados nos propósitos e fundamentos da Pedagogia da Alternância, cujas práticas evidenciam contribuições importantes à educação e à vida dos camponeses. Esse estudo também evidenciou que a EFA de Porto Nacional pratica a Pedagogia da

Alternância Real, enquanto na EFA Zé de Deus há a Alternância Aproximativa (Gimonet, 2007, p. 120).

#### **e) Quinta linha temática: Outros**

O primeiro trabalho apresentado nesta linha temática é o estudo de Sousa (2015) que analisou o processo de criação da CFR de Belterra, no Pará, como seu objeto de estudo. De maneira geral seu objetivo consistiu em perceber como se realizou a implantação, a construção e efetivação da proposta e dos instrumentos pedagógicos, como também verificar o nível de contribuição da experiência para o fortalecimento das unidades produtivas da região.

Por meio desta perspectiva social sobre os possíveis efeitos da implantação da pedagogia da alternância nessa localidade, Sousa concluiu que existe na CFR de Belterra uma gestão democrática, que se materializa nos espaços de assembleias e deliberação coletiva; seus alunos manifestam interesse em estudar e voltar para o campo; além de parcerias importantes entre a ECCFRB e os sindicatos locais, governos municipais e universidades. Regista-se ainda que a formação técnica tem contribuído significativamente para fortalecimento das unidades produtivas e mediação ao acesso às políticas públicas voltadas ao aprimoramento da agricultura familiar. A autora destaca também a relevância da ECCFRB, visto que responde aos anseios das comunidades em especial no que se refere à superação das carências educacionais do município de Belterra, ao enfrentamento da expansão do agronegócio e da monocultura da soja.

O último trabalho apresentado é de Martins (2019), que buscou compreender como a alternância dos espaços pedagógicos e a prática pedagógica favoreceu a mudança na convivência familiar dos egressos. Um dos elementos reflexivos do estudo analisa os desafios da relação escola e família e de uma educação que contemple em suas identidades os povos do campo.

O autor verificou que na EFA Dom Fragoso há o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alcança essa perspectiva analisada. Em sua conclusão, ressalta que se pode evidenciar a contribuição desta escola para as famílias e para os educandos, corroborando que se é possível praticar e alcançar uma educação humanizadora.

## 2.4 Trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância na Transamazônica

O trabalho de Beatriz Ribeiro (2003), *Viver, Produzir e Preservar. Construindo o Projeto Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002)*<sup>6</sup>, é a primeira pesquisa em nível de mestrado sobre a pedagogia da alternância na região e seu foco é a relação entre a iniciativa de implementação das casas familiares rurais e o projeto de desenvolvimento proposto pelo MPST/Movimento pela Sobrevivência na Transamazônica que, à época, aglutinava o conjunto dos movimentos sociais e encampou uma série de mobilizações, inclusive de repercussão nacional, por meio das quais reivindicavam a retomada, “em outras bases”, do projeto de colonização do governo federal.

Ribeiro analisa, desde o início, o percurso de organização popular que viria a culminar na estruturação de uma instituição jurídico-política, a FVPP/Fundação Viver, Produzir, Preservar, que congregou dezenas entidades de classe e grupos (sindicatos, associações, cooperativas) e que assumiu, pelo menos, inicialmente, a direção do processo de implementação das Casas Familiares Rurais na Transamazônica como estratégia de concretização de um projeto de desenvolvimento regional baseado na agricultura familiar como base de sustentação desse projeto.

As CFRs foram concebidas, nesse contexto, como uma das principais vias de dinamização da agricultura de base camponesa sobretudo pela expectativa de, por um lado, permanência da juventude nos lotes rurais e, de outro, possibilidade de formação profissional para assistência técnica inovadora e regular aos agricultores – fatores considerados de importância central para a concretização do projeto de desenvolvimento defendido pelo movimento social.

A possibilidade de uma formação técnico-profissionalizante que, além de manter os jovens no campo e, portanto, garantir sua força de trabalho junto às famílias, garantiria também apoio em termos de assistência técnica aos agricultores, e ainda se alinhava ideologicamente ao movimento social, foi a grande promessa que agregou forças diferentes e impulsionou lideranças políticas e representantes da base camponesa em torno da bandeira “da educação” como direito de mesma importância da terra.

---

<sup>6</sup>Dissertação defendida no âmbito do Programa de Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento – PLADES, do NAEA/Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Gutemberg Armando Diniz Guerra;

Ribeiro traça com detalhes a linha do tempo das lutas dos camponeses e suas lideranças, desde a década de 1980, pela implementação de um projeto de desenvolvimento condizente com as necessidades da população local, com atenção às especificidades e ao potencial produtivo da região. Foi no bojo desse projeto que se implantou, em caráter de experiência piloto, a primeira CFR da Transamazônica, no município de Medicilândia em 1995. Segundo a autora, o projeto CFR previa logo em seguida a abertura de uma segunda unidade no lado oeste, no município de Uruará, porém, por questões de organização política e disputas locais entre dirigentes do movimento social e representantes do poder público municipal, essa meta não foi alcançada naquele momento, apenas no ano 2000.

Nesse ínterim, sem todo o apoio institucional e político que o lado oeste teve, o movimento social de Pacajá se antecipou e, com apoio da igreja católica (Diocese de Cametá) conseguiu instalar a primeira CFR do lado leste, em 1998, perfazendo um caminho bastante singular dadas as condições locais e a maior distância geográfica do centro de irradiação política que concentrava tanto as ações quanto a presença física das principais lideranças sindicais rurais, o polo Altamira.

Para Ribeiro, uma série de fatores internos e externos contribuíram para que essas experiências de educação do campo passassem por momentos de “inconstância”, com descontinuidades no seu funcionamento, crises de representação e dissensos quanto ao seu papel no contexto das lutas protagonizadas pelos camponeses. Na dimensão do funcionamento, houve uma série de obstáculos que comprometeram a operacionalização mesma do projeto: desde questões de estrutura física dos espaços envolvendo problemas elétricos e hidráulicos até atraso no pagamento dos monitores.

Na esfera das representações, houve desentendimentos entre lideranças do movimento social regional, que teriam “abandonado o projeto CFR” e aqueles que permaneceram no cotidiano das escolas, como os presidentes de associações, monitores e pais de alunos. Tal situação começou a alimentar disputas que culminaram num “esquecimento” das CFR, pelas lideranças, enquanto vetor do projeto de desenvolvimento regional no interior do qual foram criadas.

Pela análise de documentos, entrevistas com lideranças, pais, alunos e monitores, assim como pela convivência com estes dois últimos segmentos por ocasião de sua imersão em campo, Ribeiro detectou duas tendências distintas no interior do projeto CFR: “que assumem, em suas práticas, perspectivas que se

confrontam no estabelecimento de prioridades ao incorporarem visões segmentadas da relação entre desenvolvimento e educação” (Ribeiro, 2003 p. 13). Uma dessas tendências, a que autora chama de ‘pedagogismo’, alimenta uma crença exacerbada na escola como força propulsora das mudanças necessárias para a concretização do projeto de desenvolvimento sonhado pelo movimento camponês, negligenciando a necessidade de inserir a CFR no fluxo dos acontecimentos e entendê-la como parte do próprio movimento, com suas contradições, fragilidades e potencial.

A outra tendência, nomeada como ‘economicismo’, vê a escola como mero suporte do projeto de desenvolvimento regional, a reboque do qual deveria seguir, submetendo-se a seus ditames sem questionar, sem se opor, como uma espécie de apêndice ou quintal onde as lideranças políticas, algumas agora em ascensão estadual e nacional, poderiam intervir quando e como melhor lhes conviesse, desconsiderando peculiaridades locais, processos internos e necessidades específicas.

Essa dicotomização na visão e nas práticas a respeito do Projeto CFR em relação ao projeto de desenvolvimento pensado para a região, ao lado de dificuldades de financiamento regular para garantir o funcionamento das escolas, trouxe desgastes pessoais e ocasionou rupturas políticas, ora mais, ora menos acentuadas conforme a conjuntura, mas acabou por colocar em risco o caráter orgânico da Pedagogia da Alternância como sistema educativo capaz de aglutinar forças e dinamizar processos de gestão democrática, tanto internamente às escolas quanto externamente a elas na esfera da organização das famílias enquanto pilar de sustentação desse sistema. Para Ribeiro,

A análise das CFR's implantadas na região, realizada a partir dos fatores relacionados aos processos ecológicos, político-econômico-espaciais e socioculturais, demonstrou que elas seguiram dinâmicas diferenciadas de acordo com cada contexto em que estavam inseridas e, de acordo com a prática internalizada específica de cada escola, ocorrendo uma relação direta entre as condições iniciais predominantes no processo de implantação e a atual forma em que se encontram as escolas (Ribeiro, 2003, p. 13).

Passadas duas décadas, e depois da implantação de pelo menos mais cinco unidades ao longo da rodovia (Rurópolis, Placas, Uruará, Anapu e Brasil Novo), além da unidade de Senador José Porfírio, no rio Xingu, o cenário desenhado por Ribeiro apresenta poucos traços de mudança. Todas essas escolas, exceto a de Anapu, passaram por longos períodos de “inconstância” – termo que suaviza bastante a



realidade, dado que quase todas foram paralisadas em algum momento, com enormes prejuízos sobretudo para aqueles que mais dependem de seu funcionamento, os jovens agricultores, que não têm outra alternativa de acessar a educação escolar uma vez que o ensino médio não é ofertado em comunidades rurais. Em outra seção, será discutido o risco de fragilização do território provocado pela ausência de políticas públicas voltadas às necessidades das juventudes do campo.

O trabalho de Meneses (2010), “Quando mudar é condição para permanecer: a escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia)<sup>7</sup>”, analisou a contribuição da pedagogia da alternância para a permanência dos jovens agricultores no campo, a partir da trajetória de egressos da CFR de Medicilândia. Seu objetivo estava direcionando a entender como os jovens da época foram constituídos enquanto ‘categoria social’, para assim se tornarem os sujeitos agricultores com formação técnica e política qualificada para dar continuidade à produção familiar (sucessão agrícola) e à condução dos movimentos sociais de base daquele período.

Para alcance de seus objetivos, a autora optou por uma pesquisa de caráter qualitativo. Inicialmente, Meneses realizou um levantamento sistemático de 05 turmas da CFR de Medicilândia (1995-2007), visando encontrar informações acerca da localização e ocupação socioprofissionais dos egressos. Com esse levantamento tornou-se possível compor uma amostra de 31 alunos que participaram da pesquisa, na qual também foram entrevistados 19 pais e 99 agentes sociais envolvidos direta ou indiretamente na CFR, figuras estas dos movimentos e organizações sociais (ou não) da época; monitores, uma liderança regional (coordenadora da FVPP) e lideranças religiosas (1 padre e 1 freira que à época da criação da CFR estiveram envolvidos nas discussões e trabalhos internos com os alunos).

Os resultados obtidos por Meneses apontaram para um cenário favorável ao desejado pelos pais da CFR de Medicilândia, visto que a implantação desta escola visava contribuir com o processo de enfrentamento da desconfiguração do jovem agricultor e garantir uma educação voltada às suas necessidades profissionais e educacionais. Em sua pesquisa, a categoria *Permanência* ganha destaque nos seus resultados, associada à categoria *Campesinato* e, juntas, levam ao entendimento de

---

<sup>7</sup>Dissertação de mestrado defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, sob a orientação do Prof. Dra. Sônia Barbosa Magalhães - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2010;

que a formação escolar qualificada realizada na CFR garantiu, para além dos conteúdos escolares técnicos e básicos, a formação política dos alunos.

Com a garantia desta formação, a ameaça que os camponeses vinham sofrendo com a ausência da educação e insegurança da sucessão do lote é parcialmente amenizada em função do retorno dos egressos das primeiras turmas. Podemos analisar que a finalidade social projetada na CFR foi contemplada por meio dos registros dos 31 alunos e demais participantes da pesquisa, visto que com esta “continuidade da luta”, dois fenômenos ocorrem paralelamente: 1) com a aquisição de um nível maior de escolaridade estes jovens deixam de realizar o movimento migratório para a zona urbana (ou abandono da escola) o qual ameaçava o processo de sucessão na propriedade familiar; e 2) a continuidade da luta ganhava assim novos aliados, que se somavam com suas aprendizagens técnicas (de gerência e planejamento), e não apenas garantiam o sucesso econômico da família do egresso, mas da comunidade em geral.

Neste sentido, podemos distinguir a estratégia de formação integrada da CFR de uma estratégia de formação puramente *educacional* – que se ocupa apenas da transmissão dos conteúdos do currículo escolar. Meneses nos diz que a formação desta escola se caracteriza como uma *estratégia de reprodução social*, já que não se limita apenas à escolarização institucionalizada, que, na perspectiva da autora tem a única finalidade de atender as exigências do capital; a formação integral, por sua vez, transcende a realidade meramente escolar porque “[...] faz permanecer no campo os jovens agricultores, profissionalizados e identificados com o trabalho agrícola de base camponesa, seja como técnicos agrícolas, seja como dirigentes” (id. p. 222).

A autora acrescenta ainda a formação de uma ‘nova liderança’, referindo-se à renovação de quadros políticos do movimento social rural, numa comparação positiva entre a ‘antiga liderança’ – os pais dos egressos, e esta ‘nova liderança’ – os egressos, a autora nos diz que

As trajetórias de inserção sócio-profissional dos egressos da CFR, especialmente dos CFRs mediadores, revelam uma forma de liderança distinta da de seus pais. Estes apresentavam uma liderança de caráter visivelmente político, no sentido da defesa de interesses do grupo, aliada a partidos políticos e à intensa movimentação social, através da ação coletiva. Os novos mediadores teriam uma liderança de caráter mais técnico, tendo em vista as atuações mediadas pelo conhecimento formal em agropecuária e de cunho ‘ambientalizado’, voltado para as práticas agrícolas, seja diretamente nos lotes, seja nas ações formais em cargos e funções (Meneses, 2010, p. 227).

A reflexão final que temos é que à CFR de Medicilândia coube a grande tarefa de 'lapidação' dos futuros agentes sociais mobilizadores de mudança (e continuidade do trabalho já construído) da Transamazônica, na mesma medida em que demonstrava a legitimidade da Pedagogia da ALTERNÂNCIA como projeto educacional viável para as famílias e jovens do campo da região. Tal reflexão ganha elementos verificáveis quando analisamos que deste projeto piloto de implantação da primeira CFR na Transamazônica desencadeou-se a expansão desta com a construção e consolidação das outras 11 Casas Familiares Rurais na região.

No tocante à pesquisa, esta atividade de revisão de produções possibilitou a construção e análise de um panorama geral de como vem sendo desenvolvido o debate acerca da Pedagogia da Alternância, desde a nível nacional, quanto regional. Deste modo, indicando que a temática aqui desenvolvida nesta pesquisa possui espaço para debate, potencializando as discussões em curso, assim como, fortaleceu teoricamente este trabalho. Caro leitor, a partir daqui iniciamos com um resgate acerca da história da criação da Transamazônica, em seguida do surgimento do município de Anapu, a chegada de Irmã Dorothy Stang por essas terras e como se efetivou a Associação de Pais da CFR Dorothy Stang.

### **3. “A ESCOLA É MUITO BOA, MAS O BOM MESMO É O APROVEITO QUE OS JOVENS TIRAM DA ESCOLA. ISSO É QUE É IMPORTANTE PARA A MINHA PESSOA”**

O título acima faz parte do meu arquivo pessoal de entrevistas e foi retirado da fala do Presidente da Associação de Pais da CFR Dorothy Stang, à época, Seu Ivan. Infelizmente o Sr. Ivan não lerá esse texto, pois ele faleceu um pouco depois da segunda etapa da minha pesquisa de campo, em março deste ano (2025). A consolidação da CFR Dorothy Stang como escola de referência para os filhos de agricultores da região Transamazônica-leste é resultado da dedicação de uma significativa parte da vida de Seu Ivan.

Este agricultor acreditava que a educação diferenciada para estes jovens era então responsável por fortalecer as famílias e suas atividades agrícolas nesta região, assegurando assim o fortalecimento da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável para a localidade, além de potencializar a inserção profissional dos jovens agricultores no mundo do trabalho nas propriedades de suas famílias e nos espaços de lideranças nos movimentos sociais. Seu Ivan não estava errado.

Anteriormente foi apresentada uma contextualização mais geral acerca da chegada da PA no Brasil, na região norte e na Transamazônica, neste momento, atendo-me nas particularidades desse movimento na Casa Familiar Rural Dorothy Stang, trazendo sua história, à medida que relaciono esta com o contexto social vivido pelos moradores do município de Anapu naquela época, apoiando-me na análise de alguns documentos/atas do acervo da Associação de Pais da CFR.

Este momento “introdutório” é necessário para compreendermos melhor a origem desta escola, para então seguirmos para a análise dos relatórios (as fontes de dados da pesquisa); portanto, esta sessão está estruturada da seguinte maneira: **3.1** Colocação em comum: as histórias abertas na floresta; **3.1.1** “Caráter de obra faraônica”: um dia aclamada em outro esquecida; **3.2** Anapu, Dorothy Stang e CFR: histórias que se cruzaram nessa estrada; **3.3** A primeira equipe gestora da Associação se formou em 12 de março de 2001; **3.4** Como se efetiva a gestão da associação de pais na Pedagogia da Alternância? Reflexão de suas características e procedimentos e **4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA CFR DOROTHY STANG: O EXPRESSO EM SEUS RELATÓRIOS**. Após esta seção, temos a fase conclusiva deste trabalho “**Fim da alternância: o que podemos aprender com esta proposta educacional? Algumas conclusões e exposições**”

### 3.1 Colocação em comum: as histórias abertas na floresta

Para iniciarmos esta conversa é necessário esclarecer um pouco mais de qual escola estamos falando, afinal, a Casa Familiar Rural Dorothy Stang “é uma instituição que trabalha com a modalidade de ensino da Pedagogia da Alternância e é dirigida por uma Associação de Pais (PPP da Associação, 2024, p. 1)”, creio que esclarecer este elemento é imprescindível para conseguirmos compreender o processo sócio-histórico que fertiliza a CFR Dorothy Stang.

Uma escola, seja ela pública, privada ou comunitária, caso da CFR, nasce em um contexto específico de relações sociais, econômicas e culturais, o que lhe confere, seja de maneira direta ou indireta, um pertencimento ao lugar em que estão fincadas suas estruturas físicas, estes elementos são latentes quando analisamos a história da CFR Dorothy Stang. A ideia não é separar a história da rodovia Transamazônica, do município de Anapu e da memória da CFR, mas criar um movimento que dê conta de apresentar cada uma dessas facetas por meio de sua especificidade, demonstrando a linha ‘cronológica’ dos acontecimentos e como estes estão interligados e se complementam.

A primeira indagação é: tomando o contexto local e temporal, o que levou agricultores a discutir sobre educação naquela época? Para alcance de tal resposta é necessário compreendermos o contexto social em que viviam estes sujeitos, uma vez que estamos falando de um município que emergiu na condição de agrovila nascida com a abertura da aclamada rodovia Transamazônica, que carregava com si a estratégia desenvolvimentista da fronteira do Brasil, anunciando o chamamento “Integrar para não Entregar”.

#### 3.1.1 “Caráter de obra faraônica”: um dia aclamada em outro esquecida

É na data de 16 de junho de 1970, por meio do Decreto-Lei n. 1.106, um dos instrumentos do Programa de Integração Nacional (PIN), que a criação da rodovia Transamazônica é anunciada para o povo brasileiro, mais precisamente em seu art. 2º: “A primeira etapa do Programa de Integração Nacional será constituída pela construção imediata das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém”; e em seu § 1º temos garantida a área reservada para a colonização, como expresso no mesmo “§ 1º: *Será reservada, para colonização e reforma agrária, faixa de terra de até dez quilômetros à esquerda e à direita das novas rodovias para, com os recursos do*

*Programa de Integração Nacional, se executar a ocupação da terra e adequada e produtiva exploração econômica”.*

Steinbrenner (2017) define que “A Transamazônica foi pensada como eixo estruturante de um projeto que aliava a integração econômica da Amazônia à questão da segurança nacional e também, de forma inusitada, ao desenvolvimento de um projeto agrário voltado a atrair pequenos agricultores (p.2)”; a execução deste gigantesco projeto de colonização orientada estimava assentar mais de 100 mil famílias no prazo de quatro a cinco anos ao longo de 200 km das margens da rodovia, e tinha como objetivo final transformar colonos (agentes econômicos) em pequenos empresários rurais.

Ao analisarmos os termos *ocupação da terra e adequada e produtiva exploração econômica*, identificamos a ideologia desenvolvimentista subjacente, pois se tratava de ver essa região como fonte inesgotável de recursos a serem explorados. E neste cenário temos a figura dos nordestinos que, em meio a esta ação, eram vistos com um dos beneficiados, uma vez que a rodovia traria a solução para o seu sofrimento vivido no Nordeste com o drama da seca intensa, tendo agora terra e água em quantidade expressiva para produzirem seus alimentos, superando a escassez e bancando seu papel de cidadão contribuinte para o desenvolvimento econômico nacional, inaugurando a Amazônia como um novo polo econômico.

Mas, esta “redenção da Amazônia” infelizmente perde seu status glorioso na imprensa e volta tempo depois às manchetes, agora como uma obra faraônica abandonada pelo Governo Federal, como bem estudou Souza (2006). A tal integração de fato ocorreu, mas as famílias migrantes ficaram aqui entregues à própria sorte, pois o apoio do governo perdurou como prometido. Estas só tinham uma rodovia intrafegável durante o forte inverno amazônico; zero acesso a políticas públicas de saúde, educação e, menos ainda, de financiamento agrícola, elemento este que era fundamental para as famílias migrantes produzirem a própria sobrevivência por aqui.

Passados quase 20 anos do começo da colonização, e já tendo clareza de que o Governo Federal não estava se mobilizando para garantir a dignidade das famílias daqui estes agricultores dão o pontapé inicial em uma mobilização organizada que,

com apoio da Igreja Católica, vai culminar na criação do Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica/MPST<sup>8</sup> (Souza, 2006, p. 16).

Souza (id) ressalta que o movimento social dos agricultores da época buscou desenvolver ações que envolvessem todos os municípios<sup>9</sup>, visando a maior visibilidade do movimento. Um movimento que, para romper com o isolamento, alçou-se à dimensão regional e se tornou precursor no Pará da elaboração de um projeto de desenvolvimento com proposições de políticas públicas, elaboradas por colonos (Steinbrenner, 2017, p. 6).

É com este pacto pela sobrevivência que este movimento de agricultores alcançou visibilidade regional, nacional e internacional, assim firmando acordos e projetos que sistematizavam seus debates e preocupações com questões ambientais e de desenvolvimento da região, a exemplo dos Projetos Demonstrativos (PDA), do Programa Piloto de Proteção às Florestas Tropicais Brasileiras (PPG 7) e outros (Souza, 2006). E neste cenário de reivindicações e pactuações temos o projeto das Casas Familiares Rurais (CFR), demonstra que para os atores desta mobilização a educação também era um fator central.

### **3.2 Anapu, Dorothy Stang e CFR: histórias que se cruzaram nessa estrada**

Como estudou Carvalho (2024, p. 58), a colonização da Transamazônica tinha por objetivo também conectar esta região ao restante do país e a países vizinhos; à medida que se avançava com a abertura da rodovia, a onda migratória acompanhava paralelamente, foi então que desenvolveu-se um modelo de urbanismo baseado na implementação de uma hierarquia de núcleos urbanos com três níveis distintos:

---

<sup>8</sup> Com destaque para o ano de 1987, a sociedade civil se organiza, sob comando dos agricultores e apoio da Igreja Católica, com o objetivo de cobrar políticas para a região. Esta mobilização ganhou destaque nas páginas dos jornais estaduais. Surge então o Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST): uma reação dos agricultores que foi apoiada por vários outros grupos organizados, dentre esses a Prelazia do Xingu, que exigiam do governo a retomada do projeto de colonização (Souza, 2006)

<sup>9</sup> Pacajá, Anapu, Vitória do Xingu, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Placas, Rurópolis;

Agrovilas<sup>10</sup>, Agrópolis<sup>11</sup> e Rurópolis<sup>12</sup>, cuja responsabilidade de execução era do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A cidade de Anapu surge às margens da rodovia Transamazônica (BR 230), com a característica de uma agrovila, tendo a função de ser ponto de apoio aos colonos recém chegados. O movimento migratório era contínuo, e a chegada diária de novas pessoas e grupos familiares testou a capacidade demográfica da Agrovila Anapu naquele momento, como bem destaca Carvalho

O aumento por demanda de trabalho urbano, consequentemente, levou ao crescimento do povoamento de forma espontânea e desordenada. Lotes rurais começaram a ser parcelados em lotes urbanos e vendidos para pessoas que desejavam permanecer na região. Não há uma data precisa para o início desse processo, mas, de acordo com informações obtidas em trabalho de campo, o parcelamento dos lotes rurais intensificou-se a partir da década de 1980 (2024, p. 67).

Chega-se a um estágio em que Anapu não se encaixava mais na condição de “distrito” de Pacajá e Senador José Porfírio, suas demandas administrativas eram de responsabilidade da sede municipal deste segundo município, distante e de difícil acesso; dada tal situação, os moradores e lideranças da época se mobilizam em prol da emancipação de Anapu, que ocorre em 1995, por meio da lei municipal nº 5.929, fruto do desmembramento de parte dos territórios de Pacajá e Senador José Porfírio. Sua instalação oficial ocorreu no dia 01 de janeiro de 1997, através da posse do primeiro prefeito eleito, o senhor Reis (Carvalho, 2024). A seguir temos uma figura (mapa) a fim de melhor apresentar a localização do município, demonstrando um pouco do seu perímetro urbano.

---

<sup>10</sup> Agrovilas: as agrovilas eram núcleos menores nesta hierarquia de “cidades”, geralmente construídas para abrigar os colonos, possibilitava que esses se deslocassem para os lotes no interior da floresta. A sua infraestrutura foi pensada para abrigar de 48 a 100 famílias de colonos.

<sup>11</sup> As Agrópolis consistiam nos núcleos urbanos intermediários, formadas por um conjunto de agrovilas com uma infraestrutura que atendia à demanda da população que não era suprida pelos serviços disponíveis nas primeiras, devendo comportar de 300 a 600 famílias ou uma população entre 1500 e 3000 habitantes. Possuindo uma ampla infraestrutura com ensino secundário, comércio diversificado, cooperativa, pequenas agroindústrias, ambulatório médico-odontológico, cemitério, centro telefônico, correio e telégrafo.

<sup>12</sup> As Rurópolis possuíam em média cerca de 70 a 140 quilômetros de distância e com capacidade de abrigar 200 mil pessoas, com serviços mais amplos, igual a uma pequena cidade.



**Figura 1: Mapa da área urbana do município de Anapu-PA.**



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador.

É em meio a este movimento migratório, que colocava em debate as condições estruturais da região, o futuro das famílias e da terra, que temos a Igreja Católica como figura marcante na discussão acerca dos rumos sociais, econômicos e ambientais da Transamazônica. Para Lacerda (2013), a atuação da Igreja Católica na região amazônica (séc. XX) estava orientada por ideologias progressistas da Teologia da Libertação, uma vertente que entendia o trabalho pastoral como ação em defesa dos menos favorecidos, ou seja, que via os 'pobres' como beneficiários direto das ações realizadas pela igreja e também como principais responsáveis pela transformação de seu meio.

É diante desta atuação da Igreja Católica, que em 1982 Irmã Dorothy Stang chega a esta região da Amazônia paraense, embora sua chegada ao Brasil tenha se dado em 1966 com a congregação das Irmãs Notre Dame de Namur<sup>13</sup>. Esta congregação atuava com famílias de camponeses, discutindo a questão agrária

<sup>13</sup> Congregação religiosa feminina, fundada em 1804, na França, que se dedica à educação de pessoas em condição de vulnerabilidade social.

direitos humanos, organização em sindicatos, desenvolvimento sustentável e educação nas localidades onde estavam instaladas.

No âmbito da Prelazia<sup>14</sup> do Xingu (atualmente denominada Diocese do Xingu), Irmã Dorothy Stang se instala no Centro Nazaré e inicia sua atuação nesta região seguindo as mesmas ideologias da Teologia da Libertação e, aos poucos em cada reunião/conversa feita com os agricultores, vai construindo uma mobilização em prol da melhoria da qualidade de vida por aqui. Debatendo sobre meio ambiente, sobre a questão da demarcação de terras, da importância dos agricultores se organizarem em sindicatos de trabalhadores rurais e também sobre como a mobilização em prol da educação das crianças e jovens daquela época era necessária para o fortalecimento de toda a região.

Infelizmente seu empenho para resolver a questão agrária do município de Anapu custou sua vida, Irmã Dorothy Stang foi assassinada em 12 de fevereiro de 2005, a mando de um consórcio de fazendeiros da região. Sua dedicação, apesar do trágico fim a que foi condenada, deixou raízes e aprendizado, como sistematizou Souza (2020), a presença de Dorothy Stang é notável quando se trata das discussões e conquistas acerca do Projeto de Desenvolvimento Sustentável<sup>15</sup> (PDS) em Anapu/PA.

Para além de sua contribuição para a demarcação dos PDSs, Irmã Dorothy Stang também deixou uma grandiosa contribuição para a educação da região, sobretudo para Anapu, como destacou Seu Ivan em sua entrevista

A Dorothy, na época era viva, e ela reuniu, ela arrumou um jovem, aliás, arrumou uns professores para dar um curso. Naquele tempo, a gente só tinha os professores, a gente chamava terceiro ano. Eram os professores daqui. Então, a Dorothy conseguiu trazer de Belém um professor chamado Lino, professor Lino. E ele passou um bom tempo no centro Nazaré, morava mesmo praticamente no centro Nazaré. Ele era um homem solteiro, já de idade, e ele foi quem começou a pregar a história nas comunidades daqui do Anapu, a história que a gente queria diferenciar da educação da cidade para a educação do campo [...] E a gente queria que mudasse muito aquilo, o pessoal aprendesse

<sup>14</sup> A Diocese do Xingu é formada por 12 paróquias e 05 Áreas Pastorais. Situadas em 10 municípios: 06 Paróquias ao longo da Rodovia Transamazônica, sendo Altamira (03 Paróquias e 04 Áreas Pastorais), Anapu (01 Paróquia), Brasil Novo (01 Paróquia), Medicilândia (01 Paróquia), Uruará (01 Paróquia), Placas (01 Paróquia). E quatro (04) municípios localizados às margens dos rios Tucuruí, Xingu e Amazonas: Vitória do Xingu, (01 paróquia e uma Área Pastoral), Senador José Porfírio, (01 Paróquia) Porto de Moz, (01 Paróquia) e Gurupá, (01 Paróquia). Acesse <https://xingualtamira.com.br/historia> para informações;

<sup>15</sup> Acesse o link abaixo para ler na íntegra a Portaria/INCRE nº 477/1999 que criou o PDS: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/25/Portaria%20INCRA%20n%C3%82%C2%BA%20447,%20de%2004%20de%20novembro%20de%201999.doc>;

no campo, e implantassem a sabedoria que ele ganhou nas escolas no campo, para poder mudar a história do campo da Anapu. E assim foram... criando aquele tipo. O professor Lino trabalhou muito, até que formou os professores com terceiro grau, que a gente chamava naquele tempo, terceiro ano, e foram, se o espírito não me engana, foram 42 professores que foram formados pelo professor Lino no Centro Nazaré.

Nas palavras do Seu Ivan, Irmã Dorothy Stang despertou o entendimento de que a educação para “aqueles jovens da roça” necessitava ser uma educação diferenciada, que integrasse o uso da terra com a vida desses jovens do campo. É desse entendimento que germina a discussão regional sobre a educação que vinha sendo implementada na região Transamazônica. Chegamos então à história da Associação de Pais da Casa Familiar Rural Dorothy Stang.

### **3.3 A primeira equipe gestora da Associação se formou em 12 de março de 2001**

Educar e qualificar através da Pedagogia da Alternância os jovens, filhos e filhas de agricultores familiares, através da construção do conhecimento, habilidades e atitudes necessárias ao bom desempenho profissional, utilizando eficientemente as tecnologias mais avançadas para o desenvolvimento da agricultura familiar, melhorando a qualidade de vida e oportunizando concluir o ensino fundamental (5ª a 8ª série) e/ou médio profissionalizante necessários para o exercício pleno da cidadania no campo (trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da CFR Dorothy Stang, p. 16).

É por este objetivo que a Escola Comunitária Casa Familiar Rural Dorothy Stang de Anapu-PA se orienta em suas primeiras mobilizações. Efetivamente a escola iniciou suas atividades escolares no ano de 2007, como informado no seu PPP. O nome Dorothy Stang é uma homenagem à missionária morta no ano de 2005 pela sua dedicação às causas dos agricultores familiares de nosso município.

A ECCFR de Anapu organiza suas ações educativas a partir de um plano de formação (currículo) construído de forma participativa, no qual as famílias têm o direito de escolher os temas geradores que serão trabalhados ao longo dos três anos de curso, seja no nível fundamental ou médio. Os jovens alternam sua rotina mensal entre duas semanas na sessão CFR e duas semanas na sessão família.

Durante o período em que permanecem na Unidade Escolar, o saber empírico dos estudantes é articulado ao saber científico, por meio de um diálogo entre os conhecimentos das disciplinas da Base Nacional Comum e da Base Técnica Profissional. Além disso, participam de atividades recreativas, esportivas e de música.

Já nas semanas em que ficam em suas propriedades, os jovens buscam relacionar a teoria estudada com a prática do seu cotidiano.

A CFR de Anapu tem como objetivo oferecer uma formação que se desenvolva em tempos e espaços diferenciados, utilizando instrumentos pedagógicos capazes de se adequar à realidade de cada comunidade. Dessa forma, os educandos recebem uma formação integral, contextualizada e conectada à sua realidade.

Sobre o sistema educativo adotado pela escola, de articulação entre diferentes espaços-tempos de estudo/aprendizagem, o Tempo Escola e Tempo Comunidade, tem-se que a metodologia esta busca “[...] proporcionar uma discussão em torno da realidade das famílias associadas levando os conteúdos teóricos a satisfazer as demandas das comunidades”. Esta perspectiva utilizada na Pedagogia da Alternância está intrinsecamente conectada ao objetivo de Desenvolvimento Local. Para Massucatto et al.,

[...] essa diversidade de espaços de aprendizagem possibilita que a aquisição e partilha de conhecimentos ocorra a todo momento e de forma integrada, impulsionando os diversos saberes a dialogarem entre si. Assim, formação integral e desenvolvimento territorial encontram-se unidos a esses espaços-tempos por meio da Alternância e associação dos seus sujeitos (2015, p. 11).

Uma outra camada a ser analisada quando se trata de desenvolvimento local é a posição de *ator direto da ação*. Nas palavras de García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), “O desenvolvimento local, enquanto desenvolvimento de um território a cargo de sua própria população, supõe para as pessoas um marco de afirmação de sentimento de pertencer a certo território e de identificação com a necessidade de atender a sua renovação e melhora (p. 141)”.

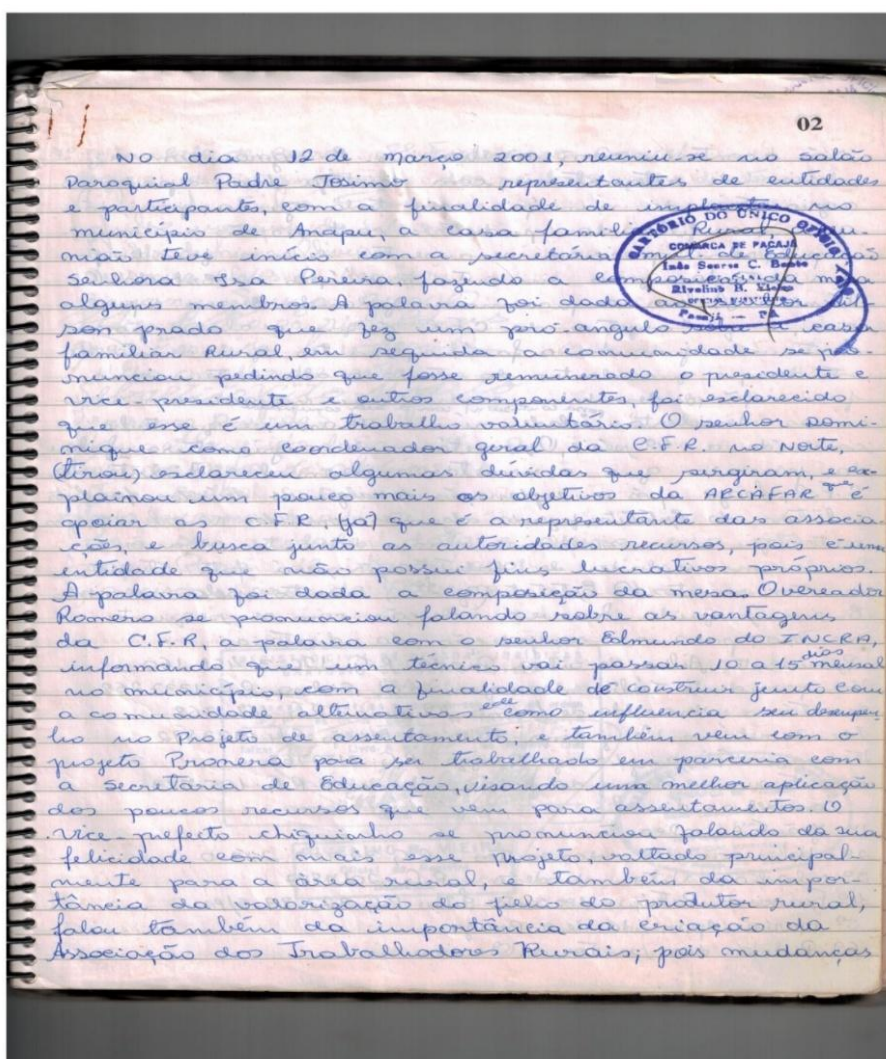
Para dar conta do intento de materializar este propósito, a CFR Dorothy Stang conta com o Plano de Formação e com os chamados Instrumentos Pedagógicos (a seguir trataremos de todos); estes instrumentos têm por finalidade mobilizar nos alunos uma reflexão a respeito da construção de um modelo de desenvolvimento local possível e adequado às características ambientais, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades de cada aluno e aluna.

Os temas geradores são escolhidos pelas próprias famílias e estão relacionados às atividades que estas desenvolvem ou querem implantar em suas propriedades. Cabe aos alunos e monitores elaborar um roteiro de perguntas, sendo, portanto, questionamentos que devem levar os discentes à reflexão sobre aspectos do tema gerador pautado, desenvolvendo um movimento de análise crítica entre o

ambiente escolar e o contexto da família, articulando estas diferentes dimensões por meio de atividades integradas e integradoras.

A data mencionada no título desta subseção (12 de março de 2001) se refere ao dia em que agricultores, vereadores, lideranças sindicais e demais envolvidos reuniram-se no salão paroquial de Anapu para celebrar a implantação da CFR no município, pontuando em suas falas a importância desta escola para as famílias, sobretudo para os jovens agricultores. A seguir tem-se um trecho da ata desta reunião que efetivou a criação da Associação.

**Imagem 2:** Ata da primeira reunião da Associação da CFR Dorothy Stang.



**Fonte:** Arquivo da Associação CFR de Anapu, 2024.

Formada a primeira equipe de membros do grupo diretor da Associação da CFR de Anapu, esta agora iniciava seus trâmites legais para tirar do papel a ideia da escola.

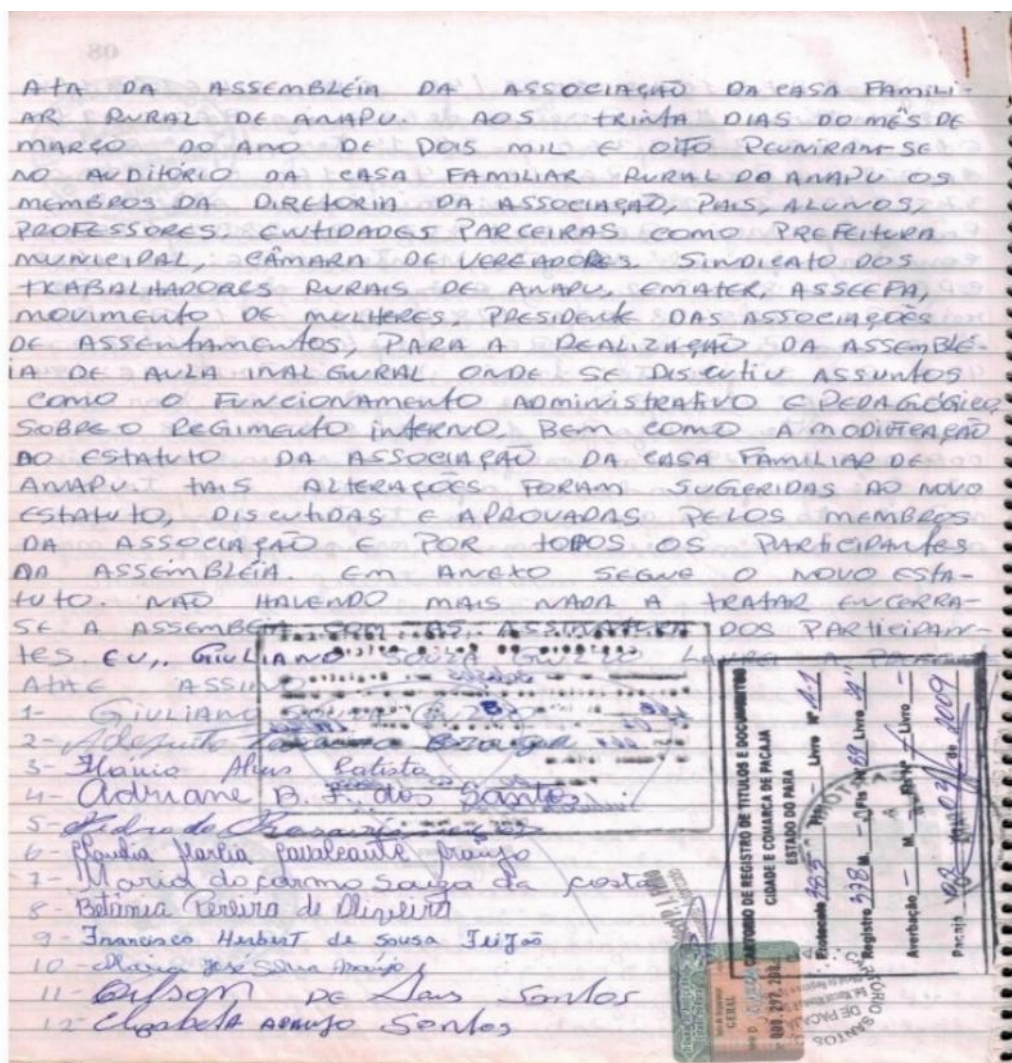


Neste momento, a discussão acerca da necessidade urgente de uma proposta educacional diferenciada já estava amadurecida, como vimos na seção que apresentou o movimento que constituiu tal debate. Passa-se então para as atividades de mobilização para conquista do espaço para a escola, construção das instalações, levantamento da demanda de alunos, organização pedagógica e início das aulas.

Não há possibilidade de entendimento da história da Pedagogia da Alternância na Transamazônica sem reconhecer sua relação com os movimentos sociais organizados pelos agricultores, aliás, ao conhecermos a trajetória da Pedagogia da Alternância já nos fica visível esta relação. Nas palavras de Caldart (2004), isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou ainda, de pensar a educação desde uma particularidade de sujeitos concretos que se movimentam em determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

Oficialmente os primeiros alunos da CFR Dorothy Stang de Anapu iniciaram suas atividades escolares no ano de 2008, em turmas do ensino fundamental, tendo a realização da aula inaugural precisamente no dia 30 de março do respectivo ano; o objetivo da aula inaugural da Associação da ECCFR, além de marcar oficialmente o início de seu primeiro ano letivo, era também esclarecer dúvidas acerca do funcionamento administrativo e pedagógico da CFR, além de debater sobre a necessidade de pontuais mudanças no estatuto e no regimento interno da escola, como podemos observar na imagem abaixo. Para além da ata, tem-se a seguir um mapa com a área da CFR Dorothy Stang.

**Imagem 3:** Ata da aula inaugural da Associação da CFR Dorothy Stang.



**Fonte:** arquivo pessoal da Associação CFR de Anapu, 2024.

Na presente ata, para além do relato das atividades e decisões realizadas na aula inaugural, visualizamos também o caráter de **ação coletiva**, elemento que torna-se fundamental para a execução dos trabalhos pedagógicos na Pedagogia da Alternância, sobretudo no âmbito da gestão, uma vez que esta, na esfera da Associação da Casa Familiar Rural Dorothy Stang, é **compartilhada**, onde os pais de alunos participam das tomadas de decisões que envolvem todo e qualquer aspecto da escola e da vida escolar de seus filhos. Este modelo de gestão da CFR será o ponto de discussão das próximas páginas deste trabalho, cujo foco é

compreendermos melhor como acontece esta gestão, qual sua contribuição para o projeto da escola e se apresenta características de uma gestão democrática.

**Figura 4:** Mapa da área territorial pertencente à Associação da CFR Dorothy Stang.



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador, 2024.

Toda esta área pertencente à CFR Dorothy Stang foi escolhida em assembleia no dia 18 de março de 2001, momento em que foi informada a disponibilidade de três locais com potencial para a construção dos prédios da CFR; a área selecionada foi destacada como um “lote muito bom, perto do km 120 travessão”.

Atualmente a estrutura da CFR Dorothy Stang já foi ampliada, por exemplo, com a construção de um novo alojamento para as alunas. Outro ponto de destaque é que na Pedagogia da Alternância não se trata apenas de prédios (refeitório, quartos, salas de aulas e auditórios), a escola se expande para além destes espaços, e as demais áreas da escola são ocupadas com os laboratórios de formação do curso de técnico em agropecuária, como o aviário, os canteiros de hortaliças, as instalações para os suínos e carneiros; estes espaços possuem duas finalidades: assegurar o



local de prática das aulas técnicas e também contribuir para a segurança alimentar e econômica da comunidade escolar.

### 3.4 Como se efetiva a gestão da associação de pais na Pedagogia da Alternância? Reflexão de suas características e procedimentos

*Antes, porém, é bom enfatizar que, quando falamos em participação da comunidade, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder (Paro, 1992, p. 260).*

A epígrafe acima, do texto “Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade”, de Vitor Paro, traz esta palavra tão anunciada nos estudos sobre a gestão democrática, a participação, substantivo derivado do verbo *participar*, que tem forjado novas concepções acerca da perspectiva da gestão escolar – discussão que só ganha sentido em uma perspectiva de educação como processo de emancipação e de construção de um novo projeto de escola.

Durkheim (1978) já chamava atenção para o fato de que “a educação” – como abstração – não existe: “A educação varia de uma castra a outra; a dos patrícios não é a dos plebeus; a de Brama não é a de Sudra [...] A cidade não é o campo, a do burguês não é a do operário (p. 76)”. Essa afirmação é necessária para entendermos que estamos tratando de uma outra educação, que nasceu do movimento de agricultores, em um território amazônico específico, em um tempo histórico determinado, que formulou um modelo de proposta pedagógica e que, portanto, desenvolveu um outro modelo de gestão possível.

Ao discutirmos a categoria Gestão na Pedagogia da Alternância, um adjetivo lhe acompanha: **Comunitária**; estamos falando de uma gestão comunitária, sem fins lucrativos e compartilhada por diferentes sujeitos. A gestão da Associação em uma CFR não está centralizada no seu presidente, pelo contrário, a este cabe a função de gerir de forma partilhada esta tarefa, garantindo a participação dos membros diretos e indiretos da Associação.

E ainda, devemos ter sempre lembrança de que estamos falando de um projeto educativo orientado por uma associação e, nessa direção, García-Marirrodriaga; Puig-Calvó (2010) nos lembram que “Um CEFFA é um projeto educativo protagonizado por

uma associação local que apoia as atividades de formação. E a alternância é, então, um componente de um sistema de formação que contribui para o desenvolvimento em um contexto geográfico, cultural e socioprofissional (p. 55)".

Para Libâneo (2015), o primeiro sentido de gestão e organização da escola está ligado à ideia de que, enquanto instituição, *é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas* (lugar de interações/relações) para alcançar *determinados objetivos* e, especificamente, o de *promover o ensino-aprendizagem de seus estudantes*. Todas as práticas pedagógicas escolares advêm da gestão, não se trata de retirar a autonomia docente, pelo contrário, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Libâneo (2001) estabelece uma classificação sobre as concepções de gestão, separando-as em três modelos: 1) a *técnico-científica*<sup>16</sup> (ou funcionalista), 2) a *autogestionária*<sup>17</sup> e 3) a *democrático-participativa*<sup>1819</sup>. Embora este autor escreva a partir da perspectiva de organização e gestão da escola regular/ pública (Libâneo

---

<sup>16</sup> Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas); Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridades do que outros; Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar; Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras e Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

<sup>17</sup> Ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas; Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder; Vínculo das formas de gestão interna com as formas de auto-gestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de auto-gestão no plano político) e Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções. Recusa a normas e sistemas de controle, acentuando-se a responsabilidade coletiva; Crença no poder instituinte da instituição (vivência da experiência democrática no seio da instituição para expandi-la à sociedade) e recusa de todo o poder instituído; O caráter instituinte se dá pela prática da participação e auto-gestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.

<sup>18</sup> Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente; Definição explícita de objetos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar; Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; A gestão é participativa mas espera-se, também, a gestão da participação; Qualificação e competência profissional; Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais; Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões e Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.

<sup>19</sup> Todas informações destacadas na presente tabela foram coletadas, respeitando a sua originalidade, do trabalho "O Sistema de Organização e Gestão da Escola", disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/32?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/32?locale=pt_BR);

(2015), sua contribuição pode ser útil para o contexto da CFR Dorothy Stang; mas cabe somar a esta discussão acerca de gestão e organização a perspectiva formulada e defendida por Gimonet (2007), para quem a “organização e gestão do trabalho pedagógico, pelo ‘planejamento de sessão’, definem o planejamento de atividades da sessão (alternância) e refletem um modelo pedagógico, revelando o *grau de coerência entre as finalidades, os objetivos e os procedimentos implementados*” (p. 77). Desta maneira, este planejamento de sessão se constitui como um instrumento pedagógico útil aos gestores, monitores e alunos.

Para Tauchen (2013), a gestão tem como objetivo “[...] a promoção de aprendizagens efetivas e significativas aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade”. A autora continua e reforça que é diante desta complexidade que envolve a gestão que o desenvolvimento de estudos/pesquisas acerca da temática é fundamental para que se mantenha sempre ativo o movimento de reflexão, ampliação e aprimoramento das compreensões já estabelecidas (e ainda não estabelecidas) sobre a gestão.

Em “A organização e a gestão da formação”, Gimonet pontua que dada a diversidade de atividades e instrumentos da Pedagogia da Alternância, estes, a partir da especificidade de sua função, devem inserir-se no Processo Pedagógico. Este Processo Pedagógico é a concretude da articulação entre os dois espaços-tempos (tempo escola-tempo comunidade) da alternância, em que se realiza a progressão nas/das aprendizagens. É justamente por esta dinâmica particular que “[...] impõe-se uma organização e gestão consciente de todos estes instrumentos para que a alternância da formação possa ganhar em eficiência (2007, p. 64)”.

Sander (2009) estuda as três concepções de gestão que se puseram em disputa na história da educação brasileira, definindo-as como 1) “O paradigma da primeira construção liberal”, 2) “Da desconstrução à reconstrução paradigmática” e 3) “Reencarnação do paradigma liberal”, que serão melhor apresentadas a seguir.

Este autor enfatiza que os primeiros esforços de sistematização do conhecimento no campo da administração datam do século XIX e se consolidam no início do século XX, com as denominadas *teorias clássicas de administração* enunciadas por *Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick*<sup>20</sup>, responsáveis pelo

---

<sup>20</sup> Como o objetivo do estudo não é realizar um levantamento do percurso histórico das primeiras teorias de administração, este aspecto não será aprofundado, entretanto, recomendamos aos interessados

lançamento das chamadas bases da administração pública e da gestão empresarial capitalista na Europa e nos Estados Unidos da América. É com a chegada e instauração dessas teorias que se instala o “reinado da eficiência”, eficiência que deveria estar presente no setor econômico impulsionando a produtividade ao máximo e a instauração da tecnoburocracia como sistema de organização. Como pontua Sander, “[...] nesse reinado as considerações políticas, as necessidades humanas e os valores éticos são relegados ao segundo plano (2009, p. 71)”.

Em “Da desconstrução à reconstrução paradigmática”, o autor supracitado nos relembra que a história da educação e sua administração nas décadas de 1970, 1980 e 1990 revelam uma renovada *efervescência intelectual no Brasil*, que vai ser melhor notada e observada nos debates entre os teóricos do consenso positivista e funcionalista e os pensadores do conflito interacionista enraizado nas teorias críticas de orientação marxista, fenomenológica, existencialista e anarquista (2009, p. 72). É justamente esta multiplicidade de fundamentos teóricos que irá desencadear uma série de concepções distintas de Gestão Educacional, que irão destacar desde o *modelo estruturalista* – de natureza determinista e concreta, ao *modelo interpretativo* – de natureza reflexiva e intersubjetiva.

Neste cenário, as primeiras formulações de perspectivas alternativas de gestão da educação protagonizadas pelos teóricos críticos da tradição do conflito estão ligadas ao questionamento *dos fundamentos positivistas e funcionalistas da administração tradicional*. Para Sander,

Na realidade, os teóricos críticos concebem a administração interacionista do conflito como antítese da administração funcionalista do consenso, argumentando que as perspectivas tradicionais de gestão não têm sido capazes de oferecer explicações suficientes e adequadas acerca dos fenômenos do poder, da ideologia, da mudança e das contradições e disputas que caracterizam os atos e fatos educacionais no contexto da sociedade contemporânea. Vinculado a esses elementos se coloca o compromisso político dos teóricos de vanguarda com a promoção da qualidade de educação como fator fundamental de qualidade de vida humana coletiva, que implica uma preocupação fundamental com a emancipação humana e a transformação social (2009, p. 72).

Assim, com o avanço das novas produções, nota-se que estas acabaram por provocar entre 1970-1980 uma reconstrução teórica no campo da gestão da

educação, que buscava a superação da histórica tradição positivista e funcionalista de corte liberal, e neste espaço buscava-se agora alicerçar uma *orientação crítica* – de natureza sócio-histórica, que trazia em si novas perspectivas heurísticas e praxiológicas de gestão educacional, mais alinhadas com o capital cultural dos acadêmicos engajados nas lutas sociais e nos movimentos de resistência da sociedade civil organizada no campo educacional brasileiro (Sander, 2009, p. 73).

Por fim, temos a “Reencarnação do paradigma liberal”. Diante desta concepção de gestão, Sander vai definir – e nos alertar – que atualmente se encontra em curso uma “fase de transnacionalização do capitalismo, com uma penetrante reencarnação do paradigma liberal no estudo da administração [...] (Sander, 2009, p. 75)”, centrado em conceitos corporativos e competitivos, que por sua vez foram redefinidos nos centros internacionais de poder, com o objetivo maior de conseguir responder às novas necessidades hegemônicas que emergiram na esfera da globalização econômica e comercial.

Logo, o que foi construído em termos de nova concepção de gestão educacional entre 1970-1990 se encontra ameaçado, pois há o embate entre a concepção resultante da reconstrução paradigmática (capital cultural) e a concepção em construção pelo paradigma liberal (capital humano).

O exame dessas reformas revela uma renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, enfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação. Nasce, assim, formas de pedagogia corporativa, que lançam mão dos princípios e métodos gerenciais do enfoque da qualidade total, visando a garantir elevados níveis de capital humano como vantagem competitiva. Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica das escolas e universidades, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado e qualidade substantiva e de sua validade ética e relevância cultural (Sander, p. 75).

Diante desta discussão, cabe trazer a reflexão de Mészáros (2008), que não está diretamente ligada à gestão, mas sim, “à educação para além do capital”. Sob esta perspectiva, o autor nos diz que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma *transformação social qualitativa* (op. 27)”,

e continua afirmando que procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos.

É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Ou seja, Sander (2009) e Mészáros (2008) evidenciam que o momento atual da educação apresenta pequenas reformas, ou tentativas, que buscam resgatar e implantar, de maneira menos evidente do que a realizada nos séculos XIX e XX, as teorias de administração (gestão) da educação.

Diante das visões de gestão até o momento apresentadas, destacando as duas últimas de Sander e Mészáros, percebemos a presença da educação na perspectiva sociocultural. Uma educação (escola) que busca, a partir de seus aparelhos gestores, construir uma escola de e com Significado Social, como nos apresenta Hora, a “única razão de que a escola seja considerada uma instituição escolar é a formação *humana de homens e de mulheres*, em sua plena dimensão pessoal e profissional que nela se dá (2007, p. 2)”.

Neste sentido podemos inferir que a gestão escolar/educacional é uma das, se não a mais fundamental, ferramentas capazes de direcionar, ou redirecionar, a **formação humana de acordo com os interesses maiores**, que na maioria das vezes estão alinhados aos objetivos do capital humano. Portanto, é através da gestão que a escola coloca em prática e concretiza diretrizes emanadas das políticas que estabelecem parâmetros de ação que, de forma dominante, determinam o tipo de mulher e de homem a serem formados (Hora, 2003, p. 3).

Hora (id) vai ainda nos apresentar o porquê da utilização do termo Gestão. Sua justificativa se baseia numa posição contrária à gestão de *caráter tecnicista*, que se apresenta como neutra, livre de intenções particulares e descomprometida. Neste sentido, Hora enfatiza que é preciso acatar o termo gestão educacional como um processo histórico, político-administrativo contextualizado e coletivo, que organiza, orienta e viabiliza a ação social da educação.

A pesquisadora destaca ainda dois elementos de merecida atenção, primeiro: é necessário estabelecer a *diferença entre administração e gestão educacional*, pois administração educacional se ocupa da formação técnico-humana (grifos meus); já a gestão educacional está encharcada de sua função social e política, entende que a sua maior ocupação está direcionada para a *formação do cidadão*. Portanto, dado o significado de gestão (gerir, gerência, administração, decisão, organização, direção)

esta deve ser tomada e entendida como *instrumento potencializador das atividades* organizadas para alcançar os objetivos cogitados, cumprir e desempenhar com coerência, compromisso e desempenho seu *papel e função*.

Neste sentido, a gestão possui um *caráter abrangente*, ou seja, a gestão está para além da mera organização, direção e mediação do espaço físico da escola/sala de aula; sendo assim, “é preciso pensar que a gestão se dá no processo de transmissão do conhecimento, no ensino, nas **relações interpessoais e pedagógicas** que se manifestam na sala de aula e no interior da escola. Isto aponta para a superação da diferença que se construiu entre gestores e educadores (Hora, 2007 p. 4).

Alinhado a este entendimento de Hora, Gimonet (2007) compreende que existe *a gestão das relações entre a CEFFA/CFR, as famílias e os mestres de estágio profissionais* (os monitores). Em sua visão, com a introdução da alternância, deve ocorrer a superação da “pedagogia plana”, que é a organizada no espaço escolar tradicional, que respeita e elenca apenas os saberes dos livros e dos docentes; a reflexão final é que na Pedagogia da Alternância tem-se um sistema relacional amplo e denso, que consequentemente exige uma gestão não apenas do espaço pedagógico da escola, mas também das múltiplas relações sociais ali presentes, pois agora não se trata da gestão tradicional da pedagogia plana (triangulação ensino-saber-aluno), e sim, de uma multidão de relações sociais cruzadas entre uma diversidade de instrumentos e de atores co-formadores. Encontra-se aí uma **Pedagogia da Partilha** (Gimonet, 2007, p. 81). Portanto, dada a natureza desse conjunto de múltiplas relações sociais presentes na alternância, o efeito desta (formação) dependerá da *qualidade destas relações*.

Dourado (2007) entende a educação como um processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, sendo a escola um/o lócus privilegiado de/da produção e apropriação do *saber*, onde suas políticas, **gestão** e processos se organizam e podem ser coletivas ou não, em prol dos objetivos de *formação*.

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto

direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão [...] (2007 p. 924).

Dourado (2007) diz ainda que na gestão educacional existem fatores intra e extra-escolares, e destaca a participação da sociedade civil organizada (composta pelos trabalhadores em educação, estudantes e pais). Portanto, ao analisarmos o pensamento de Gimonet, levando em consideração a dinâmica apresentada por ele, podemos concluir que *a gestão* – assim como a organização – *é o elemento fundamental na pedagogia da alternância*, pois aí estão presentes a instituição e seu projeto (ver p.105); os objetivos de/da formação; os conteúdos e os programas; os métodos e, sobretudo, a “sociedade civil organizada”, materializada pela associação de pais e demais agentes envolvidos (formadores, monitores, alunos).

Na perspectiva assumida neste trabalho, a participação de toda a comunidade escolar é fundamental para consolidação da proposta educacional da CFR Dorothy Stang, tanto do ponto de vista histórico, quando analisamos a sua trajetória de discussão e implantação, quanto no âmbito do cotidiano, diariamente durante o Tempo Escola, e também, no Tempo Comunidade.

A participação<sup>21</sup> transcende o caráter de “consulta sobre” uma necessidade/demanda escolar; pelo contrário, as figuras dos pais na Pedagogia da Alternância ocupam uma centralidade no espaço escolar, fazendo-se presentes nas assembleias da associação, nas atividades de seus filhos no Tempo Casa/ Famílias. Para Nosella

A participação das famílias dos alunos no processo educativo da escola é decorrência da pedagogia da alternância e é considerado o terceiro ponto essencial da pedagogia das escolas da Família Agrícola. Se a ‘vida’, a ‘experiência’, a ‘realidade’ do aluno é o ponto de partida do processo de formação, necessariamente, a família, em se tratando de adolescentes, constitui o núcleo dessas ‘vida’ ou ‘experiência’ ou ‘realidade’ (2012, p. 87).

Para melhor compreensão, podemos analisar o caso da Monitoria<sup>22</sup>. A monitoria é um dos instrumentos que possibilita as famílias vivenciar a escola junto de seus

<sup>21</sup> Há pesquisadores que optam pelo termo Responsabilidade em vez de Participação, neste trabalho opto pelo último visto a sua alta frequência nos documentos consultados durante o trabalho.

<sup>22</sup> A Monitoria na CFR Dorothy Stang é compreendida como o ato de ser responsável por toda organização e gerência da rotina escolar, desde o café da manhã dos alunos, organização das aulas (dentro e fora da sala de aula), cuidados com os alunos, exemplo: em casos de adoecimento de um estudante o professor(es) monitor(es) do dia deve(m) assegurar todo o suporte a este aluno (a). As



filhos, compartilhar a rotina e as tarefas, repartir conhecimentos, processo no qual estes pais podem auxiliar o professor na mediação de uma aula, realizando o movimento entre o conhecimento técnico/científico e o saber das vivências com o trabalho das lavouras.

Para além de tudo já dito, a Associação, como meio para a participação dos pais e demais envolvidos, demonstra a estes que na Pedagogia da Alternância a união é o caminho para se efetivar o projeto de formação desejado para os jovens, uma vez que, como bem definem García-Marirrodiga e Calvó (2010), a associação é agrupamento de pessoas e/ou entidades que partilham um patrimônio comum, neste caso a CFR/CEFFA, e estas se mobilizam em vários espaços e modos para alcançar as finalidades traçadas, sejam elas temporárias ou permanentes (físicas ou não), e, com esta união assistimos a superação dos desejos individuais, criando-se assim uma corrente de ação, nas palavras dos autores “criando sinergias (p.59)”.

Quando analisamos a Associação de Pais da CFR Dorothy Stang, encontramos elementos da denominada **Participação Activa** (Ativa)<sup>23</sup>, formulada por Lima (2003). O autor define esta categoria da seguinte maneira:

Caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento, organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar decisões. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras, e utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, elaboração de requerimentos, petições etc, até formas de contestação e de oposição, com recurso a lutas sindicais, greves etc (p. 77).

Ao observar o caso da Associação da CFR Dorothy Stang, notamos que a participação ativa dos atores envolvidos nas primeiras assembleias foi crucial na

---

monitorias são sempre organizadas em carácter diário, portanto, todo dia há pelo menos dois professores realizando a monitoria da escola, ao final de cada monitoria os docentes responsáveis sistematizam todos os acontecimentos experienciados durante a monitoria em um relatório.

<sup>23</sup> Em seu livro “A escola como organização educativa”, páginas 69-92, Licínio C. Lima nos apresenta vários modelos de participação: Democraticidade; Participação Directa; Participação Indireta; Regulamentação; Participação Formal;; Participação Não-formal; Participação Reservada; Participação Passiva; Orientação; Participação Convergente e Participação Divergente, recomendamos a leitura desta sessão do livro para que você leitor se aproprie melhor dos modelos de participação na escola definidos pelo autor e aprofunde suas considerações;

construção desta característica particular da CFR Dorothy Stang, tornando-se a base fundamental para a construção e consolidação de um modelo de gestão comprometido com a escuta, análise e apreciação de todos os seus membros.

Temos ainda, um elemento particular da Pedagogia da Alternância, a **Gestão da Auto-organização** (Pereira; Pereira; Souza, 2017); para alcance desta auto-gestão, os autores enfatizam que “Essa escola somente é possível com uma ampla participação da comunidade em sua gestão, inclusive pedagógica, num ambiente educativo democrático e com direção coletiva (p. 699-700)”, ou seja, a associação é fundamental. Para os autores Pereira; Pereira; Souza (2017), a auto-organização contribui para a formação de sujeitos sociais e para a humanização, possuindo o trabalho enquanto princípio, e mais,

A auto-organização é algo a ser produzido de forma gradativa na práxis dos/as estudantes, desenvolvendo o ideário de coletivo, de autonomia, e de organização nestes. A concepção de integração é central, pois, é a partir da vivência em grupo e no mundo do trabalho, que se produz cooperação, solidariedade e troca de experiências. Desta forma, a escola deve organizar-se metodologicamente para promover a auto-organização enquanto princípio de transformação do sujeito e de sua realidade (p. 701).

Dando continuidade à nossa discussão, a auto-organização é parte da organização do trabalho pedagógico, todas estas **organizações** em uma CFR/CEFFA têm por objetivo final o alcance da **formação integral das pessoas**; para se efetivar essa formação integral das pessoas, as Práticas desenvolvidas em salas de aulas (e fora dela) são o meio utilizado. Para Calton “As práticas se referem àquilo que se consegue realizar, fazer, executar, que não fica somente no plano teórico (2003, p. 147 ),”.

A prática é tida como sinônimo de experiência, de onde se parte na pedagogia da alternância para, assim, teorizar e conceituar. A discussão sobre os pilares da Pedagogia da Alternância será feita a seguir, uma vez que iremos debater sobre estes pilares e instrumentos no movimento de análise e reflexão dos relatórios, observando como a gestão do trabalho pedagógico da CFR Dorothy Stang mobiliza estes em suas práticas e atividades educativas para efetivar a formação integral proposta para seus alunos e alunas.

#### 4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA CFR DOROTHY STANG: O EXPRESSO EM SEUS RELATÓRIOS



A auto-organização é o ponto chave para a garantia e zelo dos 4 pilares da Pedagogia da Alternância (García-Marirrodriaga; Calvó, 2010). Alves e Conceição (2023) reforçam ainda que “Na dinâmica de aprendizagem via alternância cada instrumento por meio de suas funções se integra e inter-relaciona possibilitando a alternância atingir suas finalidades: a formação integral do estudante e o desenvolvimento do meio socioprofissional (p. 6)”. A imagem a seguir ilustra esse processo, ressaltando a inter-relação dialética entre os diferentes componentes da Pedagogia da Alternância.

**Imagem 5:** Os 4 pilares da Pedagogia da Alternância.



**Fonte:** Inspirado na discussão de García-Marirrodiga; Calvó, 2010, produzida pelo pesquisador, 2025.

Estas práticas são mobilizadas através dos **Instrumentos Pedagógicos** da CFR Dorothy Stang. Estes instrumentos são encontrados no PPP da CFR, como em seu Plano de Formação. O **Plano de formação** é elaborado a partir da articulação do trabalho de pesquisa entre pais, jovens e monitores, sendo que neste instrumento são abordados conteúdos ligados aos temas pertinentes à realidade (Pacheco, 2016, p. 127).

Atentar-se a estes instrumentos pedagógicos é fundamental para não se afastar do objetivo maior de formação desejável na CFR, uma vez que “Sem instrumentos apropriados permitindo sua implantação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva (Gimonet, 2007, p. 28)”. Abaixo temos o diagrama que representa os instrumentos pedagógicos citados no PPP da CFR Dorothy Stang.



**Imagem 6:** Os Instrumentos Pedagógicos para a Formação Integral do estudante na Pedagogia da Alternância.



**Fonte:** Produzido pelo pesquisador, 2025.

O **Plano de Estudo** (PE) é uma pesquisa (roteiro) sobre o Tema Gerador selecionado pelas famílias dos alunos, que faz parte das atividades agrícolas destas e contempla um dos componentes curriculares da formação técnica dos estudantes. Os estudantes, juntamente com os monitores, constroem o roteiro de perguntas que orientarão a pesquisa a ser realizada com as famílias (e vizinhança) durante o Tempo Família. Para Gimonet (2007, p. 35)

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

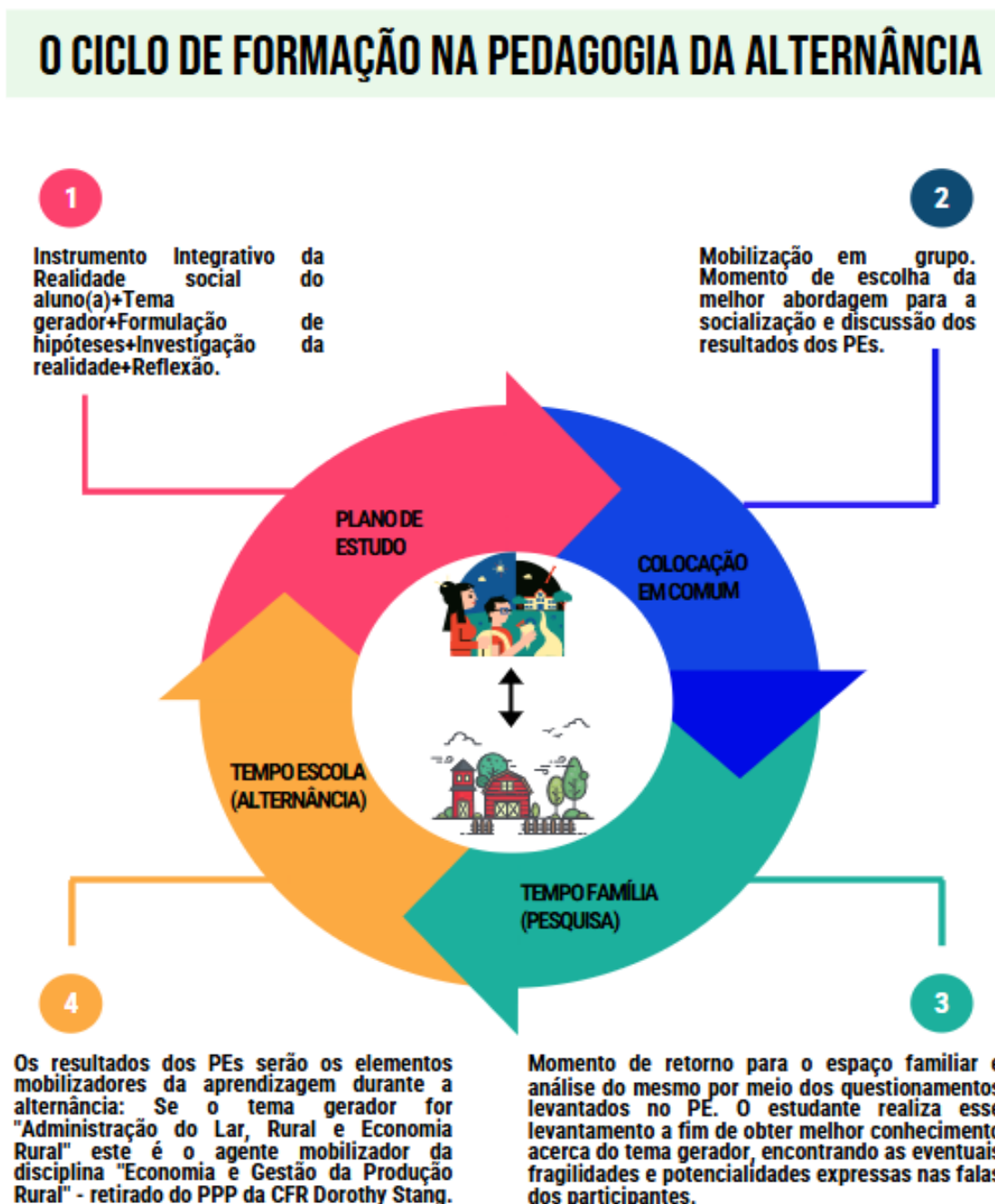
Uma consideração pertinente realizada por Nosella é a de que a finalidade do PE não é uma aplicação técnico-agrícola, no sentido da escola ensinar ao aluno técnicas cada vez mais aprimoradas, em seguida, aplicá-las na propriedade de sua família, o seu enfoque é na verdade a conscientização, ou seja, é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria vida (2012, p. 86).

A **Colocação em comum**: Trata-se da estratégia de compartilhamento adotada pela CFR, é o momento dos alunos e alunas movimentarem os resultados obtidos na realização do PE no **Tempo Família**. As respostas alcançadas são colocadas no centro do debate, o momento é mediado por um monitor. Pacheco (2016) reforça a importância deste instrumento para o processo de formação do sujeito; segundo essa autora, a colocação em comum é constituída de três pilares fundamentais: *saber escutar, saber perguntar e saber falar*. Encontramos uma relação intrínseca entre o **PE**, a **Colocação em comum**, o **Tempo Família** e o **Tempo Alternância**, uma relação que articula instrumentos pedagógicos e espaços sociais a fim de alcançar a concretude da **formação integral do estudante**.

Um elemento crucial para a consolidação da Pedagogia da Alternância até o presente é o Concreto como ponto de partida para o ato de educar. Na discussão realizada por Estevan (2001), “Esta decisão de que o conhecimento deveria vir a partir da realidade do jovem e não do saber do monitor, reforçou a crença de que a realidade familiar é capaz de educar e instruir o jovem enquanto que o ambiente escolar é um complemento ao meio de vida e vice-versa (p. 41)”.

Ao articular o trabalho e o espaço em que este se concretiza, a escola inverte a posição de agente mobilizador do conhecimento, posicionando o jovem como sujeito ativo neste processo de aprendizagem e, em paralelo, exercita a crítica acerca desta realidade motora do ensino aprendizagem. Buscando uma melhor compreensão do discutido aqui, temos um fluxograma que demonstra esse movimento entre Tempo Escola/Família e Instrumentos pedagógicos.

**Imagem 7:** Relação PE, Colação em comum e Tempo Família/Alternância.



**Fonte:** elaborada pelo pesquisador, 2025.

A **Visita de estudo** tem por finalidade a imersão e interação dos jovens estudantes em outros espaços, modelos de produção, órgãos, serviços e mais. Uma visita de estudo não ocorre sem um objetivo; encontra-se direcionada ao debate do tema gerador da alternância que está em curso, ela possui *pertinência*. Segundo Gimonet (2007)

É, antes de tudo, sua pertinência que constitui um primeiro elemento de êxito. Pertinência relativa ao tema tratado e ao conteúdo da semana, mas também a relação à maturidade às capacidades dos alternantes [...] O valor de uma visita ou de uma intervenção consiste na descoberta que acontece, nas diferenças que se acham, mas também, na força do testemunho, nas atitudes das pessoas que acolhem, falam e explicam (p. 47).

Pacheco (2016, p. 140) destaca ainda o ato de confronto do conhecimento de cada aluno e da família (associações, pequenas empresas de processamento alimentício, propriedades agrícolas, área de reserva/comunitária etc.) com os conhecimentos dos visitantes (alunos e monitores). Para essa autora, as visitas feitas pelos jovens possibilitam, para além da viagem, conhecer realidades ímpares para a reflexão de sua vida, podendo visualizar na prática os sonhos que estão incutidos no interior de suas mentes, assistindo ao vivo o funcionamento das atividades, crescendo o prazer de viver no campo de forma diferente, produtiva, organizada e sem medo. Esta importância ímpar no processo de aprendizagem é ressaltada por Estevan (2001),

Este instrumento é considerado um recurso pedagógico muito importante para o desenvolvimento do aprendizado do jovem. Esta etapa acontece durante a permanência dele na Maison. Sempre antes da visita a uma propriedade, empresa, cooperativa, entre outros, o procedimento é o mesmo, ou seja, os jovens são orientados pelos monitores afim de obter o máximo de informações para suas indagações (p. 41).

A seguir temos uma demonstração de como a CFR Dorothy Stang mobilizou em sua turma do 2º ano do ensino médio integrado ao curso técnico agropecuário o uso dos instrumentos pedagógicos Plano de Estudo e Visita de Estudo, por meio da Visita Técnica na indústria de polpa de fruta congelada na ASSEFA (Associação econômica Ecológica de Frutas da Amazônia, Br-280, vila 120 faixa); o tema gerador da alternância era Tecnologia de alimentos de origem animal e vegetal. A visita ocorreu no dia 08/05/2024, sob supervisão da monitora Edilamar de Barros Franco, como podemos observar nos registros abaixo retirados do relatório mensal do mês de maio de 2024 da escola.





ASSOCIAÇÃO CASA FAMILIAR RURAL DE ANAPU  
CNPJ: 04.367.720/0001-40  
ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DOROTHY STANG  
CÓDIGO DO INEP: 15163709



Imagem: 01 -área externa da agroindústria fonte: acervo pessoal



Imagem: 2- local de descascamento/ lavagem da fruta -acervo pessoal



ASSOCIAÇÃO CASA FAMILIAR RURAL DE ANAPU  
CNPJ: 04.367.720/0001-40  
ESCOLA COMUNITÁRIA CASA FAMILIAR RURAL DOROTHY STANG  
CÓDIGO DO INEP: 15163709



Imagem 3- despolpamento da fruta-acervo pessoal



Imagem 4: câmara de frigorífica - acervo pessoal

Após a visita de estudo vem a fase da alternância em que os estudantes fazem uso do instrumento **Análise da visita de estudo**. É o momento de sistematização dos registros feitos, de debater as descobertas, finalizando o estudo com a elaboração de uma síntese (relatório) do Tema Gerador observado durante a visita.

Ao vivenciar a visita de estudo e realizar trocas de experiências e saberes com o espaço/sujeito anfitrião, os alunos e alunas realizam o movimento de mobilização entre os conhecimentos técnico-científicos (da formação técnica agropecuária) e os conhecimentos empíricos advindos das vivências do fazer de um agricultor, ou coletivo deste grupo, que acumula este saber a partir das inúmeras práticas da atividade agrícola. Para Rocha, Sousa e Oliveira, “Essas práticas nos revelam uma verdadeira cadeia de acúmulo de experiências e conhecimentos, de técnicas de escolha de solo, de plantio, manejo, colheita e outros conhecimentos (2022, p. 102)”.

O **Caderno da realidade**, ou como também é chamado Caderno da vida, é o documento para o registro das reflexões. Na definição de Azevedo (2005), é o documento no qual o aluno registra diariamente suas reflexões, estudos e aprofundamentos relativos aos temas curriculares selecionados e trabalhados em suas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula. É o espaço para a sistematização das reflexões e atividades provocadas pelo Tema gerador, Plano de estudo, Visita de estudo e outros instrumentos pedagógicos mobilizados durante a organização da alternância.

O contexto social da vida dos alunos e alunas é fundamental para o exercício da reflexão, visto que a história de suas respectivas famílias é a base para este exercício, construindo um fio de análise entre as práticas econômicas, os conhecimentos acumulados nestas atividades, somados aos adquiridos em sua formação profissional.

Um instrumento pedagógico essencial para formação técnico profissional dos estudantes é o **Estágio**, que ocorre no terceiro ano de estudo. Uma consideração sobre esta etapa é que na Pedagogia da Alternância traz-se para debate a perspectiva do estágio em ambientes não escolares/não formais. A CFR conta com a ajuda dos sindicatos de trabalhadores rurais, das empresas do ramo agropecuário, da secretaria municipal de agricultura, CEPLAC, ADEPÁRA, dentre outros órgãos públicos, empresas privadas e organizações sociais parceiras da escola. Nas palavras de Gohn (2006. p. 28), “[...] a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da

vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”.

Para Pacheco (2016), o estágio é o espaço do confronto com a realidade, que possibilita ao jovem moldar a reta final de sua formação e definição profissional, colocando-o (a) de frente com situações concretas de trabalho/atuação. Deve-se ressaltar que o estágio possui “objetivos, espaços, tempos, papéis e funções socioeducativas, na formação dos jovens do meio rural (p. 143)”, além disso, durante todo este período de estágio, independentemente do espaço, os jovens são acompanhados por monitores ou orientadores, figuras essas selecionadas no espaço em que está sendo desenvolvido o estágio.

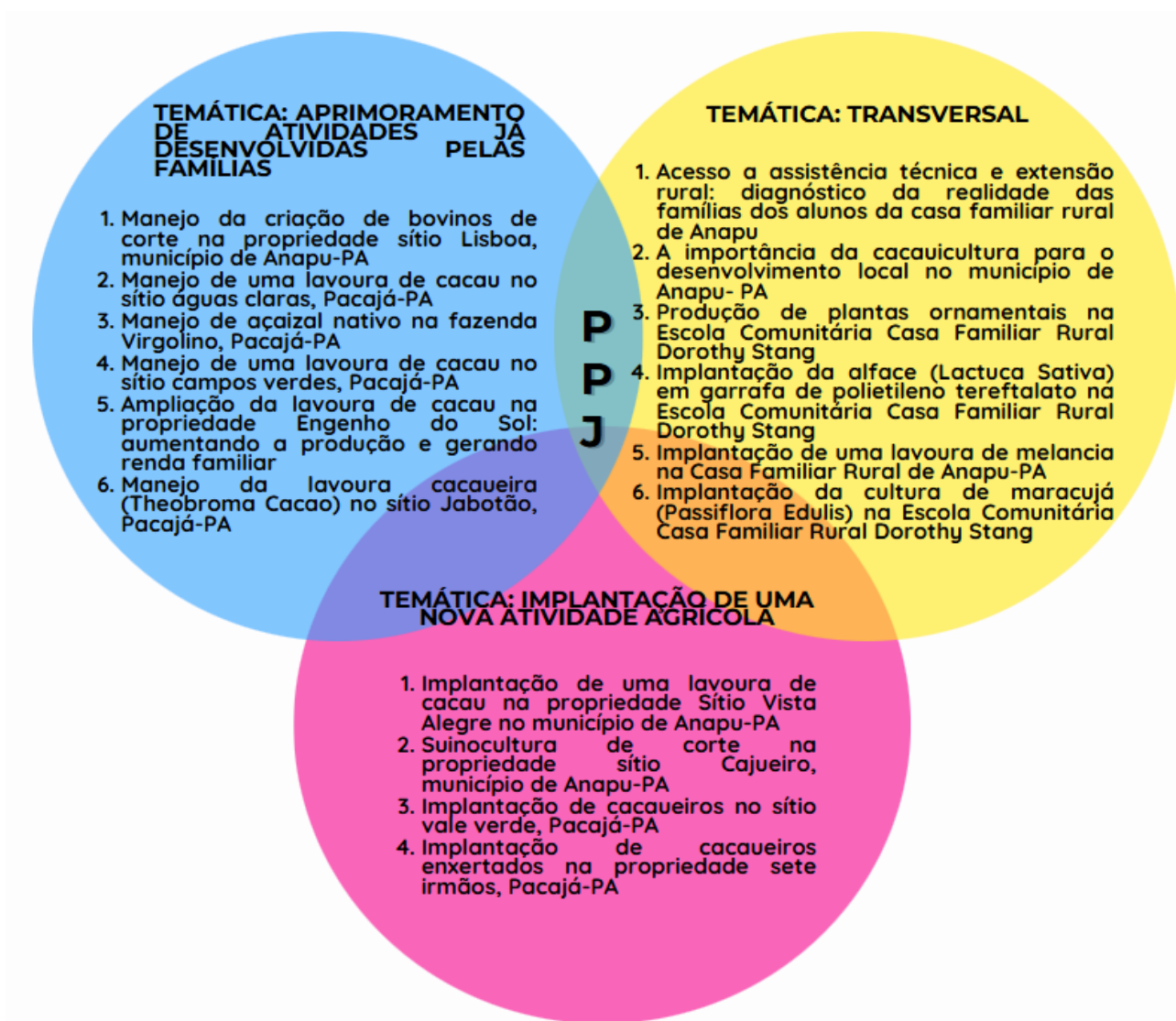
Prosseguindo, para o último instrumento da PA utilizado pela CFR Dorothy Stang, no último ano em que o jovem frequenta a unidade de formação, este deverá apresentar o projeto de sua vida, denominado Projeto Profissional de Vida do Jovem (PPVJ ou PPJ), este tem por objetivo gerar uma renda para a família ou uma reflexão acerca da realidade local, podendo possibilitar a permanência do jovem no meio rural com uma melhor qualidade de vida. O mesmo é defendido pelo jovem, sob avaliado pela Associação das Famílias, instituições parceiras como EMATER, CEPLAC, UFPA, APRAR, UEPA, FVPP, EMBRAPA, SESP, SAGRI, Prefeituras, Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, entidades privadas e entre outras.

Além deste caráter de conclusão da etapa formativa do jovem, o PPJ ou PPVJ, é o elemento que possibilita a escola visualizar de maneira ampliada se o processo de formação deste jovem concluiu-se com êxito, uma vez que os estudantes necessitam mobilizar o conhecimento técnico profissional obtido durante estes anos de estudo na CFR/CEFFA, sistematizando-o em um projeto, demonstrando como a aplicabilidade deste projeto resultaria em melhorias econômicas e/ou sociais para a sua família ou meio comunitário em que está inserido.

Esta etapa não se trata somente da conclusão da formação do jovem/da jovem, é também a reafirmação do compromisso educacional da CFR/CEFFA, como abordou Pacheco (2016) toda a trajetória educacional do CEFFA é para dar condições para o jovem de ter uma vida mais digna e autônoma, usando técnicas adequadas à vida camponesa de sua região. Desta maneira, dando subsídios para a transformação do campo, assim, conferindo concretude a missão que o movimento dos CEFFAs, que é a luta a cada dia para elevar a vida do homem e mulher das comunidades rurais.

Nesta perspectiva, tomemos como referência de análise o levantamento a seguir que sistematiza os temas discutidos e desenvolvidos pelos alunos da turma do 3º ano do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuário no ano de 2022 em seus PPJs.

**Imagem 8:** Levantamento acerca das temáticas dos PPJs desenvolvidos no ano de 2022.



**Fonte:** Arquivo pessoal do pesquisador, 2025.

Ao analisarmos o diagrama acima, notamos a diversidade de temáticas de PPJs desenvolvidas pelos estudantes da turma do 3º do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária no ano de 2022. Vê-se que os estudantes buscaram implantar novas atividades agrícolas nas propriedades de suas famílias, inovando na busca de uma nova fonte de renda à economia de suas famílias; houve aqueles que

se dedicaram a desenvolver propostas de aprimoramento de atividades já implantadas em suas propriedades colocando em prática novas técnicas de cultivos e melhor beneficiamento da produção.

Temos ainda a interdisciplinaridade a partir das propostas transversais, que evidenciam a abrangência da formação desenvolvida pela CFR Dorothy Stang. As vidas destes sujeitos, em seus diversos espaços (familiares ou escolar) nos demonstra que o concreto é primordial em todo o percurso formativo na CFR e na construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. Quando observados os temas de PPJs da categoria transversal, percebemos que a Pedagogia da Alternância adota uma perspectiva de desenvolvimento do conhecimento que supera a lógica individualista, desenhando então um novo horizonte que espelha agora a lógica do e para o desenvolvimento local.

Neste sentido, o movimento constituinte desta nova perspectiva expressa nestes PPJs dialoga com as reflexões de Frigotto<sup>24</sup> (2008), para quem “A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão [...] (p. 43)”.

Embora de natureza distinta da dos outros instrumentos, por seu caráter extensivo e permanente, a **Avaliação** tem uma importância central na PA. Diferentemente da escola “tradicional” que aposta em uma corrente ideológica de avaliação pautada na verificação por aplicação de variáveis quantitativas visando a resultados de alcance numérico da *verdade total*, a avaliação na PA encontra-se articulada ao subjetivo de cada ser humano/coletivo envolvido - estudantes, monitores, famílias e demais atores presentes no processo educativo. Uma característica da avaliação na CFR Dorothy Stang (aliás, na Pedagogia da Alternância) é o seu caráter contínuo e transcendente, pois se trata de um processo sucessivo que ocorre durante todo o Tempo Escola e prossegue para o Tempo Família dos estudantes. Quando necessário, se articulam diferentes elementos numa abordagem de avaliação Qualiquantitativa, “Os aspectos qualitativos têm a mesma importância que os quantitativos no sentido de atribuir notas, porém, prioriza-se a formação humana (Pacheco, 2016, p. 144)”.

---

<sup>24</sup>[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2014/NRE/2interdisciplinaridade\\_necessidade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf)

Encaminhando para o que podemos denominar de epítome desta breve seção temos três elementos para comentar: a *alternância* e sua função didático-pedagógica, os *instrumentos pedagógicos* e a *organização pedagógica* destes. Para Silva (2000), este alternar entre formação na propriedade e formação teórica vivida na escola, além da formação básica e técnica, garante aos jovens uma preparação para a vida associativa e comunitária. Temos ainda a ênfase da participação das famílias no desenvolvimento deste projeto educativo e na gestão da CFR.

Sobre os instrumentos pedagógicos presentes nos relatórios de alternâncias da CFR Dorothy Stang, podemos refletir que toda esta seleção e organização dos instrumentos pedagógicos na Casa Familiar Rural Dorothy Stang comprova o uso de “uma estratégia de organização das alternâncias” esboçada por meio do Plano de Formação, que apresenta os temas geradores, mobiliza a pesquisa e discussão destes através dos diferentes instrumentos pedagógicos e espaços de aprendizagem (comunidade e escola). Como definiu Begnami,

O plano de formação organiza as atividades para cada espaço e tempo. Consequentemente proporciona integração desses espaços, permite a realização de uma alternância integrativa, verdadeira, evitando a dissociação da prática com a teoria, do trabalho e das experiências da vida com o estudo e a reflexão na escola (2003, p. 15).

Durante a análise dos relatórios uma categoria que emergiu em vários momentos ou instrumentos, de forma explícita ou não, foi a categoria Trabalho. Portanto, agora iremos entender melhor esta categoria: a qual trabalho se referem os documentos analisados? Como esta categoria está presente na Pedagogia da Alternância e qual a sua finalidade na formação destes jovens agricultores?

#### **4.1 Por que o Trabalho como elemento da organização do trabalho pedagógico na Casa Familiar Rural Dorothy Stang?**

A beleza da alternância está no fato de que a sua essência emerge das vidas das famílias participantes da associação da escola, da relação com a Terra e com o Espaço. Com o Território. Com a Comunidade. Com o Trabalho. Na Pedagogia da Alternância a organização dos períodos/tempos tem por objetivo oportunizar o contato do jovem com o trabalho, possibilitando aprender a partir da situação real a prática de melhor desenvolvimento, para em seguida refletir sobre esta e elencar os limites e potencialidades captadas a partir da experiência (Esteban, 2001, p. 48).

Todo o processo de formação básica e técnica do jovem na Pedagogia da Alternância é mediado por sua experiência de vida, pelo seu fazer das práticas agrícolas junto as suas famílias em suas respectivas propriedades. Esteban (id.) chama esta escolha de “Educar a partir do concreto”. É neste ambiente formador, mediado pela alternância entre estes espaços formativos, que a organização destes, junto aos variados instrumentos pedagógicos, necessita sempre interrogar qual concepção de trabalho é enfatizada e praticada nas aulas e nos demais espaços de aprendizagem, inclusive no campo das práticas.

Enquanto temos na escola regular a visão de que toda a formação do estudante cabe somente à escola, na Pedagogia da Alternância “[...] essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira formação em alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo (Silva, 2000, p. 13)”. Temos assim as figuras dos Monitores, cuja postura deve também estar alinhada à concepção de ensino adotada pela CFR, a fim de evitar a situação comentada por Esteban (2001) em que os monitores das primeiras experiências francesas acreditavam que o conhecimento pertencia somente a eles, e que sua função era a de transmissão deste saber aos alunos da MFRs, assim, o ensino não dialogava com a vida e a prática dos alunos.

É interessante observamos que a semente francesa da Pedagogia Francesa partilha do mesmo pensamento de Freire (1987) sobre esta ideia de que o professor/monitor é o sujeito que adentra a escola/sala de aula para comunicar conhecimento/conteúdos para os alunos. Freire reforça ainda o mesmo elemento pautado nas discussões feitas pela PA, de que “A palavra, nestas dissertações, se dá na dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade

alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (p. 33)”.

Considerando que na PA a palavra parte da realidade concreta do trabalho, qual o significado de trabalho para as famílias, jovens da CFR Dorothy Stang? Creio que para uma melhor resposta a esta pergunta seria necessário ouvir as famílias, aluno e monitores desta escola; entretanto, busco responder a tal indagação por meio de reflexões a partir dos documentos e relatórios aqui analisados, contando com o apoio de outros autores. Para Saviani (2007) o trabalho e educação são atividades especificamente humanas, portanto, rigorosamente apenas o ser humano trabalha e educa.

Até aqui, todos os elementos históricos acerca do surgimento da PA na França, Brasil e Transamazônica, juntamente com os elementos teóricos citados, nos revelam que a questão central que fecundou tudo foi “qual escola era necessária e ideal para os filhos de agricultores?”. Todo o processo de construção desse sistema educativo deixa nítido que essencialmente deveria ser uma escola que analisasse, entendesse e formulasse sua educação a partir do Trabalho destas pessoas, e que considerasse também o espaço de suas vidas fora da escola.

Um outro elemento que fortalece esta construção de uma educação centrada no trabalho como ponto de partida e chegada está estreitamente relacionado ao desígnio de emancipação do jovem por meio da formação integral. A emancipação pensada na Pedagogia da Alternância não é de acesso à educação para deixar o campo, mas a de garantir que o/a jovem, ao fim de seu estudo, tenha a possibilidade de escolha, de continuar em sua propriedade desenvolvendo suas aprendizagens técnicas a fim de garantir maior sustentabilidade, ou ainda, optar por seguir outros caminhos profissionais fora da propriedade. Trata-se da conquista da autonomia. A imagem a seguir nos ajuda a visualizar melhor esse movimento:



**Imagem 9:** O movimento formativo na Pedagogia da Alternância.



**Fonte:** elaborado pelo pesquisador, 2025.

Na contramão da ideologia que percebe o trabalho por uma perspectiva que o reduz a uma dimensão meramente instrumental (aprender fazendo), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) confrontam esta perspectiva com a que compreende o trabalho como um princípio educativo, no qual este se vincula, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Desta maneira, assumirmos que somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é por meio desta ação vital do trabalho que nós seres humanos transformamos a natureza em meios de vida. Logo, entende-se que o trabalho é concebido nesta perspectiva como um fio condutor do processo formativo e emancipatório.

As CFRs e as EFAs são a expressão da opção dos agricultores por uma nova escola, uma escola que valoriza os seus modos de fazer e entender o mundo, uma escola diferente da escola rural ou do modelo de educação hegemônico da cidade, que não o acolhe, tampouco o contempla em suas práticas, que não adiciona sentido para suas vidas (Begnami, 2019).

Ao escolher o trabalho como item formulador de sua proposta de escola, os agricultores rompem com o significado de que a escola é (era) apenas para que dispõem de tempo livre e ainda centralizam as suas ocupações como eixo central deste novo processo educativo. Assim, tem-se a outra camada deste elemento, a concepção de trabalho que orienta a Pedagogia da Alternância não é o trabalho da propriedade privada para o acúmulo de bens, mas, a do trabalho educativo, que compreende essa relação homem e natureza; em que o homem somente se conclui existencialmente a partir de seu trabalho efetivado sobre a natureza, logo, este depende daquela para alcançar sua concretude humana. Nas palavras de Marx, “O trabalho é a atividade própria da espécie humana. O trabalho é o especificamente humano, aquilo que diferencia o homem do animal. É apenas por meio do trabalho que o homem se torna homem (2012, p. 99)”.

Nesta direção, enquanto uma escola do campo, que possibilita a formação dos jovens através de seus trabalhos, a Casa Familiar Rural Dorothy Stang demonstra que uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é uma escola que reconhece e ajuda a fortalecer os seus alunos, e suas respectivas famílias, enquanto sujeitos sociais do campo como, e que estes sujeitos também podem ajudar no processo de humanização da sociedade geral, a partir de suas lutas, suas histórias, por meio de seus trabalhos, seus saberes, seus diferentes costumes e culturas, com o seu jeito (Caldart, 2003).

O trabalho representa a história, a luta, os saberes práticos e culturais dos homens do campo, ao embasar o processo formativo do sujeito na PA, este, por meio da CFR, suplanta a reprodução dos conhecimentos e cultura dos grupos privilegiados que são diariamente zelados, mantidos e perpetuados nas escolas regulares, onde o objetivo final é a seleção, certificação e instauração de uma ideologia de trabalho que mantenha as relações de classes e poder (Apple, 2024, p. 95).

A Pedagogia da Alternância não busca zelar somente pela preservação do modo de trabalho do homem e da mulher do campo, sua direção é o educar pelo trabalho, possibilitando a *ação, pesquisa, vivência e reflexão* sobre o mesmo, lançando-se rumo à Emancipação; logo, trata-se de uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico (Frigotto, 2010, p. 15):

Na educação e pedagogia do campo parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo mediante os quais se nega a construção e o acesso do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento que apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e alienação econômica, cultural, política e intelectual.

Para Arroyo (2003), os movimentos sociais ao entenderem seu direito e lutarem por uma educação “São coincidentes em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança (p. 31)”. Ao entender as vivências/memórias da CFR Dorothy Stang por sua dimensão histórica de movimento social pela educação

de agricultores, que decidiu o trabalho como expressão de sua existência e luta, percebemos a proximidade com a reflexão deste autor:

Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado, instrumental, competente e hábil nos conhecimentos úteis, fechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos. Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo (Arroyo, 2003, p. 37).

Essas vivências não superam somente a camada teórica da pedagogia; constroem um projeto contra-hegemônico de educação do campo (Frigotto, 2010); enfrentam a educação bancária (Freire, 1987) ou reconstroem o significado do trabalho (Marx, 2012), nos ensinando também um novo modelo de organização do trabalho pedagógico que, ao considerar a objetivo da escola, busca articular todos os seus recursos pedagógicos, materiais e metodológicos para manter-se fiel ao projeto formativo idealizado pela PA. Ferreira (2018) nos apresenta o trabalho pedagógico por uma perspectiva de compreensão como práxis:

Detalhadamente, estabeleceu-se que trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem em seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico.

Foquemos no movimento dialético entre os elementos: individual e coletivo. Compreendemos que na perspectiva da Pedagogia da Alternância, o individual trataria aqui da figura do monitores e o coletivo seria todos os demais atores, alunos, pais, parceiros, e também os próprios monitores; o movimento dialético seria então esta gestão da organização do trabalho pedagógico na Casa Familiar Rural Dorothy Stang, que em seu projeto tem o Trabalho como promotor do processo formativo de seus

jovens, onde este é mobilizado por meio dos temas geradores levantados pelo coletivo de pais, temas que posteriormente são melhor aprofundados via Plano de Estudo dos alunos e desenvolvidos pelos monitores. Como vimos até aqui, na Pedagogia da Alternância, o trabalho pedagógico conta com vários instrumentos, o que impõe uma organização da gestão consciente de todos estes instrumentos para que a alternância na formação possa ganhar em eficiência (Gimonet, 2007).

Lembremos que a proposta da CFR Dorothy Stang é a formação e emancipação dos filhos de agricultores da região Transamazônica, e neste sentido, na Pedagogia da alternância o projeto educativo considera o “educando” na sua *totalidade enquanto ser*, desde os seus ritmos biológicos, a significância de seu percurso de vida e o desenvolvimento do conjunto de suas capacidades. É a construção do Sujeito. E cabe então à responsabilidade do trabalho pedagógico e educativo mexer com todas as dimensões deste *ser*: intelectual, cognitiva, psicomotora, afetiva, social (Gimonet, 2007).

Diante de tamanha complexidade, a CFR passa então a ter um grande desafio de organização:

O desafio da Pedagogia da Alternância está em organizar o trabalho pedagógico de forma a distribuir as atividades no espaço e tempo de modo que haja articulação, distinguindo suas especificidades e contradições sem desunir, associando-os sem reduzir, seja a vida e a escola, buscando colocar a escola na vida e a vida na escola; seja na formação geral, humana e profissional; seja os diversos campos de saberes práticos e teórico; seja os sujeitos do processo de formação, entre outros. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância se coloca numa perspectiva da práxis transformadora da realidade dos sujeitos. Sendo assim, a práxis como teoria do fazer não significa que num momento se pratica e noutro se reflete sobre a prática de forma distanciada, dicotômica. Não se trata de um fazer reflexivo em uma etapa, distante da ação e um fazer prático em outra etapa distante da reflexão (Begnami; Justino, 2022, p. 55).

Na dinâmica da Pedagogia da Alternância, a práxis vincula a escola ao mundo da *produção*, do *trabalho*, da *cultura no campo*, bem como a um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras camponeses/as (Begnami; Justino, 2022).

A coerência da organização do trabalho pedagógico é o fio condutor de todo o processo formativo, e ainda, esta é a responsável pela definição do tom da Alternância. Gimonet (2007) nos apresenta **três tipos de Alternância**: a) **A falsa**

**alternância**, b) **A alternância aproximativa** e c) **A alternância real**. A seguir são apresentadas as características de cada uma.

- **A falsa alternância:** também denominada de *alternância justaposta*, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si;
- **A alternância aproximativa:** cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação e observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma;
- **A alternância real:** também chamada de *alternância integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (Gimonet, 2007, p. 120).

A partir dos relatórios analisados, somados à análise do Projeto Político Pedagógico e à investigação sobre gestão da organização do trabalho pedagógico desenvolvida, nota-se que a CFR Dorothy Stang realiza um alternância próxima da **alternância real**, que em alguns casos oscila com proximidade à alternância justaposta; o que de certo modo é esperado, visto que essa instituição apresenta fragilidades de cunho infraestrutural e pedagógico – situação que pode ser ilustrada pela demanda de monitor com formação destinada à atuação nas disciplinas de caráter básico sem envolvimento ou formação específicos em Pedagogia da Alternância; o que não apaga a relevância de sua organização do trabalho pedagógico enquanto prática social emancipatória.

Ferreira (2018) enfatiza que não necessariamente o trabalho pedagógico está relacionado ao capital, mas ele educa os trabalhadores, ou seja, contribui de maneira direta ou indireta, uma vez que todo trabalho tem por objetivo um resultado e no caso do trabalho pedagógico o resultado esperado é a produção do conhecimento que, dependendo de alguns fatores, pode vir a ser um conhecimento alienador.

Neste sentido, ao estudar a organização do trabalho pedagógico no movimento social – caso da origem da CFR/Pedagogia da alternância, demonstra que a perspectiva de organização do trabalho pedagógico é a de uma *organização coletiva*, onde há possibilidades do exercício de uma formação humana menos individualista e que projete ações pensando, não somente, no crescimento de cada um, mas

principalmente, em como os sujeitos coletivamente, podem implementar um projeto do campo articulando a educação com este projeto (Azevedo de Jesus, 2006).

No caso da Pedagogia da Alternância, o trabalho conduz a organização do trabalho pedagógico, o que resultará na construção de um novo conhecimento mediado a partir dos diferentes espaços, sujeitos e instrumentos pedagógicos num processo que é fortalecido pelo caráter de movimento social e, ao final, tem-se a concretude da formação de sujeito emancipado, superando o projeto capitalista fragmentado de formação humana para os jovens do campo.

Por fim, o trabalho pedagógico é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, buscando a explicitação da superação destas determinações (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013, p. 556).

### **Fim da alternância: o que podemos aprender com esta proposta educacional? Algumas conclusões e exposições**

Chegamos então às linhas finais deste trabalho, que em um momento assumiu um tom sócio-histórico ao retratar o processo de implantação da Pedagogia da Alternância na França, no Brasil, na Transamazônica e, mais precisamente no município de Anapu; em outro momento a discussão se centrou no debate mais teórico ao propor a conceituação da categoria **gestão**; e, por fim, apostou-se em assegurar uma análise do concreto e do abstrato ao posicionar a gestão do trabalho pedagógico no conjunto da organização da Casa Familiar Rural Dorothy Stang.

Seria arrogância negar que durante a escrita deste trabalho as memórias afetivas vividas durante meu período de aluno na CFR não retornaram, lembrar dos colegas, dos ex-professores, das inúmeras trocas de experiências e risadas durante as aulas, sobretudo o momento de “matar lefoa<sup>25</sup>” nas aulas de campo com os amigos. Não tenho como rejeitar também o sentimento de saudade do colega Jodaias (amigo de ensino médio e graduação), lembro-me bem de seu sorriso enquanto ministrava aula na CFR; e ainda, a dor da perda de seu Ivan na reta final deste trabalho, e posso afirmar que transformar a dor em força para concluir esta dissertação foi necessário... espero ter honrado a memória de seu Ivan de alguma forma com esta dissertação.

---

<sup>25</sup> Expressão utilizada pelos alunos da CFR para definir o ato de descansar em horário de trabalho das aulas práticas em campo.

Dado o sentimento de euforia ao chegar neste momento, considero oportuno elencar alguns pontos que serão a base destas breves considerações finais visando a evitar dispersão. Bem, em um primeiro plano verifiquei que existem sujeitos ativos que se posicionaram contra a proposta de educação que lhes era oferecida e juntos formularam um outro **modelo de educação** que os contemplasse. Aprendemos ainda que é possível construir uma **Organização do Trabalho Pedagógico** que considere os modos de vida dos educandos como eixo estruturante de toda a prática. Por fim, a **emancipação do homem e da mulher do campo** em uma sociedade é construída à medida que seu movimento adentra o espaço do capital e vai rompendo pontualmente com alguns elementos.

Lá no início deste trabalho, ao realizar a etapa de revisão de literatura, pontuei que um dos objetivos era o de investigar as produções já sistematizadas acerca ou próximos ao tema deste estudo e também contribuir para a produção de conhecimento novo a respeito da temática. De certo modo, não espero que esta dissertação seja lida na íntegra por muitas pessoas, para efetivar um maior alcance será necessário proceder recortes em forma de artigos e ensaios para publicar em periódicos da área. Porém, fico satisfeito em ter agora um produto final que posso entregar à Associação de Pais da CFR Dorothy Stang como maneira de agradecimento pelo acesso aos materiais de estudo e, ainda, como mais registro histórico acerca da mobilização dos agricultores de Anapu e região por uma outra escola.

Ao construir uma escola diferente estes agricultores asseguraram o futuro da geração de seus filhos e das seguintes – e aqui agradeço na condição de egresso da CFR. Esta mobilização pelo direito à educação movimentou também a luta pelo direito à terra, a consideração do trabalho como representação de sua vida – aspecto já discutido por Caldart (2003) quando nos diz que somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. Ao analisar o caso da CFR Dorothy Stang visualizamos a construção de uma história da educação da Transamazônica, que dá significado às palavras de Arroyo (2003) quando o autor nos diz que os movimentos sociais demonstram que a *formação humana é inseparável da produção mais básica da existência*, a exemplo do trabalho, moradia, saúde, terra etc.

Um outro **modelo de educação**: *Educação do campo, direito nosso dever do Estado*, para quem participa de algum movimento pela educação do campo neste

país, certamente reconhecerá esta frase que ressoou inúmeras vezes da análise dos relatórios, assim como da entrevista com Seu Ivan, de onde também emergiu a urgente necessidade que este modelo de educação (Pedagogia da Alternância) seja assumido financeiramente pela gestão estadual, sobretudo na etapa do ensino médio. Até o presente, a CFR Dorothy Stang se consolidou como uma CFR referência para a região a partir das parcerias firmadas entre a Associação com organizações civis, empresas, sindicatos e com maior destaque para os convênios com a prefeitura municipal, estes são sem dúvida a base desta sustentação de existência e resistência frente os desafios financeiros de uma CFR.

Ao contrário do que me disseram no primeiro ateliê de pesquisa deste mestrado “[...] de que era impossível enxergar uma relevância social para a área da gestão e organização do trabalho pedagógico ao pesquisar a CFR Dorothy Stang e a Pedagogia da Alternância” desta região, visto que minha proposta estava direcionando energia à pesquisar “o moribundo”, e ainda foi considerada “uma perda de tempo”; afirmo que esta pesquisa traz pelo menos duas aprendizagens de cunho acadêmico: **1)** pesquisar a Pedagogia da Alternância tem relevância social, pois aprendemos que existem Outros Sujeitos, com Outras Pedagogias (Arroyo, 2014) e, talvez, não se trate de alcançar a relevância ou reconhecimento dos egocentrados da academia, que acreditam ser os validadores do que é ou não relevante para a sociedade e para a ciência. Se um dos agricultores que participou do processo de implantação da PA nesta região chegar a ler este trabalho e considerá-lo relevante, terei conquistado o meu mais ambicioso objetivo;

**2)** é possível um outro modelo de **Organização do Trabalho Pedagógico**, onde a vida dos estudantes é o início, meio e fim deste processo; superando a lógica da organização do trabalho pedagógico como instrumento organizador de conteúdo e como um meio de fortalecimento do capitalismo, propondo agora um sentido mais humanizado e crítico da organização do trabalho pedagógico enquanto prática social formativa dos trabalhadores do campo.

Analisando todas as fontes de dados obtidas, tanto no plano da análise documental, quanto das entrevistas e das observações que realizei, percebo que a alternância na CFR Dorothy Stang vive um dilema característico da vida social contemporânea: em certo momento ser uma alternância real; em outros, fazer o que é possível no horizonte da realidade concreta em que está inserida, nos limites do que essa realidade permite – sem com isso se tornar uma “falsa” alternância. Por mais que



os escritos socialistas acerca da educação e emancipação do homem sejam radicalmente belos, na vida real, no chão da CFR, é preciso fazer algumas concessões ao sistema capitalista para que o projeto da escola não pare de vez.

Uma dimensão desse dilema, com todas as contradições que daí advêm, pode ser exemplificado pela parceria entre escola e prefeitura local<sup>26</sup> pela qual esta fornece alimentação e pagamento dos professores/monitores, e em decorrência deste “apoio”, por meio de negociações, arroga-se o poder de nomear gestores e professores que não têm formação nem afinidade com a proposta de educação assumida pela escola. Num gesto de ação tática, a Associação não se nega a receber tais profissionais, pelo contrário, os acolhe e tenta, a partir do movimento da alternância, formá-los no exercício da prática para que venham a trazer a contribuição que a escola precisa, porque esta possui um outro formato, um outro projeto de educação baseado na formação integral, na gestão democrática e participativa.

Indagando Seu Ivan sobre os riscos que estas concessões poderiam trazer à CFR, ele me fez refletir sobre o risco maior de se isolar do mundo e encerrar o projeto da CFR, questionando se não poderíamos aprender como nos movimentar neste cenário de instabilidade e garantir que o projeto prossiga... ainda que não da forma idealizada como gostariam muitos estudiosos.

Quando comparamos a história da CFR Dorothy Stang com a história das demais CFRs da região, percebemos que esta consciência de que era preciso negociar com o sistema para seguir foi um elemento crucial para que a escola não fechasse em nenhum momento desde o início de sua primeira turma, algo que infelizmente não ocorreu com as demais CFRs.

Esta relação descrita acima, alvo de críticas ácidas mas também de reconhecimento positivo por causa de seu efeito na continuidade do projeto CFR, é o significado concreto do Movimento Social por Educação do Campo que foi estabelecido na Transamazônica. A Educação do Campo é justamente a expressão deste movimento contraditório de lutar, conquistar, adentrar, prosseguir e ceder quando necessário chegar ao seu objetivo por dentro do próprio sistema capitalista. Não é somente por meio do confronto direto que se ganha do projeto hegemônico do capital; e isso podemos aprender muito bem com os Movimentos Sociais, sejam eles dos Metalúrgicos, das Mulheres, dos Indígenas, dos Camponeses e todos os demais.

---

<sup>26</sup> Em anexo você encontrará um dos vários convênios entre Associação de Pais da CFR de Anapu e a Prefeitura municipal.

Para a CFR Dorothy Stang, assegurar essas parcerias, mesmo com pontuais divergências de concepção, foi e é necessário para garantir sua existência.

O coletivo entendeu que a escola como um lugar *de formação humana* precisa garantir que o seu projeto **emancipatório** exista e seja mais importante do que algumas fidelidades abstratas. É a **realidade**, a **história**, o **sistema capitalista** e a **educação do campo em movimento**, em **tensões**, entre **acordos e divergências**. É a **dialética da Pedagogia da Alternância** da Região **Transamazônica**. E o que aprendemos afinal?

Aprendemos que sem este movimento realizado não existiria Casa Familiar Rural Dorothy Stang. Não teríamos um ambiente educativo no território da Transamazônica que possibilita uma educação a partir dos modos de vidas das famílias do campo. A Pedagogia da Alternância está para além das estruturas físicas das escolas, supera a ideia de construção de uma 'pedagogia'.

A Pedagogia da Alternância realiza o que Caldart (2003) chama de "Desencadear processos", processos formativos emancipatórios que vem permitindo que jovens do campo ocupem novos espaços, em empresas privadas, no setor público, na área da saúde, no campo, tendo jovens se constituindo como fortes agricultores produtores para a região. E em um tom mais pessoal, a Pedagogia da Alternância desencadeou em mim uma formação que forjou minha identidade enquanto jovem do campo, que mais tarde adentrou o mundo da universidade como graduando, em seguida como pós-graduando e logo depois como professor da UFPA. Por fim, afirmo que a em linhas gerais e sólidas, a Pedagogia da Alternância vem desencadeando para esta região processos formativos emancipatórios duradouras para o seu movimento.

## Referências

ALVES, Ricardo Pereira; CONCEIÇÃO, Cristiano Almeida da. **Os instrumentos pedagógicos na formação via alternância**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, Letícia Cristina; Massucatto, Nayara; Bernartt, Maria de Lourdes. **A Pedagogia da Alternância no Contexto Mundial: educação do campo para a formação do jovem rural**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**; tradução de Levindo Pereira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

ARROYO, Miguel G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.htm>.

AZEVEDO, Antulio José de. **Sobre a pedagogia da alternância**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano III, Número 06, julho de 2005 – Semestral. Disponível em: [http://www.faeef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/48eN3R9wYhTxifO\\_2013-6-28-12-36-11.pdf](http://www.faeef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/48eN3R9wYhTxifO_2013-6-28-12-36-11.pdf).

AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos. **As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo**. In: Molina, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 1977.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BEGNAMI, João Batista. JUSTINO, Érica Fernanda. **Formação por Alternância na educação do campo**. – Marília: Lutas Anticapital, 2022.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/96**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em 15 de maio de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 2/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 38. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002_09.pdf).

BRASIL, Decreto-Lei n. 1.106. **Programa de Integração Nacional (PIN)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del1106.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1106.htm).

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANTON, Vanessa Dal. **Pedagogia da alternância e suas práticas nas casas familiares rurais brasileiras e francesas**. In: Direito educativo [recurso eletrônico] : reflexões convergentes / organizadoras Luci Mary Duso Pacheco, Lia Machado dos Santos. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2023. 1 recurso online. 208 p.

CARVALHO, Arlon G. de; GUZZO, Giovanny S. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: a relevância da Casa Familiar Rural de Anapu na perspectiva dos agricultores familiares**; orientadora, Raquel da Silva Gomes. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Anapu – PA, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, Leonardo Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina**. Orientador Clariiton E. Cardoso Ribas. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2001.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64319>. Acesso em: 10 de jan 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- excertos**. Disponível em: [https://juntosnaejadef.files.wordpress.com/2012/10/texto-completo-trabalho\\_princip\\_educativo1.pdf](https://juntosnaejadef.files.wordpress.com/2012/10/texto-completo-trabalho_princip_educativo1.pdf).

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma**. In: MONARIM, Antonio. Educação do campo. Reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19 46.

FRIZZO, G. F. E.; FERREIRA, L. S.; RIBAS, J. F. M. A relação trabalho-educação no organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, [S. l.], v. 38, n.

3, p. 553–564, 2013. DOI: 10.5902/198464448987. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/8987>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FVPP, **Sistematização e Disseminação dos Resultados das Casas Familiares na Transamazônica e Xingu e BR 163**, outubro, 2012.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GATTI, Bernardete A. **PESQUISAR EM EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS PONTOS-CHAVE**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 25-35

**Gestão e organização escolar**. Gionara Tauchen (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013. 143 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 17) ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa). – ISBN: 978- 85- 7566-304-2 (v. 17).

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa: qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Granereau, Abbé. **O Livro de Lauzun onde começou a pedagogia da alternância** / Abbé Graneneau; organização de Elenilce Gomes de Oliveira, Enéas de Araújo Arrais Neto; revisão técnica de Paolo Nosella, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave; tradução de Antonio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. – Fortaleza: Edições UFC, 2020.

HORA, Dinair Leal da. **Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização**. Revista Iberoamericana de Educación, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. (Coleção por uma Educação do Campo).

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia científica**. – 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

LACERDA, Paula Mendes. **Movimentos sociais na Amazônia: articulações possíveis entre gênero, religião e Estado**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 8, n. 1, p. 153-168, jan.-abr. 2013.

LOURENÇO, Reginaldo do S. Da S. **Educação do campo e unidade de conservação de uso sustentável: um estudo a partir da Casa Familiar Rural de Reserva Extrativista Mapuá, Município de Breves, arquipélago do Marajó, Estado**

**do Pará**; orientador, Fábio Carlos da Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Breves, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.DE; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012, 10 ed. rev. e ampl. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos, coordenação Selma Garrido Pimenta.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora. 2015.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. – 5 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. – 2 ed. – São Paulo : Cortez, 2003.

MARCONDES, Maria I.; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Apoluceno de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. – Belém: EDUEPA, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**/; seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo : Boitempo, 2012. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/critica-do-programa-de-gotha.pdf>.

MASSUCATTO, Nayara.; ANTUNES, Letícia Cristina.; BERNARTTE, Maria de Lourdes. **Pedagogia da alternância e território: uma discussão sobre os movimentos italiano e francês no Brasil**. Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 9 a 11 de setembro de 2015.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo : origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória : EDUFES, 2012.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Pedagogia da alternância: práticas educativas escolares de enfreteamento da exclusão social no meio rural**. – Curitiba: CRV, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade**. R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

PEREIRA, Janete de Araújo.; PEREIRA, Leiva Custódio.; SOUZA, Suzana Rocha de. **Auto-organização: um instrumento da pedagogia da Alternância focalizado no projeto Educampo**. ANAIS DA I JORNADA DO HISTEDBR-RO. Educação e Marxismo: 100 anos da Revolução Russa. – Porto Velho - RO. ISSN: 2527-2314.

**Projeto Político Pedagógico Escola Comunitária Casa Familiar Rural Dorothy Stang**. ACFR-A: Anapu, 2007.

**Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios** /coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

ROCHA, Carla Giovana S.; SOUSA, Maria Adilane da C.; OLIVEIRA, Mateus da S. **Mudanças nos sistemas produtivos de agricultores familiares na microrregião**

de Altamira, Pará. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscientia/issue/view/604>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. -São Paulo: Atlas, 1987.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M<sup>a</sup> de L.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

SANDER, Benno. **Gestão educacional: Concepções em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. -- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lourdes Helena. **A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T2053527576349.doc>.

SOUZA, Ana Paula Santos. **O Desenvolvimento Socioambiental na Transamazônica: A trajetória de um discurso a muitas vozes** / Orientador, Iran Veiga Junior. – 2006. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Programa de Pós Graduação em Agricultras Amazônicas, Belém, 2006.

SOUZA, Ana Paula dos Santos. **O passo a passo do Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica e Xingu pela produção do contraespaço** / Ana Paula dos Santos Souza. — 2024. 248 f. : il. color. Orientador(a): Prof. Dr. José Antônio Herrera Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2024.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** – UFMG GT-14: Sociologia da Educação. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho14.htm>. Acessado em 12/05/2023.

SOUZA, Edimilson Rodrigues de. **“A semente plantada brotou, somos todos Irmã Dorothy”. Migrações, conflitos de terra e mobilizações por direitos coletivos em Anapu (PA)**. In: Candice Vidal e Souza; André Dumans Guedes. (Org.). Antropologia das mobilidades. 1ed.Brasília: ABA Publicações, 2021, v. 1, p. 349-378.

STEINBRENNER, Rosane. **Comunicação e luta por reconhecimento: traços da história dos movimentos sociais da Transamazônica**<sup>1</sup>. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba - PR – 04 a 09/09/2017

## 2 – TCCs, Dissertações e Teses

AIRES, Helena Quirino Porto. **Um estudo sobre a pedagogia da alternância em Escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins**, orientador Idemar Vizolli.



Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

AMBONI, Vanderlei; NETO, Luiz Bezerra. **Educação do campo nos marcos da escola pública**. 2014, p. 112-122.

ANTUNES, Letícia Cristina.; MASSUCATTO, Nayara.; BERNARTT, Maria de Lourdes. **A Pedagogia da Alternância no Contexto Mundial: educação do campo para a formação do jovem rural**. XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

ALMEIDA, Valdinei de. **Possibilidades e limites da produção curricular: um estudo de Caso em um Centro Familiar de Formação em Alternância**, Orientadora Andrea Brandão Locatelli. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2018.

AMARAL, Ana Paula do. **A Pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades**, orientador (a) Ilma Ferreira Machado. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

CARVALHO, Arlon G. de; GUZZO, Giovanny S. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: a relevância da Casa Familiar Rural de Anapu na perspectiva dos agricultores familiares**; orientadora, Raquel da Silva Gomes. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Anapu – PA, 2013.

Carvalho, Gleiciely Barroso. **PENSANDO AS PEQUENAS CIDADES NA AMAZÔNIA, CIDADE DA TRANSAMAZÔNICA ANAPU** / Gleiciely Barroso Carvalho Carvalho, . — 2024. 164 f. : il. color. Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Douglas Brito de Amaral Amaral Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2024.

CORRÊA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: pedagogia da alternância e possibilidades emancipatórias**, orientadora Cheron Zanini Moretti. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

FRAGA, Regina Coele Queiroz. **Pedagogia da alternância na prática educativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso no Ceará**, orientador José Ribamar Furtado de Souza. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo. **A Construção do Conhecimento a partir da realidade social do educando**. Política e Gestão Educacional. ISSN: 1519-9029, n. 1/2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10707>. Acesso em nov/2023.



FORNACIARI, Mateus. **A formação continuada de monitores (as) da RACEFFAES: problematização dos fundamentos políticos pedagógicos**, orientador Franklin Noel dos Santos. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2023.

LIMA, Maria Raquel Barros. **Instrumento Pedagógico Plano de Estudo da Pedagogia da Alternância : experiência na escola família agrícola dos Cocais no município de São João do Arraial/PI**, orientadora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

LOLLATO, Sarah de Oliveira. **Entre a adaptação e a emancipação: Uma análise dos ideais e práticas da Pedagogia da Alternância**; Orientador, Ari Fernando Maia. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

LOURENÇO, Reginaldo do S. Da S. **Educação do campo e unidade de conservação de uso sustentável: um estudo a partir da Casa Familiar Rural de Reserva Extrativista Mapuá, Município de Breves, arquipélago do Marajó, Estado do Pará**; orientador, Fábio Carlos da Silva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Breves, 2016.

MARTINS, José Marcone. **Escola e família: da semente plantada no chão da escola aos frutos colhidos no quintal de casa: a contribuição da EFA Dom Fragoso à luz da pedagogia da alternância**, orientador José Ribamar Furtado de Souza. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

MELO, Érica Ferreira. **Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação 2013 trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire**, orientadora Lourdes Helena da Silva. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 2013.

MENESES, Alcione Sousa de. **Quando mudar é condição para permanecer: a escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia)**; orientadora, Sônia Babosa Magalhães. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2010.

POMUCHENQ, Felipe Júnior Maurício. **Integração de Saberes na Educação do Campo: Olhares a partir da Experiência de Centro Familiar de Formação**, orientadora Andrea Brandão Locatelli. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2019.

RIBEIRO, Beatriz Maria de Figueiredo. **Viver, Produzir e Preservar. Construindo o Projeto Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002)**; orientação de Dr. Gutemberg Armando Diniz Guerra. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Planejamento do Desenvolvimento, Belém, 2003.

SOUZA, Ana Paula dos Santos. **O passo a passo do Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica e Xingu pela produção do contraespaço**. Orientador José Antônio Herrera. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2024.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre pedagogia da alternância**; orientadora Lourdes Helena da Silva. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, 2013.

SOUSA, Sidneia Santos de. **Casa Familiar Rural: um estudo da Pedagogia da Alternância na perspectiva da educação popular**; orientação de Ivanilde Apoluceno de oliveira, coorientador Sérgio Roberto M. Corrêa, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Bruno Raphael Mont'alto. **O método do Plano de Estudo e a aprendizagem em Escola Família Agrícola do Espírito Santo**, orientadora Sandra Regina Gregório. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2019.

SOUSA, Poliana Fernandes Sena e. **A experiência da pedagogia da alternância na Escola Comunitária Casa Familiar Rural de Belterra**; orientadora Solange Helena Ximenes Rocha. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

## Anexos

participar de reuniões e realizar serviços da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural, no dia 09 de Maio de 2016, atribuindo-lhe 1/2 (meia) diária, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), conforme Decreto nº 020/2014 de 08 de Janeiro de 2014.

Artigo 2º - As despesas decorrentes desta portaria ocorrerão por conta da dotação orçamentária própria.

Artigo 3º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Publique-se e cumpra-se.

Gabinete da Prefeita Municipal de Água Azul do Norte-PA, 09 de Maio de 2016.

**CATIA PATRICIA FERREIRA**

Prefeita Municipal

Publicado por:  
Fernanda Bastos Inácio  
Código Identificador:AF816F53

### ESTADO DO PARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE ANAPÚ

#### MUNICÍPIO DE ANAPÚ EXTRATO DO CONVÊNIO Nº001/2016 – PMA/CFRA

CONCEDENTE: Prefeitura Municipal de Anapu/PA.

CONVENIENTE: ASSOCIAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DOROTHY STANG DE ANAPU, CNPJ Nº. 04.367.720/0001-40.

**OBJETO:** O presente convênio tem como objetivo garantir a participação da Prefeitura Municipal no apoio financeiro necessário, para cobrir despesas com alimentação dos jovens que estudam na Casa Familiar Rural Dorothy Stang de Anapu/PA.  
**DOTAÇÃO:** Exercício de 2016.

**VIGENCIA:** A vigência do presente CONVÊNIO será de 05 de fevereiro de 2016, ficando de fora o mês de julho por ser mês de férias, e finalizando em 31 de dezembro de 2016.

**JOÃO BATISTA PEREIRA PEREIRA DA SILVA**  
Prefeito Municipal

Publicado por:  
Adriana da Silva Cruz  
Código Identificador:9607DF54

### ESTADO DO PARÁ PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA

#### GABINETE DO PREFEITO DECRETO Nº0173/2016-GPMB

O Prefeito Municipal de Barcarena, no uso de suas atribuições legais conferidas por Lei,

#### RESOLVE:

Art. 1º - Exonerar a juízo da autoridade competente, de acordo com Artigo 35, item I, da Lei Complementar nº 002/94, alterada pela Lei Complementar nº 006/02, a servidora, Alzira Brito de Araújo, do cargo de Assessor CPC 04, lotada na Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo, a partir de 31 de março de 2016.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 31 de março de 2016.

Revogam-se as disposições em contrário.

01 DE ABRIL DE 2016.

**ANTONIO CARLOS VILAÇA**  
Prefeito Municipal de Barcarena

Publicado por:  
Leila Pacheco Marques  
Código Identificador:C72B3E54

#### GABINETE DO PREFEITO DECRETO Nº0174/2016-GPMB

O Prefeito Municipal de Barcarena, no uso de suas atribuições legais conferidas por Lei,

#### RESOLVE:

Art. 1º - Nomear, de acordo com o item II do Artigo 9º da Lei Complementar nº. 002/94, alterada pela Lei Complementar nº 006/02, de 22 de maio de 2002, Alzira Brito de Araújo, para exercer a Função Interina de Secretária Executiva Municipal na Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo, a partir de 01 de abril de 2016.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Dê-se ciência,  
registre-se,  
publique-se e  
cumpra.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE BARCARENA,  
01 DE ABRIL DE 2016.

**ANTONIO CARLOS VALAÇA**  
Prefeito Municipal de Barcarena

Publicado por:  
Leila Pacheco Marques  
Código Identificador:45F01347

#### GABINETE DO PREFEITO DECRETO Nº0175/2016-GPMB

O Prefeito Municipal de Barcarena, no uso de suas atribuições legais conferidas por Lei,

#### RESOLVE:

Art. 1º - Exonerar a juízo da autoridade competente, de acordo com Artigo 35, item I, da Lei Complementar nº 002/94, alterada pela Lei Complementar nº 006/02, o servidor, Antonio Carlos Pereira dos Santos, do cargo de Assessor CPC 03, lotado na Secretaria Municipal de Administração e Tesouro, a partir de 31 de março de 2016.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 31 de março de 2016.

Revogam-se as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE BARCARENA,  
01 DE ABRIL DE 2016.

**ANTONIO CARLOS VILAÇA**  
Prefeito Municipal de Barcarena

Publicado por:  
Leila Pacheco Marques  
Código Identificador:D5F6A39A

#### GABINETE DO PREFEITO DECRETO Nº0176/2016-GPMB

O Prefeito Municipal de Barcarena, no uso de suas atribuições legais conferidas por Lei,















