

Pedagogia da Alternância e suas Bases Legais numa Perspectiva de Educação Desafiadora para o Campo: Escolas Comunitárias Casas Famílias Rurais no Estado do Pará

Pedagogy of Alternation and the legal base in a perspective of challenging education for the Field: Communities School Rural Families Houses in the state of Pará

Donária Souza Silva¹

Recebido em 03/02/2016 e aceito em 09/04/2016.

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar, fazer de forma preliminar uma abordagem acerca da legalidade do ensino da Pedagogia da Alternância nas Escolas Comunitárias Casas Familiares Rurais (ECCFRs) para adolescentes de 14 a 16 anos, destacando as decisões negativas do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) do qual esses alunos, na faixa etária especificada, não são autorizados a ingressar no ensino das ECCFRs, por considerar que o trabalho desenvolvido na metodologia da Pedagogia da Alternância não é uma

1 Pós-Graduanda em Gestão Estratégica em Políticas Públicas pela Fundação Perseu Abramo, GAPI, UNICAMP, 2015. Pós-Graduanda em Educação em Direitos Humanos e Diversidade pelo Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA, *Campus* de Belém. Graduada em Direito pela Universidade da Amazônia (UNAMA-PROUNI), *Campus* de Belém. E-mail: donaria.silva@gmail.com

modalidade de ensino por serem práticas de exploração infantil. Para desconstruir o entendimento do CEE/PA, foi necessário buscar o surgimento do ensino das Escolas Comunitárias dentro da metodologia da Pedagogia da Alternância, e desta forma, apresentando-a como uma alternativa de educação do campo no mundo, e, particularmente, no estado do Pará, cujo foco é a consolidação da agricultura familiar sustentável tendo a educação como um dos instrumentos prioritários. Em seguida, faz-se uma abordagem do trabalho infantil como ensino educativo desde a perspectiva cultural, de modo a desconstruir as alegações presentes nas decisões negativas de autorizações e renovações das ECCFRs no Pará pelo CEE/PA.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; trabalho; legalidade. comunidades tradicionais; valor educativo.

Abstract: *This article aims to analyze, to preliminarily approach on the legality of the teaching of Pedagogy of Alternation in Community Schools Rural Family Houses (ECCFRs) for teenagers from 14 to 16 years, highlighting the negative decisions of the State Board of Education Para (EEC / PA) which these students in the age range specified, are not allowed to enter the teaching of ECCFRs, considering that work developing in the Pedagogy of Alternation methodology is not a type of education to be child exploitation practices. To deconstruct the understanding of the EEC / PA, it was necessary to seek the emergence of the teaching of Community Schools within the Pedagogy of Alternation methodology, and thus presenting it as a field of education alternative in the world, and particularly in the state Para, whose focus is the consolidation of sustainable family farming having education as a priority instruments. Then, it is an approach to child labor as an educational teaching from cultural perspective, in order to deconstruct the claims present in negative decisions permits and renewals of ECCFRs in Pará the EEC / PA.*

Keywords: *Pedagogy of Alternation; work; legality; traditional communities; educational value.*

INTRODUÇÃO

A discussão tem como abordagem a problemática enfrentadaa pelas Escolas Comunitárias Casas Familiares Rurais no Pará (ECCFRs) no que diz respeito às autorizações e renovações perante o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA). As autorizações dos cursos ofertados nas ECCFRs pelo CEE/PA é condição mínima para que estas escolas possam funcionar na legalidade, mas elas têm tido dificuldade em obter a concessão de funcionamento, o que impacta diretamente na legalidade da certificação dos alunos e no acesso a recursos públicos.

Para o CEE/PA, a restrição em dar as autorizações aos cursos ofertados pelas ECCFRs decorre de uma análise restrita sobre a Pedagogia da Alternância por parte dos membros deste órgão, segundo quem:

“tal metodologia implica em longos períodos de ausência da escola, circunstância absolutamente prejudicial à socialização e ao desenvolvimento do indivíduo nesta faixa etária e, ainda, pressupõe, dada a sua essência, que esta criança e/ou jovem trabalha no campo, fato vedado pela legislação nacional em vigor. [...] Contrariamente, pretendem as Casas Familiares Rurais adaptar o calendário escolar às demandas oriundas de suas propriedades rurais” (CEE/PA, 2013: 2-3).

Para os conselheiros do CEE/PA, a Pedagogia da Alternância, quando ofertada para menores de 18 anos, configuraria trabalho infantil, mas é importante entender a condição de exploração infantil, que inclusive deve ser tratada com gravidade inerente a esta conduta, sendo restrita para aquelas atividades que importem em prejuízo à saúde, segurança ou moral da criança e/ou jovem. Certamente, as atividades pedagógicas da alternância em nenhuma medida correspondem a estas previsões.

No caso da Pedagogia da Alternância, nota-se que não existe essa tipificação que estabelece o nexos causal entre exercícios de extensão no campo e um crime, como, ao contrário, existem diversas recomendações sedimentadas e incentivos à utilização de tal metodologia

como um instrumento pedagógico adaptado à realidade do campo e capaz de atender à exigência legal de que o ensino escolar seja um “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, conforme estabelecido no artigo 53, do ECA.

Para problematizar tais questões é fazer uma investigação sobre o percurso histórico e conceitual da Pedagogia da Alternância no contexto de fortalecimento das comunidades tradicionais. Como sujeitos da pesquisa, foram entrevistados adolescentes entre 14 a 16 anos diretamente impactados pela decisão do CEE/PA, que passam pela situação de não possuir poder estudar em função dessa restrição de autorização às ECCFRs.

Foi feita uma abordagem teórica de origem das ECCFRs, tanto no Brasil como no Estado do Pará. Destaca-se que as Escolas Comunitárias é predominante do meio rural, criadas pelos movimentos sociais e desenvolveram metodologias e estratégias na tentativa de romper com o paradigma tradicional do ensino educacional e assim, ultrapassando os limites e as barreiras dos decretos governamentais. As famílias do meio rural implementaram uma política pública de educação na forma peculiar do campo. Por isso, o estado de direito deve apoiá-los de quem dela necessitar.

Por derradeiro foi feita uma abordagem nas decisões do CEE/PA em não autorizar às Escolas Comunitárias no Pará e aponta a necessidade de mostrar que os educandos não travestem a educação em situações de trabalho consideradas ilegais ou impróprias para crianças e adolescentes, uma vez que na perspectiva sociocultural das comunidades tradicionais o trabalho é uma condição indissociável da educação, um modo de educar os jovens do campo e, assim, contribuir para o desenvolvimento sustentável nas comunidades tradicionais. Além disso, o processo metodológico contou com um levantamento bibliográfico para se apropriar da Pedagogia da Alternância, do trabalho infantil e da análise dos pareceres do CEE/PA.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS CASAS FAMILIARES RURAIS NO ESTADO DO PARÁ

O movimento das ECCFRs, de acordo com Gimonet (1999), surgiu num pequeno vilarejo da França, no ano de 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre, onde os mesmos se surpreenderam com a iniciativa de um menino (de quatorze anos) que não queria mais estudar na escola em que foi matriculado. A partir daí, outros jovens estudantes começaram manifestar o interesse em estudar em uma escola com educação específica para o campo, visando o desenvolvimento da comunidade local.

Assim, sem ter definido de forma clara e objetiva a teoria pedagógica que seria utilizada naquele momento, idealizaram uma escola onde pudesse atender a demanda de seus filhos que não queriam mais estudar na cidade, bem como dar condições para que os mesmos se capacitassem para profissões voltadas para a realidade da qual estavam inseridos (no campo). Esta estrutura de formação seria de responsabilidade dos pais dos alunos e da comunidade local: “(...) eles criaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola” (GIMONET, 1999: 40).

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (ME-PES), o qual fundou a então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (Pessotti, 1978).

No estado do Pará, a primeira ECCFRs foi criada em 1995 na Transamazônica, a primeira CFR foi criada em 1995, como resultado de uma nova avaliação extensiva a todos os municípios da região, sobre a precariedade da formação escolar no campo, indicando baixa oferta

d instalações, baixa qualidade de ensino e incertezas quanto a investimentos futuros pela rede oficial de ensino aliado a preocupação com o futuro da agricultura familiar. Assim, após “temporada de mobilização” e divulgação dos objetivos da pedagogia da alternância junto às familiar, foi constituída em março de 1995 a Associação dos Pais da ECCFR de Medicilândia. Em sequencia iniciou a construção das parcerias no projeto com organizações governamentais municipais, estaduais e federais e entidades populares, resultando no início das atividades da CFR em novembro de 1995. Nos anos seguintes, foram criadas as ECCFRs em Pacajá (1998), Uruará (1999) e Brasil Novo (2003) (CALVI, 2015). A implementação desta proposta teve como uma importante colaboração do Programa de Cooperação do Governo Francês para as Casas Familiares Rurais no Brasil, no financiamento das atividades durante os primeiros anos do projeto.

Segundo dados da ARCAFAR/PA, atualmente são 29 (vinte e nove) escolas no Pará, 18 em funcionamento, credenciadas e com pedido de renovação junto ao CEE/PA, todas com Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado aos cursos Profissionalizantes e Subsequentes ao Ensino Médio, atendendo uma média de 300 jovens no Ensino Fundamental e 1.305 no Ensino Médio Profissionalizante; cerca de 1.700 alunos já concluíram a sua formação escolar e profissional nas ECCFRs, destes, 25% tiveram acesso à universidade pública. Este modelo de educação (LOPES, 2014) vem sendo alvo de atenção das organizações que atuam no campo, proporcionando formação destinada aos jovens agricultores, preparando-os para lidar mais diretamente no estabelecimento rural de sua família, por ser uma educação voltada para sua realidade local.

A CFR desde seu início, de acordo com Passador (2000), se destaca por ser uma iniciativa que busca atender ao anseio das famílias do meio rural. Sua implantação está diretamente ligada ao interesse da comunidade, do apoio de parceiros e órgãos executores.

“Basicamente, o projeto é desenvolvido nos municípios em que a agricultura familiar apresenta baixa rentabilidade e em que os jovens não encontram perspectiva para permanecer no campo,

além de não contarem com ensino agrícola que possibilite incrementar a renda das propriedades” (PASSADOR, 2000: 166).

Por sua vez, a Pedagogia da Alternância, como já mencionamos, é o embasamento pedagógico adotado por essas instituições, desde sua origem. Segundo Rocha (2007), a aplicação da Pedagogia de Alternância como metodologia de formação dos adolescentes, jovens e adultos do meio rural, estrutura-se na ação conjunta de formação entre escola e família. Os precursores desta pedagogia, que podemos identificá-los como sendo aqueles pais que se organizaram na França, nos anos 30, esses romperam com um sistema de educação estritamente fechado e elitizado, criando uma proposta de educação direcionada para a realidade do educando; na qual este sujeito assume um papel de agente de transformação da realidade no local onde ele vive.

Já Caldart (2008), define a pedagogia da alternância como um desejo de não cortar as raízes com o campo, pois busca integrar a escola, família e comunidade. E nesse pensamento, podemos pensar o regime de alternância ou pedagogia da alternância em dois momentos distintos e ao mesmo tempo complementares, que são: 1) O **tempo escola**: momento em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, bem como se organizam para planejar e realizar as atividades que permitam o bom funcionamento da escola (ao mesmo tempo vivenciam e fortalecem seus valores); 2) O **tempo da comunidade**: momento destinado à realização das atividades de pesquisa, embasados na realidade da qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, o momento em que podem colocar em prática a teoria adquirida na escola do campo. É neste momento que a família deve assumir a responsabilidade na educação dos filhos.

Cabe ao alternante compreender (GIMONET, 2007: 29) as relações existentes, entre conhecimento, trabalho, vida social e econômica, considerando o local onde vive. Para ele, uma das orientações para a instituição que tem seu projeto pedagógico embasado na Pedagogia da Alternância, é possibilitar ao educando a formação profissional em seus diversos patamares, entendida assim, como uma formação voltada para o trabalho.

Entendemos então, a partir desses levantamentos teóricos, que a Pedagogia da Alternância a partir da experiência das ECCFRs, busca na sua essência, propiciar ao jovem do campo a formação teórica e técnica, ou seja, procura realizar a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

No mesmo sentido, o Parecer nº. 001/2006 da SECAD/MEC vem reforçar que o objetivo das ECCFRs é a “formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo do jovem do sentido de comunidade” (2006: 3).

Assim, a Pedagogia da Alternância propicia condições favoráveis à aprendizagem tanto no meio escolar como no meio socioprofissional para o jovem que vive diretamente com sua família e o seu meio cultural, trabalhando em condições que favorecem os laços entre amigos, parentes e a equipe de monitores que acompanha individualmente cada educando, buscando estabelecer um clima de amizade e respeito, visando à formação integral da pessoa, compreendendo o ser como um todo, como requer a legislação educacional brasileira:

“O trabalho que a escola realiza, ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas, complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, soluções de problemas, análise e prospecção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece” (LDBEN, 1998: 23).

Temos, assim, que a Pedagogia da Alternância apresenta um grande potencial de transformação, por meio do qual o jovem é motivado a testar sua realidade para entender seus saberes e poder construir métodos importantes para resolver os problemas que encontrar. Sentindo prazer em raciocinar, adotando uma atitude de busca de experimentação e de reflexão, ao invés de seguir fórmulas e resultados definitivos e pré-estabelecidos, o jovem é estimulado a construir seu próprio caminho para lidar com os problemas de sua realidade.

No ensino da pedagogia da alternância (PACHECO, 2000) o jovem tem a oportunidade de entrar em contato com uma série de valores do conhecimentos, saberes e experiências, através da convivência com outros educandos, da prática dos estágios e do contato com pesquisas, professores, cursos, entre outros. Se considerarmos que o processo de desenvolvimento tem uma dinâmica interna, inseparável do contexto cultural no qual está imersa a pessoa em desenvolvimento, podemos dizer que a exposição dos jovens a estes diferentes contextos também promove desenvolvimento.

2. ENSINO DA ALTERNÂNCIA E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

A Pedagogia da Alternância possibilita ao jovem uma educação voltada para sua realidade. E essa realidade contempla a agricultura familiar que, segundo dados do Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF, 2002), é responsável por mais de 82,2% das ocupações do meio rural no Brasil, sendo a principal fonte de mão-de-obra no campo.

Mesmo diante dos altos índices de crescimento da agricultura familiar percebe-se que tem existido pouca preocupação quanto aos jovens que vivem a realidade deste tipo de agricultura, sendo essa faixa etária afetada de forma intensa, pois sem possibilidades educacionais de permanecerem no campo, muitos jovens acabam migrando para as cidades. Tal realidade tem proporcionado inúmeras discussões nos últimos anos, juntamente com as questões que envolvem o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento local.

A educação desenvolvida no espaço sustentável deverá como objetivo, dentre outros, colaborar com o desenvolvimento local articulado com o setor produtivo e a sociedade em geral, já o desenvolvimento local pode ser entendido como espaços onde opostos e convergentes se manifestam no conjunto das redes estabelecidas entre os grupos sociais que o compõem. Assim, gerando ações facilitadoras para

emergir novas relações sociais guiadas por compromissos, articulação e organização perseguindo objetivos que contemplem as aspirações coletivas.

Assim, levando em consideração o processo histórico e o contexto em que se encontram os trabalhadores rurais, percebemos que os investimentos para a educação do campo não têm sido satisfatórios visto que a maioria dos programas de escolarização até então ofertados no meio rural não qualifica os filhos dos agricultores nem para a busca de emprego no mercado formal urbano, nem para desenvolver atividades agrícolas.

Ademais, considerando a difícil situação dos povos do campo, os movimentos sociais por meio dos órgãos governamentais competentes, viram por meio da educação baseada na Pedagogia da Alternância, a formação integral desses jovens, na qual o objetivo principal é fazer com que os mesmos tornassem sujeitos de sua própria história, comprometidos com o desenvolvimento sustentável, incluindo-os como parte do projeto de vida de sua família e de sua comunidade.

O ensino nas ECCFRs ganha força quando os dados mostram que as políticas públicas do campo não são prioridades para os governos. No Pará, as estatísticas educacionais são desastrosas em relação à precariedade da educação escolar para os jovens do campo. Segundo o Censo Escolar 2002 (INEP, 2002) é nas regiões Norte e Nordeste que se situam as menores taxas de universalização da educação básica, os mais baixos índices de desempenho escolar, os mais elevados índices de desqualificação docente, entre outros indicadores negativos.

É no nível médio que o agravamento da situação educacional se acentua. Segundo Lopes (2014), apenas 3% das matrículas desse nível de ensino estão no meio rural, enquanto 97% estão concentradas nas cidades, submetendo jovens e adultos a processos de exclusão sócio-educacionais inadmissíveis, índices mantidos praticamente estáveis entre no período de 1980 a 2000 (LOPES, 2014: 9). Importante ressaltar que estes dados, mesmo se referindo a um período de mais de 10 anos atrás, demonstram uma diferença acentuada entre os indi-

cadres educacionais relativos à população que vive no campo. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional no campo.

Para reverter essa realidade, as comunidades tradicionais, na condição de sujeitos de direitos, exigiram respeito aos seus modos de vida, ao seu modo de ser e de educar, começaram a reivindicar condições dignas de sobrevivência e melhoria das condições de vida, dentre as quais a educação passou a ocupar um lugar prioritário. Assim, o formato da política educacional precisa ser estruturado conforme o universo cultural, tornando norma a aplicação da educação do campo, assegurando formalmente o direito a uma educação diferenciada que respeite as especificidades e as particularidades dos sujeitos implicados e dos lugares onde vivem.

3. O TRABALHO INFANTIL COMO EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

O trabalho na metodologia da Pedagogia da Alternância é considerado uma atividade constitutiva do processo de humanização de homens e mulheres, é o instrumento por meio do qual se exerce ação transformadora consciente, é elemento constitutivo da cultura, é práxis humana. Assumir o trabalho como princípio educativo no contexto da escolarização de jovens agricultores significa incorporar as práticas sociais dos/as educandos na matriz pedagógica de sua formação, daí a inserção de aulas de campo, devidamente monitoradas, na proposta das ECCFRs.

O trabalho na concepção de trabalho infantil como forma educativa prepara para a vida, e é nesse sentido que a metodologia da Pedagogia da Alternância vem se apegar. Segundo Di Giovanni (2004), no mundo atual, quando os padrões de competição são exacerbados e os canais de ascensão são cada vez mais rígidos e seletivos, em virtude das transformações ocorridas no mundo do trabalho, é preciso propor-

cionar aos adolescentes uma escolaridade que constitua uma espécie de “capital cultural”² para ser usado na vida adulta.

Para o autor, a base do trabalho infantil é a ausência de qualificação dos pais e faz com que as famílias busquem estratégias de sobrevivência, que incluem, sob várias formas, o trabalho dos filhos, seja como fonte de reforço ao orçamento familiar, seja como desoneração de seu sustento diante de recursos.

Para (SARMENTO, 2003: 12), é preciso “interrogar as possibilidades de uma política integrada da infância e da natureza da ação educativa, que garanta uma vida digna para as crianças contemporâneas e que seja garantia da inclusão social. A criança, para o autor está articulada com mudanças da percepção da infância moderna na inclusão de políticas integradas na inserção da escola, família e trabalho na comunidade e como consequência “emerge uma concepção das escolas como contextos efetivos de vida das crianças, sem prejuízo do seu estatuto instituinte de espaços sociais de transmissão e intercâmbio cultural”. E acrescenta:

“A exploração económica das crianças se inscreve decisivamente como um tipo de mau-trato, não é adequado considerar que todo o trabalho desempenhado por crianças constitui uma violação de direitos ou corresponde a condições de vida opressivas. Pelo contrário, como adiante afirmaremos, o trabalho faz parte do quotidiano das crianças e, dado que não podemos a nenhum pretexto excluir as actividades de aprendizagem como uma forma específica de trabalho, de facto todas as crianças participam, de algum modo, do mundo do trabalho” (SARMENTO, 2003: 2).

Desse modo, é importante haver uma distinção entre modalidades de trabalho das crianças que leve em conta quando este é realizado em condições de segurança, com intensidade ligeira e com tarefas leves é aceitáveis, desde que isso não prejudique a escolaridade e o tempo

2 Princípio diferenciado quase tão poderoso como o do capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução.

de lazer das crianças, ao contrário do emprego, ou seja, de um vínculo laboral contínuo, por conta de outrem” (SARMENTO, 2003: 13).

De acordo com a teoria do *continuum*³, o trabalho tem impactos variáveis no desenvolvimento da criança, dependendo da sua natureza, da sua duração, da sua intensidade, da sua localização e da idade e características físicas das crianças. Todas essas variáveis devem ser consideradas através de um *continuum* referenciado a dois pólos: o das formas absolutamente inaceitáveis de exercício de trabalho por crianças; o das formas consideradas aceitáveis (por exemplo, as tarefas domésticas leves). Portanto, não é o trabalho que se considera inaceitável, mas sim determinado trabalho para determinada criança. (SARMENTO, 2003: 14).

Importa repetir, que os trabalhos dos adolescentes na metodologia da Pedagogia da Alternância seguem as concepções de Sarmento:

“nem sempre o trabalho das crianças está associado à exploração. As crianças trabalham [adolescentes inseridos na ECCFR’s] (desde logo na escola) e há uma importante dimensão formativa e de integração social em parte desse trabalho. A consideração do trabalho aceitável e trabalho não aceitável realizado por crianças permanece, portanto, uma dimensão analítica fundamental. Como princípio genérico, afigura-se *aceitável* o trabalho que permite a cada criança garantir a autonomia do seu desenvolvimento físico, psicológico e social e que não contraria o usufruto de nenhum dos seus direitos, e *inaceitável* aquele que leva à extracção de uma parte do produto das crianças pelos adultos para uso exclusivo destes” (2003:15).

Para Oliveira (2014), pode-se dizer que a criança deve ser reconhecida como sujeito agindo com autodeterminação e capacidade plena, o que vem reforçar a assunção da independência dentro da formulação de novos paradigmas.

3 Teoria do “*continuum* formulada por B. White, (1996), adota uma perspectiva casuística e individualista para a determinação da aceitabilidade do trabalho das crianças. (SARMENTO: 14).

No mesmo pensamento Cohn (2012), afirma que a criança deve ser reconhecida como sujeito atuante, que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Assim, é necessário reconhecer e assumir que a criança não é um adulto em miniatura ou alguém que treina para a vida adulta. É preciso entender que, onde quer que ela esteja, interage ativamente com adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Partindo desse pressuposto de que os direitos devem ser plenos, que é imprescindível garantir às comunidades tradicionais a sua reprodução física e social, consubstanciada numa “prática social” que se relaciona a um modo de “criar”, de “fazer” e de “viver”, o direito de viver a vida de acordo com suas especificidades se encontra disposto no inciso II do art. 216 da Constituição Federal de 1988, bem como do que pode ser extraído da Convenção de n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Compreende dessa forma, que a educação é um elemento fundamental, não somente aquela escolarizada, produzida dentro de um espaço fechado, mas, sobretudo, uma educação que valoriza a cultura e o trabalho que ocorrem no âmbito das propriedades familiares praticado pelas comunidades tradicionais. Contudo, o trabalho da criança e do adolescente no contexto da unidade familiar como processo de aprendizagem para uma profissão deve ser valorizado e aceitável. Também não se pode negar que o trabalho de adolescentes no espaço rural familiar é uma identidade social de cada região, de fortalecimento dos traços culturais, e nesse contexto de reciprocidade com os embasamentos da Pedagogia da Alternância.

O estado do Pará é uma região de cultura predominantemente da agricultura familiar, em que as crianças e adolescentes aprendem a conviver desde cedo com a realidade das atividades produtivas realizadas pelo grupo familiar no campo, num cotidiano que associa a sua participação e o aprendizado, estimuladas a incorporar uma ética em que o trabalho tem um valor relevante como base da subsistência, como meio privilegiado de ganhar a vida e de honrar seus compromissos.

A Pedagogia da Alternância vivenciada pelos jovens agricultores de toda a região do Pará não resta dúvida que é uma educação que entrelaça a escola, família e a cultura e tem uma função de fortalecimento dos vínculos de pertencimento e aprendizado das normas do grupo, fazendo com que as comunidades não percam suas práticas culturais, estimulando, dessa forma o desenvolvimento da agricultura diante de um tempo globalizado.

4. A LEGALIDADE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO ENSINO BÁSICO PARA ADOLESCENTES ENTRE 14 A 16 ANOS

O foco a discussão desse trabalho é a legalidade da Pedagogia da Alternância no ensino básico para adolescentes entre 14 a 16 anos, tendo como objeto de análise os diversos pareceres do CEE/PA em que se afirma que esta metodologia de ensino não é compatível com a escolarização de crianças/adolescente, conforme apresentado no Parecer nº. 383/2012 da Câmara de Educação Básica, Processo nº. 2010/28387 – Relatora Conselheira Suely Melo de Castro Menezes:

“que todas as Escolas Comunitárias - Casas Familiares Rurais que trabalham no regime da pedagogia da alternância somente podem manter educação básica – ensino fundamental e médio – na modalidade de jovens e adultos, já que a referida metodologia traz em seu conceito basilar a combinação entre estudo e trabalho (alternância), não sendo compatível e aplicável para a escolarização de crianças [...] à pedagogia da alternância (flexibilidade dos dias letivos face à integralização de parte da carga horária dos cursos no ambiente de trabalho, alternando-se estudos na escola e no campo) não é compatível com as normas [que] regulam a oferta dos Ensinos Fundamental e Médio regulares, destinados à matrícula de crianças e jovens entre 6 (seis) e 17 (dezessete) anos, devem ser revogadas” (CEE/PA, 2012: 3).

No entendimento do CEE/PA, a atual proposta pedagógica das EC-CFRs fere princípios básicos dos direitos da criança e do adolescente

e, nesse sentido, a orientação é que as escolas comunitárias construam uma nova metodologia pedagógica própria e adequada para esse público, valendo-se, inclusive, de todos os permissivos legais inerentes à educação do campo, que podem conduzir à flexibilização de alguns princípios norteadores, com vistas ao ajuste da oferta escolar às peculiaridades da vida rural e que apresentem forma de atividades laborais que não inviabilizem a frequência do aluno às aulas, e utilizando dos fundamentos da resolução nº 14 de 09 de janeiro de 2009, para estabelecer as normas regulatórias diante das ECCFRs.

Importante notar nesse contexto, que as ECCFRs seguem as bases dos princípios curriculares da metodologia da pedagogia da alternância (LOPES, 2014:16) e estão de acordo com os pressupostos político-pedagógicos e com os postulados da legislação educacional vigente: Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB N. 1 de 03 de abril de 2002, Plano Nacional de Educação - Lei N. 10.172/2001, Resolução CEB N. 2 de 19 de Abril de 1999, Resolução CEB N. 3 de 26 de junho de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N. 9.394/96. No Processo nº. 2010/28387 o CEE/PA, considerou que o ensino “pedagogia da alternância não é compatível com as normas que regulam os Ensinos Fundamental e Médio regulares, destinados à matrícula de crianças e jovens entre 6 (seis) e 17 (dezesete) anos” (*idem*), pelo motivo de as ECCFRs terem requerido a ampliação da autorização das Escolas Comunitárias para educação dentro da modalidade da Pedagogia da Alternância no ensino básico para adolescentes entre 14 a 16 anos.

A ampliação ora requerida tem respaldo no fato da Pedagogia da Alternância ser uma modalidade de ensino reconhecida pelas normas brasileiras de educação e, não apenas adequada aos parâmetros de ensino e legalidade, como adaptada à realidade de jovens maior de 14 anos, incentivada por meio de programas específicos estaduais e federais, como forma de valorização dos saberes do campo, da cultura,

4 Estabelece normas para o reconhecimento e regulamentação da pedagogia da alternância como metodologia de organização do ensino para os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS e demais estabelecimentos de ensino da rede pública e particular, referente à Educação Básica.

de hábitos tradicionais e da permanência do jovem em suas comunidades, bem como no fato de ser uma garantia de oferta da educação escolar a jovens e adolescentes que vivem em lugares longínquos, onde as políticas públicas de educação do estado não chegam.

Em resposta ao pedido, o CEE/PA entende que:

a metodologia da pedagogia da alternância não é indicada para a faixa etária dos alunos matriculados na educação básica regular, já que implica em longos períodos de ausência da escola, circunstância absolutamente prejudicial à socialização e ao desenvolvimento do indivíduo nesta faixa etária e, ainda, pressupõe, dada a sua essência, que esta criança e/ou jovem trabalha no campo, fato vedado pela legislação nacional em vigor (CEE/PA, 2013: 2-3. Grifos nossos).

A proposta da alternância de estudos visa à participação dos alunos durante um período, nos três períodos do dia no regime de internato. No período seguinte, de volta ao convívio com a família, o estudante realiza as atividades próprias da unidade produtiva trocando experiências e fazendo a associação do conhecimento científico com o conhecimento popular, de forma que a construção de conhecimentos ocorra em ambientes alternados. O confronto do conhecimento científico com os saberes populares é norteado pelos instrumentos pedagógicos identificados por (LOPES, 2014) da seguinte forma: plano de formação, plano de estudo, caderno da realidade, caderno didático, visitas de estudo, intervenções externas, estágios, caderno de acompanhamento, projeto profissional do jovem, visitas as famílias e avaliação. São conhecidos como instrumentos pedagógicos que possibilitam implementar a Pedagogia da Alternância nos mais diversos contextos de escola, seja no ensino médio ou nas graduações de educação do campo.

Ao contrário do posicionamento do CEE/PA, a metodologia alternância proporciona à criança e/ou jovem são acompanhamentos por monitores (professores), e desenvolvem trabalho de extensão nas propriedades onde conjugam a prática e a teoria. São concebidos, portanto, como instrumentos intrínsecos ao processo de aprendiza-

do, como no caso do “Projetos Experimentais’ nas propriedades. São oportunidades de desenvolvimento das famílias, auxiliados por dia de campo em que “o jovem demonstra para sua comunidade os resultados obtidos, irradiando, conhecimento construído e adaptado a sua realidade para toda a sociedade e considerado, portanto uma método eficaz no aprendizado. Considerando também que o criança e/ou jovem vai estar no seio familiar e fortalecendo sua cultura.

A decisão do CEE/PA também se prende as normas do artigo 7º, incisos XXXIII da Constituição Federal de 1988.

No entanto, a Nota Técnica nº 32/2013/CGPEC/DPCIRER/SECADI/MEC, afirma:

“trabalho formativo desenvolvido pelos Centros Familiares de Formação de Alternância fundamenta-se na prática educativa desenvolvida nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam em educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/1996, que determina seu art. 1º. A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (MEC, 2013: 2).

Importante destacar que a metodologia da pedagogia da alternância utilizada no ensino aos alunos das ECCFRs não se aproxima a trabalho noturno, perigoso ou insalubre, previsto no artigo 7º, inciso XXXIII da Constituição Federal de 1988, uma vez que é garantida para o aluno a carga horária de estudos exigidas pela LDBEN, a Lei 9.394/96 no seu artigo 23.

Ademais, o artigo 28 da LDBEN dita que na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região.

No mesmo sentido, o Parecer nº. 001/2006 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) conclui:

“Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico” (CEB/CNE, 2006: 4).

Necessário ressaltar, ainda, que a Pedagogia da Alternância, como metodologia de ensino escolar nas ECCFRs, contempla diferentes tempos e espaços pedagógicos, envolvendo dois momentos imbricados: o tempo-escola, que consiste em estudos desenvolvidos nos centros de formação, e o tempo-comunidade⁵, que oportuniza o desenvolvimento de estudos na comunidade (LOPES, 2014: 11).

Dá a necessidade de os órgãos responsáveis pelo credenciamento e autorização do funcionamento das ECCFRs considerarem a realidade do campo enquanto condição de reconhecimento das especificidades para realização da educação de qualidade, comprometida com a construção de uma escola que reconheça e valorize os coletivos que lá vivem na condição de sujeitos de direitos; e o trabalho, nessa concepção, é parte integrante da vida dessas comunidades, como alerta Liebel (2003):

[e]n muchas sociedades no occidentales, la temprana incorporación de los niños en los procesos de trabajo tiene que ver con la intención de transmitirles las capacidades y habilidades necesarias para defenderse en la vida. Se basa en el principio de que la mejor manera de aprender para los niños es observar, hacer experiencias propias y – en algunos casos – imitar las actividades de los adultos. Pero no se trata de simples ejercicios o simulaciones, sino que el trabajo genera una (utilidad y un “valor” concretos, ya sea para la familia, para la comunidad o para los propios niños (2003: 106).

5 O tempo-comunidade é o espaço no qual deve se materializar a necessária articulação entre os saberes escolares e os saberes empíricos das comunidades.

Por isso deve-se ter cautela em avaliar o trabalho, diante do posicionamento de Liebel (2003), pois os educandos das ECCFRs não estão na prática do trabalho forçado, noturno e degradante. Ao contrário, os jovens recebem um ensino que se aproxima com sua realidade local, ou seja, aprendem na teoria e na prática como fazer experiências em loco com o manejo na agricultura, na propriedade de sua família, de forma comunitária. Outra referência normativa que o CEE/PA deve conhecer e respeitar é a que está determinada na Convenção da Organização Internacional do Trabalho – OIT, n 169, no artigo 1º, alinha a) e b).

Os povos tradicionais, com seu modo específico de viver, contribuem para o fortalecimento da escola e das famílias, desencadeando, portanto, ações integradas nos calendários naturais e culturais dos espaços das comunidades, implementando itinerários formativos e práticas pedagógicas ancoradas em seus anseios e necessidades. A Convenção 169 da OIT assegura também aos povos indígenas e tradicionais, no seu artigo 2º, alinha “a” e “b” e “c”.

A norma acima mostra a necessidade de o Estado, nas três esferas, reconhecer os povos tradicionais como sujeitos de direitos. Daí a necessidade dos povos do campo exigir respeito aos seus modos de vida, ao seu jeito de ser e de viver, reivindicar condições dignas de sobrevivência, bem como exigir uma educação voltada às suas especificidades. Nesse sentido, deve-se levar em consideração uma metodologia escolar que considera os saberes constitutivos desses segmentos e os associa à formação escolar num diálogo intenso e permanente, como faz a Pedagogia da Alternância, mas que também transcende para além do domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos, abrangendo os elementos culturais, as experiências e vivências de homens e mulheres, sua inserção social em suas comunidades, suas lutas e histórias.

Outro dispositivo importante que deve-se observar na aplicação dos direitos dos povos tradicionais diz respeito ao artigo 5º, ALINHA “a”, “b” e “c” da convenção 169. É cristalino, portanto, o que regem as normas acima citadas. Assim, os órgãos de fiscalização, tal qual o CEE/PA, não podem desprezar as normas do direito que estão enfiçadas nas

legislações supraleais, pois elas vêm reafirmar a proteção das comunidades tradicionais na forma própria de vivência, estando inclusos os jovens filhos das famílias que compõem a agricultura de subsistência e famílias fundadoras das Escolas Comunitárias que acreditam no fortalecimento dos sujeitos do campo numa perspectiva de educação voltada para o modo tradicional de vida.

O CEE/PA nega as autorizações de funcionamento de ensino das ECCFRs, aos jovens de 14 a 16 anos completos, mediante o que dita a Emenda Constitucional nº. 20, de 1998 e do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, artigo 67, incisos I, II, III e IV:

“Percebe-se claramente que o menor aprendiz deve ser o aluno matriculado em escola técnica, e que, para auxiliar sua aprendizagem, venham laborar as atividades laborais que não inviabilizem sua frequência regular às aulas. Ao contrário, seu comparecimento às atividades acadêmicas é fator condicionante ao contrato de trabalho de aprendizagem, ainda que em regime familiar [...] Desta forma, a possibilidade levantada pelas ECCFRs de enquadrar os jovens entre 14 e 16 anos no permissivo legal do menor aprendiz para fins de autorização de matrícula em unidades escolares que adotam a pedagogia da alternância não será acatada por este Conselho Estadual de Educação” (CEE/PA, 2013: 3).

O entendimento do CEE/PA outra vez vai de encontro à proposta Pedagogia da Alternância, ante as normas da Lei do Aprendiz nº 10.097/2000, por serem as ECCFRs escolas técnicas, conforme o seu desenho curricular, suas autorizações e resoluções aprovadas por este CEE/PA. Ademais, os trabalhos (escola/trabalho/família) realizados pelos educandos nas propriedades da base familiar não têm aproximação com trabalho em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola. Aliás, não é confortável a fundamentação do CEE/PA em dizer que o trabalho fica proibido ao menor aprendiz “mesmo no regime familiar”, pela sedimentação que a Convenção 169 da OIT.

Na legislação nacional, notadamente no ECA, institui a figura do “aprendiz”, isto é, o jovem com mais de 14 anos que recebe aprendizagem e formação técnico-profissional por meio de algumas atividades de trabalho, compatibilizando estas atividades com a frequência obrigatória ao ensino regular, entre outras exigências. Possível, portanto, o contexto educacional das ECCFRs fazer uma interpretação analógica entre o aprendiz e os jovens das escolas comunitárias, já que são adolescentes com a mesma faixa etária e escolas técnicas com as devidas certificações, com atividades que possuem o mesmo objetivo de formação técnico – profissional de aprendizado para o trabalho, sem desprezar as normas contidas no ECA.

O desenho curricular das ECCFRs está de acordo com os pressupostos político-pedagógicos, com os postulados da legislação educacional vigente: Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB N. 1 de 03 de abril de 2002, Plano Nacional de Educação - Lei N. 10.172/2001, Resolução CEB N. 2 de 19 de Abril de 1999, Resolução CEB N. 3 de 26 de junho de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N. 9.394/96.

Ainda assim, o CEE/PA entende:

“não merece melhor sorte a arguição de que a pedagogia da alternância não implica em trabalho em ambiente rural. Não se pode aceitar que a atividade realizada nos lapsos temporais intercalados aos períodos letivos possam ser considerados projetos de extensão. Na realidade, por tudo o que foi apresentado a este órgão, o que ocorre em tais período é o trabalho rural, realizado com a contribuição com os conteúdos estudados durante os períodos letivos” (CEE/PA, 2013:4).

Não resta dúvida de que a Pedagogia da Alternância produz uma forma de trabalho rural, mas numa perspectiva positiva, de ser um princípio educativo, pois é atividade constitutiva do processo de humanização de homens e mulheres, é o instrumento por meio do qual se exerce ação transformadora e consciente, é elemento constitutivo da cultura, é práxis humana. E o trabalho como princípio educativo no contexto da escolarização de jovens agricultores significa a incorpora-

ção das práticas sociais dos/as educandos na matriz pedagógica de sua formação, daí a inserção de aulas de campo, devidamente monitoradas, na proposta curricular da Pedagogia da Alternância utilizada pelas ECCFRs no Pará.

Some-se a isso o fato de que, conforme se vê na Nota Técnica nº 32/2013/CGPEC/DPCIRER/SECADI/MEC:

“A jornada pedagógica anual realizada pelas CEFFAs [ECCFRs] ultrapassa os duzentos dias letivos e oitocentas horas exigidas pela LDBEN. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas. Isto implica incluir na carga horária, as atividades desenvolvidas fora da sala de aula, executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários com compõem um Plano de Estudo” (Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º fevereiro de 2006).

Segundo (LOPES, 2014), a metodologia da alternância, para promover o processo ensino-aprendizagem nas ECCFRs, baseia-se em pesquisa prévia, na qual são coletadas informações sobre a comunidade, as famílias, em formato de diagnóstico rápido-participativo. Em seguida, o jovem vai para a Unidade de Formação-Casa Familiar Rural onde permanece entre uma e duas semanas em sistema de internato. Após esse período, volta para o seio da família, onde permanece por um período equivalente (em média, duas semanas).

Ademais, há os projetos de acompanhamento familiar (visitas às propriedades) realizados pelos monitores/as a fim de incentivá-los às mudanças social - implantação de projetos de acordo com a aptidão da família e recursos disponíveis para melhorar a qualidade de vida, reduzir o êxodo do campo, integrando a família e o jovem na comunidade. Os projetos experimentais são desenvolvidos nas propriedades dos jovens envolvendo toda sua família, logo após são realizados dias-de-campo onde o jovem demonstra para sua comunidade os resultados obtidos, irradiando conhecimento construído e adaptado à sua realidade, para toda sociedade.

Consolida-se um entendimento das ECCFRs já sedimentado pelo CEB/CNE:

“Os objetivos dos CEFFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia “*Ensino Supletivo*”, ainda ali utilizada, por “*Educação de Jovens e Adultos – EJA*” (CEB/CNE, 2006: 3).

Vê-se, portanto, que o processo de avaliação é contínuo em seu desempenho, observando o aspecto qualitativo dos resultados obtidos. Nas avaliações a teoria e a prática estão interligadas a fim de garantir que a construção do conhecimento pelo jovem seja efetiva e plena, almejando sempre *o aprender a fazer fazendo*. Outro ponto em que o CEE/PA abre discussão é a suposta contrariedade do desenho curricular das Casas Familiares Rurais com os pressupostos do trabalho infantil presentes nos artigos 60, 62 e 63 do ECA.

Quanto a isso, Oliveira (2014) observa que as denúncias de exploração infantil exigem a contextualização das diversas atividades realizadas pelas crianças, no sentido de distinguir aquelas que constituem motivo de efetiva condenação das outras ocupações realizadas sem prejuízo do “melhor interesse das crianças” e do desenvolvimento humano, tenham ou não incidência econômica.

A cultura da criança/adolescente na base familiar, da comunidade, leva em consideração os interesses da infância. A forma de trabalho utilizado pela Pedagogia da Alternância nas ECCFRs tem, sobretudo, o fortalecimento de vínculos de pertencimento, aprendizado das normas

de grupos e impedimento do rompimento nas relações de parentesco e da forma tradicional de lidar com o meio rural. Ademais, o trabalho de adolescentes das comunidades rurais “contribui para construção da identidade dos membros por meio de repasse de valores e juízos pautados nos exemplos dos mais velhos, na prática das crianças e na oralidade, esta o principal meio de transmissão de conhecimento” (OLIVEIRA, 2014: 182).

Daí a importância de compreender que o trabalho realizado pelos adolescentes na metodologia da alternância não é trabalho infantil de caráter exploratório, mas forma de produção cultural e de conexão da educação com as especificidades da realidade sociocultural do campo.

Importante destacar por fim, que apesar dos dados do CEE/PA não serem tão recentes, a problemática em negar o direito das CFRs continuarem com o ensino por meio da pedagogia da alternância ainda persiste. Ainda no ano de 2015 as CFRs apresentaram suas solicitações para as renovações das autorizações, mas até o momento CEE/PA não apresentou uma decisão sobre a questão. Enquanto essa falta de resposta do órgão fiscalizados, jovens da ECCFRs estão esperançosos para que o ensino da pedagogia da alternância se torne política pública obrigatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões pontuadas ao longo do texto permitem a compreensão e conclusão final de que a inserção de adolescentes de até 14 anos nas atividades práticas (aulas de campo) nas ECCFRs do Estado do Pará não fere a legislação, tanto constitucional como infraconstitucional, uma vez que se trata de atividades que não comprometem a “garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular”, por fazer parte do currículo escolar da educação adequada à realidade do campo.

Tal educação escolar, pautada na Pedagogia da Alternância, possibilita que os jovens mantenham os vínculos socioculturais que vivenciam em suas famílias, nas quais o trabalho é um valor moral e que

deve ser aprendido e exercitado. Assim, está fora de questão a caracterização destas atividades como suposto trabalho infantil, aventada pelo CEE/PA por desconhecer a realidade das famílias tradicionais das quais estes alunos são originários.

Os princípios da alternância não violam o direito da criança e do adolescente nem mesmo apresentam inserção de caráter trabalhista que prejudique os estudos dos adolescentes, pois tal lógica de trabalho advém da própria concepção cultural de formação dos sujeitos, de construção cultural das comunidades tradicionais de que fazem parte.

REFERÊNCIAS

ARQUES, Maristela. *A experiência das Casas Familiares Rurais na Transamazônica*. Altamira, 1999.

BRASIL. *Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Parecer nº 01/2006*. Brasília, 2006. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Belém. Acesso 26 de abr. 2015.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Resolução nº 01/2002*. Brasília: 2002.

_____. *Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso 29 de mar. 2015.

_____. *ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso 29 de mar. 2015.

_____. *LDBEN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei - 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. *Lei nº.11.494/2007, alterada pela Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012*. Nota Técnica. nº.32/2013/CGPEC/DPCIRER/SECADI/MEC.

CALVI, Miquéias Freitas. *Pedagogia da Alternância na Transamazônica: 10 anos de contribuindo par a formação do/a jovem do campo*. In *Anais da 5ª e 6ª Semana da Integração das Ciências Agrárias – SUCA/ Universidade Federal do Pará*. Altamira. UFPA, p. 191-197, 2007.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLOSSI, Nelson; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casas Familiares Rurais: Uma Alternativa para a Formação de Jovens Agricultores*. 2003. *Revista de Administração*. Gráfica Editora, 2003.

CONSELHO Estadual de Educação do Pará. *Ofício n 2067/2013*. Belém: 2013.

GIMONET, J. C. *Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação*, 1999.

LIEBEL, Manfred. *Infancia Y Trabajo. Para una Mejor comprensión de los Niños e Niñas Trabajadores de Diferentes Culturas Y Continentes*. Lima-Perú: 2003.

LOPES, Silva Raquel. *Proposta Pedagógica das Escolas Comunitárias Casas Familiares Rurais do Estado do Pará*. Relatório de Pesquisa. Altamira: UFPA, 2014.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=131>. Acesso em 04 de 2015.

OLIVEIRA, Assis da Costa. *Indígenas Crianças, Crianças Indígenas: Perspectivas para Construção da Doutrina da Proteção Plural*. Curitiba: Juruá, 2014.

PACHECO, Ana Paula. *Retrato Falado da Alternância: Sustentado o Desenvolvimento Rural Através da Educação*. São Paulo: CEE-TEPS, 2000.

PARÁ. Credenciamento Institucional e Autorização de Cursos. Parecer nº. 383/2012. Processo. 2010/28387. Conselho Estadual de Educação

do Pará. *Câmara de Educação*. Relatora. Conselheira Suely Melo de Castro Menezes. Aprovado em: 06 de dez de Belém: 2012.

PESSOTI, A. *Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural*. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PRONAF. *Por uma Política Pública de Educação do Campo*. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=www.ipol.org.br%2Fler.php. Acesso em: 25 de abril de 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Trabalho Infantil Como Mau-Trato. *Revista Forum Sociológico*, nº2 (II Série).

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Proposições Para Uma Política Integrada da Infância*. Porto Editora, 2003

UNEFAB. Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., Anais. Salvador, 1999.