



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

KÊNIA MATOS DA SILVA CHAVES

**EDUCANDOS E CAMPONESES: A DINÂMICA DO TEMPO COMUNIDADE DOS
ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL,
TOCANTINS.**

Porto Nacional – TO

Agosto/2017

KÊNIA MATOS DA SILVA CHAVES

**EDUCANDOS E CAMPONESES: A DINÂMICA DO TEMPO COMUNIDADE DOS
ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL,
TOCANTINS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Porto Nacional, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Atamis Antônio Foschiera

Linha de Pesquisa: Dinâmica Geoterritorial

Porto Nacional – TO

Agosto/2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C512e Chaves, Kênia Matos da Silva .
Educandos e camponeses: a dinâmica do Tempo Comunidade dos
estudantes da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Tocantins.. / Kênia
Matos da Silva Chaves. – Porto Nacional, TO, 2017.
184 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Geografia, 2017.
Orientador: Atamis Antonio Foschiera
1. Educação do Campo. 2. Tempo Comunidade. 3. Pedagogia da
Alternância. 4. Escola Família Agrícola. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

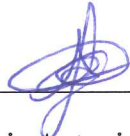
KÊNIA MATOS DA SILVA CHAVES

**EDUCANDOS E CAMPONESES: A DINÂMICA DO TEMPO COMUNIDADE
DOS ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO
NACIONAL, TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em: 28 de agosto de 2017.

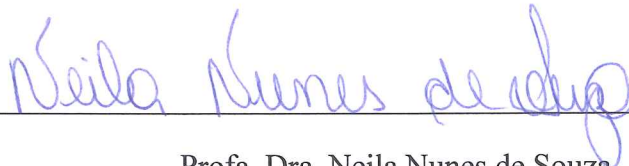
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Atamis Antonio Foschiera (Orientador)
Universidade Federal Tocantins - UFT



Profa. Dra. Marciléia Oliveira Bispo
Universidade Federal Tocantins - UFT



Profa. Dra. Neila Nunes de Souza
Universidade Federal Tocantins – UFT

Dedico este trabalho ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, o dono de toda boa obra; pois “todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e, sem Ele nada do que foi feito se fez” (João 1:3).

À minha mãe Edvan Matos da Silva, uma mulher visionária;

Aos meus filhos Lucas Gabriel e Emanuel, meus tesouros;

Ao meu irmão Kleber Matos da Silva Chaves;

À Sandro Sidnei Vargas de Cristo, meu companheiro dedicado e presente na realização deste trabalho;

À EFA de Porto Nacional, bem como a todos os estudantes que passaram por esta instituição, em especial as turmas de 3ª e 4ª série do Ensino Médio concluintes de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela inspiração e pela oportunidade de concluir mais uma etapa de formação.

À minha família pelo apoio e pela compreensão ao se privarem da minha companhia em alguns momentos, em especial aos meus filhos Lucas Gabriel e Emanuel.

Ao meu companheiro Sandro Sidnei Vargas de Cristo, pelo companheirismo e auxílio na organização deste trabalho e pelas vezes que cuidou da casa e das crianças enquanto estive ausente para cursar disciplinas, para a coleta de dados e para participar de outras atividades do curso.

À minha mãe pelo apoio e pela disponibilidade de me auxiliar com meus filhos sempre que precisei e por acreditar nos meus sonhos.

Ao meu irmão Kléber Matos da Silva Chaves, por acreditar em mim.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – Capes, por financiar a pesquisa e permitir que fosse realizada em regime de dedicação exclusiva.

Ao professor Atamis Antonio Foschiera, pela paciência durante a orientação da pesquisa.

Aos professores e professoras do curso graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins, em especial à minha amiga Rosane Balsan, excelente professora que sempre acreditou que eu fosse capaz de alcançar os meus sonhos, sou grata pelas contribuições desde a graduação até aqui. À coordenadora do programa, professora Carolina Machado Rocha Busch Pereira, pelas contribuições durante o projeto e a qualificação, pelas sugestões de estruturação da pesquisa e indicações de leitura. À professora Mariléia Bispo de Oliveira por ter contribuído desde o projeto até a defesa, sou grata.

Ao diretor da EFA Oseias Neres Cerqueira, às coordenadoras Francislene Bezerra e Luciana Rivas, à secretária Kenely Cerqueira e Cícera Regina Borges, aos monitores Hugo Rivas, Deusina Ribeiro, Paulo Henrique Moreira, Adeuma Borges, Luciana Lima, Lícia Rodrigues, Jakerlan Borges, Hermes Lopes, Luiz Ribeiro, Lucicleide de Almeida, Vera dos Santos, Elízia Pinheiro (atual gestora), Carlos André, Luzia da Silva, Rosilene Aires; aos técnicos agropecuários: Oziel Cerqueira, Aldecina Ferreira, Albertina Gomes, Domingos Alves e Edilton Gama. Enfim, a todos servidores e servidoras (Assistentes de Serviços Gerais, cozinheiras, motorista, bibliotecários, monitores, etc.), sou muito grata por terem me acolhido e permitirem que eu acompanhasse as atividades desenvolvidas pela escola, aprendi muito

com vocês, saí do universo teórico para viver as emoções concretas ao acompanhar as práticas educativas da EFA de Porto Nacional, foi gratificante cada momento, cada conversa.

Aos estudantes atores desta pesquisa (3ª série EMI): Neroaldo Soares de Souza, Fabrine Américo Gama, Jansly Dias Carvalho, Hugo Rangel Dias de Carvalho, Kleudson Rodrigues da Silva, Kélvio Guimarães Sales, Rodrigo Alves Carvalho, Thamyres Alves Ribeiro, Sarah Julia Gomes Medrado, Tadeu Ribeiro Gama, 4ª Série (EMI): Davi Maciel Nunes, Enoque Bezerra Nunes, Ivan Miranda de Sousa, Jeovana Campos Maciel, Wanderson Lopes Gama, Luana Teixeira Neres, Wanderson Júnior Ferraz de Lima, Natanael Lira Maciel e Tallysson Costa Reis, bem como seus familiares. Agradeço por aceitarem participar desta pesquisa, por compartilharem comigo um pouco de suas histórias de vida, suas aspirações e perspectivas de futuro.

Ao estudante Neroaldo por se dispor e aceitar a empreitada de me levar às propriedades, aos seus pais e demais familiares: Nereide Soares e seu esposo, por me acolherem em Rio Sono.

Aos Pais dos estudantes Tadeu (sr .Zeno por fazer comigo um trajeto de mais de cem quilômetros de moto na zona rural de Rio Sono e dona Sebastiana pelas refeições e estadia), Wanderson Lopes e seus pais (pela estadia em sua residência, agradeço pelo apoio).

À secretaria de Mestrado, na pessoa da servidora Poliana Damasceno. Ao Laboratório de Geoprocessamento pelo apoio na elaboração dos produtos cartográficos, em especial ao coordenador professor Sandro Sidnei Vargas de Cristo e ao técnico em Geoprocessamento Raony Pereira dos Santos.

À professora Neila Nunes de Souza pela disponibilidade de tempo e dedicação na correção do texto, pelas valiosas contribuições, que mesmo em período de férias se empenhou em me auxiliar, sou muito grata por tudo e por ter aceito o convite de participar da banca de defesa.

Aos meus pastores José Gomes e Zeilane Arruda pelo apoio, pelas orações, pela compreensão e cuidado.

Enfim, aos colegas de curso (turma do Mestrado em Geografia 2015), aos meus familiares e amigos. Aos irmãos em Cristo, membros da Assembleia de Deus de Porto Nacional, pelas orações que muito contribuíram, pois cada palavra de ânimo me impulsionou rumo a esta conquista.

Obrigada a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional foi criada em 1994 por iniciativa de uma Organização Não Governamental (ONG), a Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação - COMSAÚDE, para atender a demanda dos filhos de agricultores do município de Porto Nacional. A entidade já realizava um trabalho de Educação Popular junto à comunidade, após ter conhecimento de um modelo de escola que permitia aos jovens camponeses continuar residindo no campo e ao mesmo tempo ter acesso à escolarização adequada, o Centro de Tecnologias Alternativas (CTA), vinculado à ONG, enviou quatro colaboradores para que fossem ao Espírito Santo conhecer a experiência da EFA do Movimento Educacional e Promocional do Estado do Espírito Santo (MEPES) para que implantassem no município uma dessas escolas, o que se concretizou em 1994. A citada instituição é o objeto de estudo da presente pesquisa, que trata especificamente do Tempo Comunidade dos estudantes do ano de 2016. Nesta perspectiva tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento das atividades educativas, referentes ao *Tempo Comunidade* dos estudantes do ensino médio do 3º e 4º ano do Ensino Médio Integrado - Técnico em Agropecuária. Como procedimentos metodológicos utilizou-se levantamento bibliográfico, aplicação de questionários, visitas às famílias nas propriedades rurais, acompanhamento das atividades educativas na EFA, análise e tabulação dos dados obtidos em campo e redação do texto final. Entre os resultados obtidos percebe-se uma tendência de aumento da desvinculação dos jovens camponeses das práticas históricas que compõem a vida de suas famílias, há um descontentamento entre os mais velhos por verem muitos dos valores se perderem, os jovens alegam que no campo há poucas perspectivas de futuro e veem na cidade possibilidades de crescimento profissional. Apesar das constatações que se referem possivelmente à metade da amostra analisada, a outra parte demonstra valorizar o campo como ambiente produtivo e onde pretende investir seu trabalho para ajudar os pais e por acreditar que sua formação técnica poderá contribuir para gerar renda e melhores condições de vida para sua família. Desta forma a EFA de Porto Nacional vem contribuindo para promover a transformação do campo tocantinense, pois a educação tem papel fundamental neste processo, através de práticas educativas significativas para os estudantes, como é o caso da formação que promove a profissionalização do trabalhador rural.

Palavras-chaves: Educação Rural; Educação do Campo; Tempo Comunidade; Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

The Agricultural family school of Porto Nacional was created in 1994 on the initiative of a non-governmental organization (NGO), the Community Health, Development and Education - COMSAÚDE, to meet the demand of the children of farmers in the municipality of Porto Nacional. The organization was already carrying out a Popular Education work with the community, learning about a school model that allowed young peasants to continue to live in the countryside and at the same time to have access to adequate schooling, the Center for Alternative Technologies (CTA) To the NGO, sent four collaborators to go to Espírito Santo to learn about the experience of the EFA of the Educational and Promotional Movement of the State of Espírito Santo (MEPES) to implement one of these schools in the municipality, which was completed in 1994. The aforementioned institution is the object of study of the present research, which deals specifically with the Community Time of the students of the year 2016. In this perspective has as general objective to analyze the development of educational activities, concerning the Community Time of the high school students of the 3rd and 4th year of Integrated High School - Agricultural Technician. Methodological procedures included a bibliographic survey, questionnaires, visits to families in rural properties, monitoring of educational activities in the EFA, analysis and tabulation of the data obtained in the field and writing of the final text. Among the results obtained there is a trend of increasing the untying of young peasants from the historical practices that make up the life of their families, there is discontent among the elders because many of the values are lost, the young people claim that in the field there are few Prospects for the future and see opportunities for professional growth in the city. Despite the findings that possibly refer to half of the sample analyzed, the other part demonstrates the value of the field as a productive environment and where it intends to invest its work to help parents and to believe that their technical training can contribute to generate income and better living conditions for your family. In this way the EFA of Porto Nacional has been contributing to promote the transformation of the Tocantins' field, since education plays a fundamental role in this process, through significant educational practices for students, such as training that promotes the professionalization of the rural worker.

Key-words: Field Education; Community Time; School Family Agricultural

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de estudantes matriculados na EFA de Porto Nacional por município.....	124
Gráfico 2: Estudantes da EFA de Porto Nacional - 4ª série por município.....	126
Gráfico 3: Estudantes da EFA de Porto Nacional - 3ª Série por município.....	126
Gráfico 4: Estudantes da EFA de Porto Nacional, 3ª e 4ª série por município.....	127
Gráfico 5: Tempo de estudo na EFA de Porto Nacional (anos).....	129
Gráfico 6: Motivos para estudar na EFA de Porto Nacional.....	131
Gráfico 7: Importância dos estudos para os estudantes.....	131
Gráfico 8: Disponibilidade de tempo para estudo no Tempo Comunidade.....	132
Gráfico 9: Descrição Geral das Atividades do Tempo Comunidade.....	134
Gráfico 10: Veracidade dos Registros no Caderno de Acompanhamento.....	135
Gráfico 11: Atividades dos estudantes da EFA em conjunto na comunidade.....	137
Gráfico 12: Atividades desenvolvidas resultantes do aprendizado na EFA Porto Nacional.....	138
Gráfico 13: Inovações utilizadas na propriedade resultantes da formação técnica da EFA Porto Nacional.....	139
Gráfico 14: Atividades econômicas desenvolvidas no Projeto Profissional do Jovem – PPJ.....	140
Gráfico 15: Motivos para escolher a atividade do Projeto Profissional do Jovem –PPJ...	143
Gráfico 16: Fonte das informações/experiências para atividade do Projeto Profissional do Jovem – PPJ.....	144
Gráfico 17: Vantagens da atividade escolhida no Projeto Profissional do Jovem – PPJ...	145
Gráfico 18: Empecilhos para a implantação do Projeto Profissional do Jovem – PPJ.....	147
Gráfico 19: Local de realização do Estágio Externo.....	149
Gráfico 20: Estágio externo e aplicação na realidade dos estudantes.....	149
Gráfico 21: Plano de Estudo e o Tema Gerador que contemplou a realidade do estudante.....	150
Gráfico 22: Experiências e reflexões significativas sobre o Tempo Comunidade registradas nos Cadernos da Realidade ou de Acompanhamento da Alternância.....	151
Gráfico 23: Aplicação de técnicas e experimentos observados em visitas e viagens de estudo.....	152
Gráfico 24: Expectativa de futuro após formação técnica na EFA de Porto Nacional.....	153

Gráfico 25: Atuação profissional e formação superior pretendida pelos estudantes após término dos estudos na EFA Porto Nacional.....	154
Gráfico 26: Parentesco em relação ao estudante.....	155
Gráfico 27: Escolaridade do responsável pelo estudante.....	156
Gráfico 28: Tempo de residência no local (anos).....	156
Gráfico 29: Número de pessoas que compõem a família.....	157
Gráfico 30: Ocupações fora da propriedade.....	157
Gráfico 31: Participação em grupos sociais.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre os principais modelos de Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs.....	88
Quadro 2: Princípios da Pedagogia da Alternância.....	90
Quadro 3: Os três tempos educativos da Pedagogia da Alternância.....	90
Quadro 4: Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.....	91
Quadro 5: Organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs.....	92
Quadro 6: A linha do tempo das Escolas Famílias Agrícolas por estados.....	97
Quadro 7: Abrangência das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.....	99
Quadro 8: Atividades Pedagógicas – Escola Família Agrícola de Porto Nacional – EFA.....	106
Quadro 9: População Residente.....	118
Quadro 10: Comunidades Rurais.....	119
Quadro 11: Matrículas nos estabelecimentos municipais por Localização (2012)...	119
Quadro 12 – Estudantes matriculados na EFA de Porto Nacional em 2016.....	120
Quadro 13: Motivos de interrupção dos estudos.....	130
Quadro 14: Descrição de momentos de estudo no Tempo Comunidade.....	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma da Escola Primária Integral.....	39
Figura 2: Plano de Educação Rural.....	40
Figura 3: Pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância-CEFFAs.....	89
Figura 4: Sequência de formação da Pedagogia da Alternância.....	91
Figura 5: Entrada da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.....	100
Figura 6: Localização da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.....	103
Figura 7: Matriz dos Temas Geradores.....	107
Figura 8: Horta da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.....	110
Figura 9: Suinocultura e pastagem irrigada em sistema rotacionado.....	111
Figura 10: Equipamentos do abatedouro de aves.....	111
Figura 11: Viveiro de mudas frutíferas e ornamentais.....	112
Figura 12: Fruticultura desenvolvida na Escola Família Agrícola (A e B).....	113
Figura 13: Bovinocultura desenvolvida na Escola Família Agrícola.....	113
Figura 14: Mapa dos Municípios com alunos atendidos pela EFA de Porto Nacional – Tocantins, em 2016.....	125
Figura 15: Mapa dos municípios com alunos da 3ª e 4ª séries atendidos pela EFA de Porto Nacional, Tocantins – 2016.....	128
Figura 16: Galpão de avicultura na zona rural do município de Rio Sono.....	140
Figura 17: Solo preparado para plantio e horta convencional na zona rural de Porto Nacional.....	141
Figura 18: Plantio de mandioca e aviário de pequeno porte na zona rural de Porto Nacional.....	141
Figura 19: Suinocultura na zona rural do município de Porto Nacional.....	142
Figura 20: Bovinocultura (gado leiteiro) na zona rural do município de Porto Nacional.....	145
Figura 21: Pastagem em sistema rotacionado na zona rural do município de Porto Nacional.....	146
Figura 22: Aviário na zona rural do município de Rio Sono.....	160

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins

AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia

AES – Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo

AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ARCAFAR NORTE NORDESTE – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil

ARCAFAR PARÁ – Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará

ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

CEEd/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância

CFM – Casas Familiares do Mar

CFRs – Casas Familiares Rurais

CNAPJMP – Comissão Nacional dos Assessores da Pastoral da Juventude do Meio Popular

CNPJMP – Comissão Nacional da Pastoral da Juventude do Meio Popular

COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação

CONACAFARB – Confederação Nacional das Associações das Casas Familiares Rurais do Brasil

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CTA – Centro de Tecnologias Alternativas

ECORs – Escolas Comunitárias Rurais

ECR – Escolas Comunitárias Rurais

EFAs – Escolas Família Agrícolas

ENERA – Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FUNACI – Fundação Padre Antônio Dante Civieri do Piauí

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JAC – Juventude Agrária Católica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR – *Maison Familiale Rurale*

MST – Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra

RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

SCIR – Sindicato Central de Iniciativas Rurais

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

UFT – Universidade Federal do Tocantins

ULTAB – União de Lavradores Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNMFR – União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	26
1.1 - A Educação Rural no Brasil.....	29
1.2 - Breve Histórico sobre a Educação do Campo.....	47
1.3 - A Legislação Brasileira e a Política Educacional para o Campo.....	51
CAPÍTULO 2 - CONTEXTO EDUCATIVO E O SURGIMENTO DAS MAISONS FAMILIALES RURALES (MFRs) NA FRANÇA.....	58
2.1 – A Construção Teórico-conceitual da Pedagogia da Alternância.....	62
2.2 - O Trabalho e a Experiência como Formadores na Pedagogia da Alternância.....	73
2.3 - O Modelo Italiano no Contexto da Realidade Brasileira.....	76
CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL.....	84
3.1 - A Atuação e Organização das Escolas Família Agrícolas no Brasil.....	93
3.2 - Escola Família Agrícola de Porto Nacional: Uma Alternativa de Educação do Campo.....	100
3.3 - Estrutura Organizacional e Metodológica da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.....	107
CAPÍTULO 4 - DINÂMICA DO TEMPO COMUNIDADE (TC) DOS ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DE PORTO NACIONAL.....	116
4.1 - Os sujeitos da Pesquisa.....	117
4.2 - Tempo Comunidade (TC) dos estudantes das 3ª e 4ª séries do Ensino Médio da Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional: perspectivas dos estudantes.....	129
4.3 - Tempo Comunidade (TC) dos estudantes das 3ª e 4ª séries do Ensino Médio da Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional: Perspectivas das famílias.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	166
ANEXOS.....	173
APÊNDICES.....	179

INTRODUÇÃO

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi e é de certa forma excludente, no que se refere à educação, desde o início da colonização (“descobrimento”) até o início do século XX atendia apenas as elites, deste modo a instrução era inacessível para grande parte da população.

Nos quatro primeiros séculos da colonização, levando em consideração as características sociais da época: escravidão, latifúndio e produção extrativista /agrícola voltada para a exportação, havia por parte da elite dominante em relação à educação das camadas populares certo desprezo, já que para esta elite as atividades desenvolvidas por esses sujeitos não demandavam qualificação.

Em relação ao direito à educação, apesar do país ter formulado várias constituições desde a sua independência¹, só no texto constitucional de 1988 a educação torna-se direito dos cidadãos e dever do Estado, no entanto, em relação aos sujeitos do campo este direito veio sendo negado historicamente. Desta forma os camponeses permaneciam quase que predestinados ao analfabetismo ou no máximo tinham acesso às séries iniciais, ficando à margem dos processos educativos.

Partindo desta constatação, a presente pesquisa é resultado de inquietações e questionamentos em relação ao contexto educacional de descaso e abandono a que os sujeitos do campo foram/são relegados por parte do Estado, e que motivaram a conhecer a trajetória da educação ofertada aos sujeitos da zona rural, bem como buscar compreender as etapas percorridas até chegar à concepção de Educação do Campo, desta forma foram levantadas informações que perpassam distintos períodos históricos.

Assim o período da República Velha (1889-1930), apresenta um cenário de mudanças, cabe destacar as reformas implementadas (políticas, econômicas, etc.), momento em que passa a existir um entusiasmo pela educação e o fortalecimento do nacionalismo, quando a escola passa a ter lugar privilegiado, apesar de o ser sob o ideário do liberalismo (RAMAL, 2010).

Deste modo a educação da população rural passa a ser considerada necessária, em razão dos elevados índices de analfabetismo, no entanto, Silva (s/d) evidencia que a educação rural surgiu condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo

¹ Sete Constituições, uma no Império (1824) e seis na República (1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Segundo Villa (2011) pode ser acrescentada à lista a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, tendo em vista o número de alterações realizadas na Constituição de 1967.

poder político e econômico das oligarquias. Ao citar (Calazans, 1993) a autora ressalta que, mesmo havendo iniciativas de educação rural ainda no século XIX, só a partir da década de 1930 começa a se delinear “um modelo de educação rural amarrado a projetos de ‘modernização do campo’, patrocinado por organismos de ‘cooperação’ norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural”. (SILVA, s/d, p.1)

Nesta orientação, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural também foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999).

Faz-se necessário destacar que, apesar das classes populares do campo brasileiro estarem de certa forma sob o domínio das elites agrárias, os sujeitos começaram a se organizar tanto na perspectiva territorial quanto na esfera política, a exemplo dos trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas e outros, que através das identidades coletivas de organizações e movimentos sociais passaram a reivindicar seus direitos junto ao poder público e para acessar políticas públicas que lhe permitissem viver com dignidade no campo.

Por outro lado, é mister frisar que, neste cenário de mudanças constam diversas situações sociais, que envolviam aqueles que estavam à margem da sociedade, que segundo Almeida (2004, p. 9) “abarcam uma diversidade de agrupamentos que historicamente se contrapuseram ao modelo agrário exportador que se apoiava no monopólio da terra, no trabalho escravo e em outras formas de imobilização da força de trabalho”, que vinham se consolidando “fora dos marcos tradicionais do controle clientelístico”, sendo os mais expressivos, os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. Alguns desdobramentos, cujas formas de associação e luta vão além do sentido estrito de uma entidade sindical, como:

Os desdobramentos sociais dos quilombos, dos movimentos messiânicos e das formas de banditismo social que caracterizaram a resistência ao império das *plantations* [...] na sociedade colonial ganharam força [...] do mesmo modo que as formas associativas e de ocupação que emergiram no seio das grandes propriedades de monocultura a partir da sua desagregação com as crises das economias algodoeira, açucareira e cafeeira (ALMEIDA, 2004, p.14).

Para adentrar ao universo educativo que propunha oportunizar um espaço de formação para os sujeitos do campo, faz-se necessário reportar-se para a França (berço da Pedagogia da Alternância²), em que a realidade agrária também tinha graves problemas, Queiroz (1997) relata que na década de 1930 as mudanças ocorridas no país em relação à separação entre

² Método organizacional que permite que o estudante alterne os espaços de formação, através dos tempos educativos de permanência na escola e na propriedade da família, (uma semana na escola e outra no meio familiar).

Igreja e Estado além de outros fatores de ordem econômica e social levaram ao abandono dos camponeses, em relação à educação. O mesmo autor (1997) evidencia o descaso por parte do Estado (que se importava apenas com a educação urbana) e mesmo da Igreja (que havia perdido a condução das escolas), e que não tinha propostas para a educação dos sujeitos do meio rural, os deixou à mercê da sorte, a falta de escolas para os mais jovens era uma preocupação.

Diante deste cenário, Queiroz (1997) ressalta que as alternativas postas eram: os filhos dos camponeses deixam o campo e o meio familiar e vão estudar na cidade ou permanecem no campo sem instrução. Depreende-se quão conflituosa situação permeou o meio rural francês, sendo a pequena propriedade familiar a base da realidade agrária do país, pois os agricultores contavam com trabalho dos seus jovens, além de não terem condições financeiras de sustentá-los na cidade.

Para resolver esta situação, foi imprescindível o empenho do coletivo de agricultores que junto a um sindicato e a um movimento social cristão discutiam acerca de suas necessidades e aspirações. Tendo como referência o pensamento de superar/transformar esta realidade e diante de um problema: o filho adolescente de um dos agricultores, (integrante de um grupo social/sindicato do meio rural francês) se nega a ir à escola, assim Gimonet (2007) relata que o pai do jovem juntamente com o pároco local, o padre Granereau, propuseram criar uma escola onde os jovens pudessem estudar sem que abandonassem suas propriedades e o trabalho junto à família, e assim foi criada uma escola em que os filhos de agricultores pudessem articular trabalho e estudo, sendo que tinham aulas em um período de tempo, voltavam as suas propriedades onde auxiliavam suas famílias com o trabalho cotidiano e retornavam à escola.

A criação do Sindicato Central de Iniciativas Rurais (SCIR, em 1920) que tinha entre seus objetivos “a organização profissional agrícola pelo sindicalismo, associação e cooperação: a adaptação do ensino primário e a organização eficaz do ensino pós-escolar agrícola público e privado”, contribuiu para que fosse criada a escola francesa. O SCIR era formado por seções regionais, e existia uma destas em Lot-et-Garonne, em que o agricultor Jean Peyrat era presidente e o padre Granereau (pároco da pequena cidade Sérignac Péboudou), o secretário, onde começou a primeira experiência de educação (em 1935) que veio em 1937 a se tornar a Maison Familiale Rurale-MFR³ (QUEIROZ, 1997, p.42).

³ Ou Casa Familiar Rural (CFR) isto é, a institucionalização da Pedagogia da Alternância, que teve início com uma “escola experimental” em 1935, que veio a se tornar MFR dois anos depois.

Assim foi criada a Pedagogia da Alternância, sendo a MFR a primeira escola de alternância, posteriormente houve expansão dessas escolas na França, Itália, África e América Latina. Segundo Nosella (2012, p.29) a Pedagogia da Alternância “se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”. Significa que o estudante realiza a *alternância* de tempo e de local de formação.

No Brasil a primeira experiência e possivelmente na América Latina ocorreu no estado do Espírito Santo no fim da década de 1960, através de uma ONG, criada na Itália, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – (AES), sendo chamada Escola Família Agrícola (EFA), com base no modelo italiano. (NOSELLA, 2012).

A partir da década de 1990, com a mobilização dos movimentos sociais, o acesso à educação das pessoas do campo passou a ser pensado levando em consideração as especificidades sociais, econômicas e políticas destes sujeitos, quanto à suas necessidades e anseios. A proposta de criação de uma escola condizente com esta realidade foi um marco para garantir alguns direitos, negados a esta população, depreende-se o quanto são recentes as conquistas que vieram a favorecer os atores sociais da zona rural (LEITE,1999).

Este debate veio ganhar força e espaço no cenário nacional após a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002), que reforçou a especificidade da educação no meio rural, que foi contemplada prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira - LDB/1996, mas que foi direcionada e reforçada a sua importância com esta medida em âmbito nacional. O espírito deste movimento que resultou nestas conquistas é descrito por Molina (2006, p. 10) “A afirmação de que só há sentido no debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, popular e revolucionário, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira”.

Na concepção da Educação do Campo são construídos valores humanizantes, como solidariedade, democracia, justiça e transformação social, considerando o modo de vida, os significados e saberes das pessoas que vivem nesta localidade, buscando valorizar suas relações culturais, econômicas e de trabalho, que acontecem de um modo próprio. Em contraposição se posiciona a Educação Rural, pensada a partir do urbano e utilizada para favorecer o agronegócio, como forma de superar a cultura do camponês considerada ultrapassada e suas técnicas arcaicas.

A valorização da Pedagogia da Alternância no Brasil, e a implantação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), legitimam o discurso e concretizam o projeto de Educação do Campo, pensada para promover a articulação entre escola e trabalho e na formação integral do indivíduo, enquanto ser social, político e econômico.

A conquista da Educação do Campo representa um avanço para a escolarização dos sujeitos que vivem no campo, neste sentido, a Pedagogia da Alternância consiste numa ferramenta metodológica que possibilita a formação contextualizada das pessoas do campo.

Como escolas que se destacam de acordo com a proposta da Educação do Campo baseadas na Pedagogia da Alternância estão as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs). Estas instituições representam o tipo de escola construída pela comunidade, onde existe interação das mesmas com o lugar e os seus sujeitos, no intuito de manter sua cultura, seus saberes e modos de produção repassados de geração a geração, em contraposição a escola tradicional, que na visão dos camponeses não pôde promover este tipo de ensino contextualizado.

Na Pedagogia da Alternância o Tempo Comunidade representa o período em que aluno retorna para a comunidade junto à sua família e/ou organização social de que esteja inserido, buscando implementar os conhecimentos obtidos no Tempo Escola e levantar novas problemáticas para quando regressar à escola.

Quando se referir ao campo é necessário mencionar que o mesmo é heterogêneo em relação aos sujeitos envolvidos e que existem divergências teóricas ao se definir estes sujeitos, que podem ter tanto referências socioeconômicas quanto produtivas, culturais, etc.

Ao se reportar a estes sujeitos ocorrem tendências que buscam destacar os diferentes grupos existentes para visualizar suas especificidades (heterogeneidade), enquanto outros buscam apresentar o que os mesmos têm em comum para destacar sua similaridade (homogeneidade).

Tendo como referência os apontamentos acima, apresentam-se alguns questionamentos, que resultam de inquietações pertinentes à pesquisa:

- a) qual o impacto do Tempo Comunidade na formação dos alunos?
- b) qual o impacto do Tempo Comunidade para as famílias e para a comunidade em que estão inseridos os alunos?
- c) qual é o papel da escola na realização do Tempo Comunidade?
- d) qual o papel da família e da comunidade na formação do Tempo Comunidade?

O recorte da pesquisa no que se refere à instituição (objeto de estudo) se deve pelo fato da Escola Família Agrícola de Porto Nacional ser a pioneira no estado do Tocantins e por atender atualmente estudantes de cerca de vinte municípios do Estado.

Em âmbito regional a pertinência da pesquisa consiste no fato do Tocantins ser um estado com características agrárias, com a presença de quatro EFAs, sendo uma delas localizada no município de Porto Nacional. O fato de pouco se conhecer sobre as famílias dos alunos da EFA Porto Nacional e da relação estudantes, famílias e comunidade no desenvolvimento do Tempo Comunidade, corrobora para elencar a significância da pesquisa realizada.

Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Analisar o desenvolvimento das atividades educativas, referentes ao *Tempo Comunidade* dos estudantes do ensino médio da EFA de Porto Nacional, (3º e 4º ano do Ensino Médio Integrado - Técnico em Agropecuária).

Objetivos Específicos

Conhecer os instrumentos de acompanhamento (utilizados pela EFA) do Tempo Comunidade, assim como os efeitos das práticas educativas para os estudantes e camponeses;

Analisar o papel da EFA de Porto Nacional no acompanhamento do Tempo Comunidade e das relações dos estudantes com a família e comunidade;

Espacializar os municípios atendidos pela EFA com ênfase aos estudantes de 3ª e 4ª série (ano 2016);

Fornecer dados para subsidiar a EFA de Porto Nacional, avaliar os instrumentos do Tempo Comunidade, quanto à eficiência ou a realização efetiva das atividades no espaço de formação familiar;

Contribuir para que a temática Educação do Campo possa ser disseminada no âmbito acadêmico, em especial na Geografia.

Procedimentos Metodológicos

Para empreender a presente pesquisa, partimos da premissa metodológica de que a compreensão do conceito de Educação de Campo deve ser a partir de sua tríade estruturante: as categorias Campo – Política Pública – Educação, sendo requisito para compreensão do conceito, o trabalho, articulado entre estes termos. Justifica-se que separá-los é romper sua materialidade de origem: a luta da classe trabalhadora do campo pelo direito de continuar garantindo, neste território, as condições para sua reprodução social, sendo o direito à

educação e ao conhecimento uma destas dimensões (Caldart, 2008). Nesta perspectiva analisa-se o Tempo Comunidade dos estudantes da EFA de Porto Nacional, levando em consideração a alternância de tempos e espaços educativos, na família, na escola e de volta ao local de origem, o meio sócio profissional e familiar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2002, p. 14) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, nesta perspectiva norteia-se pelo materialismo histórico dialético.

Em relação aos Procedimentos Metodológicos propriamente ditos/escritos, inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico em livros, revistas científicas, monografias, dissertações, teses, bancos de dados de instituições de ensino, dentre outros, para a estruturação da base conceitual da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi realizada pelas seguintes etapas: identificação, localização, compilação e fichamentos de livros, artigos, etc. Também foi realizada uma pesquisa documental direta (análise dos projetos políticos pedagógicos, cadernos da “realidade” dos estudantes, e outros.) na instituição de que versa esta pesquisa, a EFA de Porto Nacional.

Foram aplicados questionários semiestruturados contendo 25 perguntas, destas sete foram questões fechadas e as demais abertas, para isso fez-se necessário contemplar os condicionantes das narrativas como o lugar, o contexto, a idade do entrevistado, a formulação das perguntas, etc. No intuito de observar a realidade dos atores envolvidos, os trabalhos de campo também foram ferramentas importantes para conhecer os modos de vida e de trabalho dos estudantes e suas famílias, bem como a comunidade e formas associativas de que participam, registros fotográficos foram utilizados nas visitas, no que dizem respeito à representação da realidade tendo caráter documental da realidade dos sujeitos sociais envolvidos na pesquisa.

Foram feitas observações *in locus* das atividades educativas da EFA de Porto Nacional visando a melhor compreensão e familiarização com o objeto de pesquisa, posteriormente os questionários foram tabulados, os diários de campo digitalizados, as informações foram categorizadas para elaboração do texto final.

Em relação à amostragem foram selecionados dezenove estudantes (de um total de quarenta e três, que representa trinta e um por cento) de 3º e 4º série concluintes (em 2016) do

ensino médio, bem como suas famílias, a cada estudante e família foi aplicado questionário, totalizando dezenove questionários aos estudantes e dezenove questionários aos seus familiares. Destes estudantes foram selecionados dez, que residem no município de Rio Sono, pois o maior percentual de estudantes que não residem em Porto Nacional, provém deste município.

Como limitação da pesquisa convém mencionar as dificuldades de deslocamento, (sendo necessário percorrer cerca de dez propriedades rurais em motocicleta, na primeira etapa da coleta de dados, o que envolve riscos, sendo comuns quedas decorrentes de estradas arenosas) em função das más condições das estradas, dificuldade de acesso, distância entre as propriedades rurais da zona rural tanto do município de Rio Sono quanto de Porto Nacional, no entanto, somadas essas experiências contribuem para o amadurecimento da pesquisa e do pesquisador, enquanto sujeito que pode contribuir para que os problemas sejam evidenciados e discutidas soluções, em âmbito acadêmico ou mesmo cobradas providências junto ao poder público, fazendo da pesquisa um instrumento que dá voz aos sujeitos sociais nela envolvidos.

A Pesquisa de Campo no que tange à observação e acompanhamento das atividades (aulas, eventos, trabalhos de campo, dias de produção, etc.) da EFA ocorreram quinzenalmente, iniciando-se em 2015, até o término da dissertação, em meados de 2017. Outra etapa consiste na aplicação de questionários que envolveu dois momentos, na escola onde os estudantes responderam às perguntas e em outro momento ocorreram as visitas às famílias na propriedade rural, onde os familiares responderam ao questionário. Esta etapa ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2016 (entre 04/11/16 e 21/12/16), sendo percorridas dezenove propriedades rurais, dez no município de Rio Sono, distante de Porto Nacional, cerca de 250 km (sede do município) e as demais propriedades no município de Porto Nacional.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve os estudantes concluintes do Ensino Médio do curso técnico em Agropecuária, se convém atribuí-la a um *estudo de caso*, que segundo Andrade (2008, p.11), trata-se de:

[...] uma estratégia metodológica de se fazer pesquisa nas ciências sociais e nas ciências da saúde. Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Segundo Gil (2002, p. 121) “nos estudos de casos se distinguem quatro fases: a) delimitação da unidade caso; b) coleta de dados; c) análise e interpretação dos dados coletados; e d) redação do relatório”. Desta forma o presente trabalho delimitou a unidade caso tendo como escala macro a EFA de Porto Nacional, onde foram selecionadas as turmas

de 3ª e 4ª série do Ensino Médio, sendo delimitada a amostragem (dezenove estudantes que representam 31% do total). A coleta dos dados foi realizada na unidade escolar e na residência dos estudantes, a análise dos dados foi gradativa até redação do texto final.

Estruturação da pesquisa

A pesquisa está dividida em quatro capítulos, o primeiro traz uma contextualização histórica da Educação Rural até a Educação do Campo e suas especificidades, a legislação brasileira e a política educacional para o campo, bem como a implementação da Educação do Campo no processo educativo formal.

O segundo capítulo apresenta o contexto educativo e o surgimento da Pedagogia da Alternância, sua construção teórico-conceitual, a origem das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) na França, neste contexto apresenta-se o trabalho e a experiência como formadores na Pedagogia da Alternância e um breve histórico da adoção do modelo italiano na realidade brasileira, a saber a Escola Família Agrícola, que consiste na primeira experiência da P.A no Brasil.

O capítulo três intitulado: Escola Família Agrícola: Educação e Ideologia, apresenta o objeto de pesquisa, a EFA de Porto Nacional, seu histórico, sua estrutura e proposta educativa, bem como seu papel de propulsora do desenvolvimento rural pela práxis social, sendo uma referência de Educação do Campo no estado do Tocantins.

No quarto capítulo discute-se a dinâmica do Tempo Comunidade (TC) dos estudantes (3ª e 4ª série do Ensino Médio) da EFA de Porto Nacional, tendo como foco a percepção dos estudantes e das famílias em relação às atividades educativas do Tempo Comunidade (TC). Apresentam-se os tempos/espacos (TE) e (TC) como articuladores do princípio educativo do trabalho, e por fim os desafios e perspectivas da Educação do Campo na EFA de Porto Nacional.

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem, como o é também necessário e urgente. [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Instván Mészáros

CAPÍTULO 1- DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação é uma prática humana que distingue o “modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos” (SEVERINO, 1993 p.11). É, portanto, uma prática primitiva, ou melhor, inerente à existência humana. A educação que desde as sociedades primitivas acontecia de forma prática era marcada pelos rituais de iniciação, sendo espontânea e natural, baseada na oralidade e na imitação. Os ensinamentos eram de responsabilidade de toda a comunidade, “em função da vida e para a vida”, sendo única e igual para todos. Deste modo evidencia-se que a prática da educação é anterior ao pensamento pedagógico, sendo que o último surgiu como reflexão sobre a prática, como necessidade de sistematizar e organizar a educação para alcançar fins e objetivos (GADOTTI, 1993, p.23).

A escola formal surgiu com o advento da divisão social do trabalho, do Estado, da família e da propriedade privada, “nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva”, com isso apareceram também as “desigualdades das educações”, onde existe uma para os ricos e outra para os pobres, uma para os exploradores e outra para os explorados (op. cit.).

A educação no modo de produção capitalista, conforme Cunha (1985), atende ao processo de “integração dos indivíduos às estruturas de uma sociedade, com a finalidade de manter basicamente essas estruturas”. Para Mézaros (2005), ela esteve centrada, especialmente nos últimos 150 anos, nos propósitos de fornecer conhecimentos à máquina do capital, em favor da expansão do sistema capitalista, para gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da ‘dominação estrutural’ implacavelmente imposta. Apesar das contradições, convém definir a educação como uma prática fundamental da existência histórico-cultural dos homens.

Ao se referir à educação brasileira faz-se necessário retratar o contexto do período colonial, em que a educação formal estava sob a responsabilidade da igreja, e era usada como instrumento de legitimação da colonização, impondo à população obediência total à Coroa Portuguesa, sendo efetuada, principalmente pelos jesuítas, através das Missões.

Sobre isso Raymundo (1998) explica que,

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43, citado por MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2008, p. 171).

No período em questão, segundo Rosário e Silva (2004), a atuação da Companhia de Jesus desempenhou um papel importante para a educação formal brasileira. A ordem religiosa constituía uma das faces da Contra Reforma católica em resposta à Reforma Protestante que, através da educação dos “brancos” e dos índios, e por intermédio da ação missionária, buscava converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

Para Maciel e Shigunov Neto (2008), a ordem religiosa tinha como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica “para combater a heresia e converter os pagãos, apresentando características de uma milícia”. No entanto, cabia a eles educar os grupos sociais menos favorecidos da população, realizando um trabalho de caridade. Deste modo o “ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois se destinava exclusivamente a ensinar os ‘ignorantes’ a ler e escrever.” (AZEVEDO 1976, citado por MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2008, p.172).

Assim, os jesuítas desenvolviam, além do trabalho educacional, as missões, atuando “tanto na educação como na catequese do índio e dos colonos”, sendo os padres jesuítas os primeiros professores do Brasil. Sobre as reminiscências deste período Rosário e Silva (2004) evidenciam que,

A influência da educação jesuítica não se restringiu apenas ao período que por aqui se estabeleceram (1549 – 1759), ultrapassou períodos e, em todos eles encontra-se em menor ou maior quantidade reminiscências dessa educação, ou seja, marcou profundamente nossa educação, principalmente no tocante à orientação religiosa no ensino brasileiro, uma vez que a política colonizadora foi ao mesmo tempo religiosa e regalista (ROSÁRIO e SILVA, 2004, p.4).

Nesta perspectiva, segundo Maciel e Shigunov Neto (2008), o padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram, na Bahia, em agosto de 1549, a primeira “escola de ler e escrever” brasileira, sendo transformada em 1551 no Colégio dos Meninos de Jesus, que posteriormente recebeu o acréscimo de *São Vicente*. Sobre isso Mattos (1958) complementa:

Em síntese, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a instituição educacional que melhor se desenvolveu nessa fase pioneira da educação no Brasil e serviu para pôr em evidência as ricas possibilidades do primitivo plano educacional esboçado por D. João III no Regimento de 1548 (MATTOS, 1958, p. 75 citado por MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2008, p.178).

Deste modo, os mesmos autores, evidenciam que no período compreendido entre sua chegada em 1549, até sua expulsão em 1759, pelo Marquês de Pombal, os Jesuítas foram os responsáveis pelo ensino formal dos habitantes do Brasil, inclusive dos jovens que se preparavam para ingressar em cursos superiores na Universidade de Coimbra.

Após a expulsão dos jesuítas, segundo Silva⁴ (s/d), o ensino era realizado através de disciplinas isoladas - as aulas régias. Com a Reforma Pombalina de 1759, o professorado leigo começou a ser introduzido no ensino. No entanto, foi com a vinda da família real que se proporcionou a organização de uma rede escolar mais ampla, para atender as demandas educacionais da aristocracia portuguesa e preparar quadros para novas ocupações técnico-burocráticas.

O Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação e uma das medidas foi a criação do subsídio literário, isto é, um imposto sobre gêneros alimentícios destinados à manutenção das escolas e pagamentos dos professores. Foram criados os cursos superiores de medicina, agricultura, economia política, química, botânica e academias militares. Também, em 1823, foram criadas as primeiras escolas para meninas, sendo que em 1832 existiam apenas 18 colégios com essa função (SILVA, s/d, p.11).

No período Imperial (1823 – 1891) os elementos da conjuntura socioeconômica brasileira assentavam-se, notadamente, sob “a monocultura da cana de açúcar, o latifúndio e o trabalho escravo”, no entanto, as camadas populares, compostas de índios, negros, afro descendentes e brancos pobres, protagonizam movimentos nacionalistas e de libertação, como elenca Silva (s/d, p.12): “Balaiada, Emboabas, Cabanagem, Inconfidência Mineira, Revolta Pernambucana, Conjuração Baiana, etc.” Outros acontecimentos marcantes foram: a criação da Lei de Terras, em 1850 (terra como mercadoria) e a abolição da escravatura, em 1888.

Em relação à educação, a Constituição Imperial de 1824 garantia a instrução primária gratuita para os cidadãos e os escravos libertos, evidencia-se também neste período, a criação da “Primeira Lei da Educação, a Lei Januário Barbosa, de 15 de outubro de 1827”, propiciando a “construção de escolas públicas nas vilas e povoados”. Neste contexto ocorreu, também, a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, quando foram criadas “salas para adultos analfabetos do sexo masculino, livres ou libertos”, pela qual a educação popular era entendida “como instrução elementar”. Assim foram criadas as “Escolas Normais em Niterói (1835), Pará (1835), Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846) e Paraíba (1854)” (SILVA, s/d, p.12).

O fim da escravidão, por intermédio da Lei Áurea (1888), causou transformações no cenário brasileiro. Com os desdobramentos socioeconômicos imbricados neste processo, somado ao advento da Primeira República (1889-1930), segundo Schueler e Magaldi (2009,

⁴ SILVA, Maria do Socorro, **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. Trabalho encomendado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, sem data. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em: 12/04/2017.

p.33) tem-se início a escolarização elementar e a formulação de “políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil”. Neste contexto, a Constituição de 1891 consagra a descentralização do ensino e, a partir de então, os estados recebem o direito de criar instituições de ensino e legislar sobre a educação primária. Nesta perspectiva ocorrem várias tentativas de reformas educacionais, “na qual a reforma de Sampaio Dória, (no estado de São Paulo) abre o ciclo de reformas estaduais que marcam a década de 1920” (SOUZA, et al. 2015, p.19).

Na década de 1920 se inicia o “ruralismo brasileiro”, e sob o ideário da *vocação agrícola*, difunde-se a ideia de que a agricultura brasileira precisa se modernizar. Ao mesmo tempo para outra vertente há o entendimento de que, é pelo viés da industrialização que o país se tornará “desenvolvido”. Desta forma há um embate que envolve também a educação, de um lado há os defensores do ensino profissional, da pedagogia da civilização, que se apresenta desatrelada da alfabetização, em que o trabalhador rural deveria aprender as técnicas produtivas. Do outro, foi se delineando o chamado otimismo pedagógico, baseado em campanhas para vencer o analfabetismo no meio rural.

Assim, a Educação, segundo Dosso e Brandão (2013), “mesmo que de forma incipiente, esteve presente em todas as constituições brasileiras, desde 1824”, mesmo o país com atividades majoritariamente agrárias. Porém, “a Educação Rural somente em 1934 aparece contemplada na Constituição”. Neste sentido, houve a negação dos sujeitos do campo nas políticas públicas educacionais desde a colonização até a década de 1930.

1.1 A Educação Rural no Brasil

O campo possui múltiplos significados, podendo ser associado ora, às paisagens naturais, a vida tranquila, outrora ao lugar de ignorância e atraso. Neste sentido, o mundo rural brasileiro também é constituído de práticas e representações, desta forma, apresenta-se, o termo *ruralismo*, que corresponde a,

um *movimento político* de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária no Brasil – tanto em nível de sociedade civil, quanto em nível de sociedade política – bem como aos conteúdos discursivos produzidos e veiculados pelos agentes e agências que dele participaram (MENDONÇA, 1997, p.10).

Sob o ideário do ruralismo e do contexto “de reordenação das diretrizes do capitalismo” foi construída uma postura quanto à existência de uma crise agrícola, tendo como ponto de partida a década de 1890, o que justifica adotar o discurso ruralista que atribui

à ciência o instrumento para promover a *reabilitação agrícola do país* (agricultura científica). (IBID, p.69).

Diante do diagnóstico de crise acerca da agricultura brasileira, apresentado na Primeira República, segundo a mesma autora (Ibid.,1997) foram definidas, quatro linhas de intervenção:

- 1-povoamento/colonização;
- 2-educação;
- 3-modernização/racionalização produtiva;
- 4-crédito/cooperativismo.

De acordo com os projetos previstos e pela visão de que estava na educação, as possibilidades de recuperação do homem do campo, por extensão da agricultura, foram estabelecidos os moldes “da disciplinarização da mão de obra via ensino”. Deste modo foi se delineando o *ensino profissional agrícola*, em que era ministrado à população tida como ignorante,

Conhecimentos práticos a respeito do trato com a agricultura [...] a chamada *instrução elementar agrícola* [...] voltada para a construção de uma nova ética do trabalho, regeneradora e disciplinadora de *homens inferiores* [...] a educação técnica profissionalizante seria sua tônica: aprender, vendo ou fazendo, era o critério dessa *moderna pedagogia*, adaptada às vicissitudes da expansão do capitalismo mundial, gerador de novas tecnologias agrícolas em vias de difusão (MENDONÇA 1997, p. 90).

Nesta perspectiva, o ensino profissional agrícola, empreendido pelos atores/agrônomos defensores do ruralismo brasileiro, pretendiam transformar o homem do campo brasileiro no *farmer* (modelo norte americano), pela via do saber, visando produzir um agente social, isto é, um produtor que tenha aderido à prática educativa, “portadora de um projeto de capitalização do campo e de neutralização ideológica e das relações de classes ali presentes”. Assim, os planos de expansão do ensino estariam sob dois eixos: 1- instalação de instituições especiais; 2- hierarquização em três níveis (privilegiando as escolas de grau médio e superior), o que constituía na formação de mão-de-obra técnica. Assim o projeto de formação era composto por,

Um curso de lavrador, um curso de administrador agrícola e um curso de agricultor. O curso de lavrador prepara o pequeno proprietário, o hortelão, o trabalhador rural, etc. O curso de administrador prepara o agricultor de recursos médios e ao mesmo tempo o escrivão das propriedades rurais. O curso de agricultor, que também poderá ser chamado de engenheiro agrícola, prepara o agricultor de maiores recursos (MARTINS⁵, 1908, p.12, citado por MENDONÇA, 1997, p.92).

⁵ MARTINS, Francisco Dias. **ABC do Agricultor: Ensino agrícola, propaganda popular**. São Paulo: Duprat, 1908. A cartilha de sua autoria difundia o tipo de ensino pretendido para a massa da população rural, isto é, a formação de mão de obra adestrável.

Desta forma, tal pedagogia era desenvolvida em instituições especialmente concebidas para este fim, as chamadas *fazendas-modelo* que supunham “poder habilitar *operários técnicos*”, o público-alvo, os jovens, filhos de lavradores, que passavam a viver em regime de trabalhador contratado aprendendo pelo trabalho, os métodos *modernos* de preparo do solo, seleção e desinfecção de sementes, manejo e conserto de máquinas, etc. Essa pedagogia tinha como papel contribuir com a expansão do mercado de trabalho com mão de obra qualificada e estender à zona rural certos padrões disciplinares de trabalho. A mesma corroborou para a instalação do extensionismo rural, posteriormente.

O que se depreende deste quadro em que estava inserida a educação rural, é que havia duas correntes de pensamento: uma pretendia realizar o ensino agrícola, sem pretensão de erradicar o analfabetismo, mas formar mão de obra técnica; a outra representada pela escola primária oficial, que estava difundindo o ensino primário obrigatório, que culminou na década de 1920 no denominado *otimismo pedagógico*.

Perpassaram séculos entre o período Colonial, a chegada da Família Real ao Brasil, a independência, até a proclamação da República em 1889. Estes e outros acontecimentos transformaram o país ideológica e politicamente. Com o advento da Proclamação da República havia ares de otimismo no que tange à ascensão da nação em todas as esferas, no entanto, as velhas amarras permaneceram latentes, outrora coloniais, doravante oligárquicas, relações de classe que, segundo Frigotto (2011 p.22), são caracterizadas por violência, frutos das heranças culturais, que pode ser observada “na aversão à impessoalidade e seus reflexos no plano social, econômico e político, mediante o personalismo, o populismo, o clientelismo e o patrimonialismo ou a apropriação privada dos bens públicos”. Características adquiridas historicamente.

Quando há certa *preocupação* por parte do governo em relação à educação rural, e a mesma se transforma numa necessidade do projeto de desenvolvimento assumido no país, neste período surgiram os programas de Educação no meio rural brasileiro, que coincidem com o início do processo de industrialização, ocorrido em 1930.

Anteriormente, já emergiam algumas iniciativas em direção à valorização da educação, quando foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE -1924), de acordo com Silva (s/d), foi formada a primeira sociedade de profissionais da educação com caráter nacional, sendo caracterizada pela tecnificação pedagógica, bem como pelo reconhecimento do discurso do ruralismo pedagógico, que envolve o otimismo pedagógico, tendo a educação

como redentora, sendo também o contexto dos movimentos de reformas educacionais e da luta contra o analfabetismo.

Assume-se o discurso de que a educação seja o instrumento eficiente para enfrentar os problemas sociais que causam a miséria. Então é iniciado o debate sobre a importância da educação para conter o movimento migratório em direção às cidades e elevar a produtividade no campo.

Nesta perspectiva, na década de 1930, segundo Prado (1995), baseado nos estudos de Calazans (1993), as ideias e propostas do ruralismo pedagógico se consolidam, ou melhor, foram adotadas, no entanto, as medidas se concretizaram entre as décadas de 1950 e 1960.

O interesse pela educação rural começou a se manifestar através da criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, que tinha como pretensão a “expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rurais” (MAIA, citada por LEITE 1999, p.31).

Sob as aspirações de ascensão social, a sociedade brasileira veio tecendo suas relações, permeada de contradições. Cabe destacar que o período que vai das décadas de 1930 a 1960 foram importantes tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, sendo necessária a reorganização do ensino, contribuindo para que houvesse duas reformas educativas, a Reforma Francisco Campos de 1931 e a Reforma Capanema de 1942.

As reformas abrangiam três aspectos:

O ensino superior, o ensino médio (escolas secundária e comercial) e a organização da escola brasileira, tendo como base a necessidade de se criar um *sistema nacional de educação*. Para o ensino superior, propôs a instituição do regime universitário, pela implantação do Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRITO, s/d⁶, p.12).

No contexto político-econômico da república populista (1930 – 1945), sob o comando de Getúlio Vargas e a instituição do “Estado Novo”, dentre as medidas de reestruturação empreendidas (políticas e econômicas) para o futuro do país, sob a égide do nacionalismo, vai se destacar:

[...] como eixo central o entendimento, pelo governo brasileiro, de que o desenvolvimento econômico era a base para a unidade e a garantia de manutenção da segurança nacional, em dois sentidos: internamente, na medida em que permitiria a integração das diversas regiões do país, afastando motivos para possíveis

⁶ BRITO, Sílvia Helena Andrade de. **A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945)**, Doutora em Educação, Professora do curso de Ciências Sociais da UFMS. Justifica-se a adoção do texto sem data, devido à análise profunda da conjuntura política e econômica empreendida no presente artigo, que está disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=iOI8V7GrOtDK8gfQn7LwDA#q=Silvia+Helena+Andrade+de+Britohttps://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=iOI8V7GrOtDK8gfQn7LwDA#q=Silvia+Helena+Andrade+de+Brito. Acesso em 20/04/2017.

discordâncias nascidas das disparidades locais, e, externamente, porque fortaleceria as posições econômicas e sociopolíticas brasileiras frente a outras nações. Simultaneamente havia a crença — pelo menos nesse momento de início do Estado Novo — de que este desenvolvimento poderia ser concretizado com suporte interno, e o governo viabilizar medidas concretas neste sentido, como a organização de um banco público de investimentos (BRITO, s/d. p. 7-8).

Na década de 1940, segundo Leite (1999), em conformidade com a política externa norte-americana, foi criada a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, que pretendia implantar projetos educacionais na zona rural. Assim, foram criados Centros de Treinamentos destinados aos professores e a realização de Semanas Ruralistas, e a implantação de Clubes Agrícolas e de Conselhos Comunitários Rurais.

Dentre alguns acontecimentos importantes, marcou esse período da história uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária (oligarquia) para a emergente elite industrial (burguesia). No que tange à educação, segundo Silva (s/d), houve o estímulo à realização de programas nacionais de educação de base, no sentido de construir a escola pública, marcando o início de programas e projetos como resposta governamental às lutas e demandas da população brasileira por escolarização e a algumas iniciativas para a educação de jovens e adultos, educação formal, educação permanente e educação popular.

No período que corresponde à Guerra Fria (especificamente na década de 1960), segundo Silva (s/d), os Estados Unidos propuseram a “*modernização* das sociedades consideradas atrasadas, segundo eles as mais inclinadas a adotar o modelo soviético”. Concernente a este pensamento iniciaram um processo de transformação dos meios de vida, produção e consumo desses países, notadamente na América Latina.

O progresso técnico difundiu-se e o projeto de melhoria da qualidade de vida da população centrado apenas na modernização da economia começou a se estruturar e se fortalecer. Ganhava força o modelo de *desenvolvimento*, que se refere ao,

modo pelo quais as sociedades produzem (o que produzir/ para que/ para quem) e se reproduzem (regras individuais e coletivas). É um conjunto formado pela tríade **bloco social hegemônico** (é o sistema estável de relações de dominação, de alianças e concessões entre grupos sociais dominantes e subordinados em um território); **regime de acumulação** (é o modo de transformação conjunta e compatível das normas de produção, da distribuição de renda) e o **paradigma tecnológico** que é o modo de regulação (conjunto das regras incorporadas ou explícitas integrantes de instituições, um mecanismo de compensação e dispositivos de informação) (SILVA, s/d, p.3, grifos meus).

Neste sentido, o modelo adotado estava alicerçado na ideia da industrialização dos países, que haviam extinguido velhas alianças de classes entre capital estrangeiro e a grande propriedade (como no período da colonização) e que fora substituída por uma nova aliança tripla, que envolvia “capital estrangeiro, burguesia urbana local (privada e/ou do Estado) e

camponês rico⁷”, estes últimos, de acordo com Calazans (1981) “constituem a base social da posterior revolução verde”. (CALAZANS 1981, p. 182, citada por VERDÉRIO, 2011, p.66).

Sob esta lógica, conforme Mendonça (2009), inúmeros acordos de “cooperação técnica” foram firmados entre os governos brasileiro e estadunidense, objetivando “recuperar” seu novo público-alvo: o trabalhador rural adulto e analfabeto. Toda essa conjuntura implicou na adoção de um ideal de sociedade e de um modelo de homem que seja democrático, culto e produtivo. Nesta perspectiva, a cidade vinha se consolidando como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico, que precisava ser superado. Esse antagonismo cidade versus campo, para Leite (1999), foi instalado ainda na República Velha, que pretendia inserir o Brasil na modernidade do século XX, em que foram confrontados os setores antagônicos: agrário-exportador versus urbano-industrial.

Em consonância aos acordos cooperativos entre os dois países (Brasil e EUA) foram criadas as Missões Rurais, que contavam com recursos financeiros binacionais e recursos humanos do governo norte-americano. Segundo Leite (1999, p. 33), em 1948, foi criada em Minas Gerais, “sob o patrocínio da *American International Association for Economic and Social Development* –AIA, [...] a Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR, que mais tarde foi denominada EMATER”, que seria o “embrião da Associação Brasileira de Assistência Técnica Rural (ABCAR), que foi criada em 21 de junho de 1956”. (CALAZANS, 1993, p.23-24, citada por LEITE, 1999, p.33).

O governo brasileiro, inspirado nas experiências em curso em vários países da América Latina e da América do Norte, corroborou para que, em 1951, o educador brasileiro Lourenço Filho viajasse ao México. A pedido do Ministro da Educação e Saúde Simões Filho, a experiência do educador resultou no relatório intitulado Educação Rural no México e, desta forma, foi adotado modelo de educação mexicana “pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural de educação de base envolvendo as comunidades rurais e indígenas. O intercâmbio com os administradores da Educação mexicanos possibilitou a Lourenço Filho fundamentar as bases da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que vigorou no Brasil no período de 1952 a 1963 (SOUZA, 2013).

A educação rural já vinha sendo discutida, segundo a mesma autora (IBID, 2013), na Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em 1941, e no Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, em 1942, em

⁷ Segundo Verdério (2011, p.66) “o camponês rico que frequentemente exerce atividades capitalistas, como aluguel de máquinas agrícolas, comércio, usinas, etc.”

Goiânia, recém-criada capital do estado de Goiás, no entanto, neste último evento a discussão priorizou a educação primária fundamental. Em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), implantou-se a educação primária e o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Com a regulamentação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNEP), em agosto de 1945, foi promovida uma difusão do ensino elementar, principalmente o primário. Ressalta-se que em 1950, 63,84% da população vivia no campo.

Através do FNEP o governo federal estabeleceu planos de cooperação financeira e técnica junto aos estados da federação para a ampliação e melhoria do sistema escolar do país. O Fundo, juntamente com o Convênio Nacional do Ensino Primário, sob a supervisão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), possibilitou o investimento na construção de escolas rurais em várias regiões do país. (SOUZA, 2013).

A partir das décadas de 1950 e 1960 o problema da educação rural é encarado mais seriamente, tornando-se objeto do interesse do Estado. No entanto, este tratamento é traduzido pelo discurso ruralista pedagógico como produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes, representavam os interesses das elites. Essas preocupações estavam atreladas a outras, “relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna” (PRADO, 1995, p.5).

Por outro lado, é importante ressaltar que neste período, como explica Barreiro (2010), as análises indicam que o quadro político nacional e internacional procurava saídas para problemas gerados pelo desenvolvimento, no qual sobressaíam os conflitos pela posse da terra. Nesse contexto, o CNER e Igreja Católica aliam-se. Em 1959, todos os cargos de Executores de Projetos da Campanha do Norte e Nordeste eram ocupados por bispos e padres, o que levou a uma maior atuação nas regiões com a presença de movimentos sociais, especialmente as Ligas Camponesas.

Com o objetivo de tirar o homem do campo do analfabetismo, adota-se o ruralismo pedagógico, que conforme Prado (1995, p. 11), consistia numa “tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais, um ideal de formação do camponês e que por meio do processo educacional seria possível a sua fixação no campo, seu local de origem”. Foi dada à escola rural a incumbência de “*formar mão-de-obra especializada ao seu meio*, dissolvendo possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades”. A autora complementa ainda que, a ação do trabalho agrícola era fundamental para o sucesso ou fracasso econômico, e a “valorização do homem rural” era vista como garantia de maior racionalidade e produtividade. A ação educativa, nesse sentido, estava necessariamente referida ao trabalho

rural, não apenas ao trabalho, como em geral se trata da educação destinada aos pobres, mas ao trabalho no campo. (PRADO, 1995, p.8).

As intenções da educação rural foram construídas na ideia de que o homem rural a quem o ensino alcançaria “não sabia dispor de seu tempo de forma racional, não percebia a importância do progresso social, que não tinha conhecimento sobre alimentação adequada e hábitos de higiene e, por fim, desconhecia as vantagens da escolarização”. (ALMEIDA, 2011, p.63).

Nesta Perspectiva, na década de 1950, dentre os programas educacionais para as populações rurais destaca-se a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), ambos, de acordo com Leite (1999, p. 36), desenvolviam projetos de melhoria de vida “dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc.”

A pedagogia de fixação do homem ao campo buscava mantê-lo em seu habitat natural, sem que fosse necessário seu contato com o urbano, considerado nocivo ao trabalhador. Medidas foram tomadas por meio da criação de colônias agrícolas, da construção de estradas, e assim prevenir problemas que a migração em grande escala do campo para as cidades pudesse causar.

Em consonância ao entendimento de *manter* o homem do campo em seu *habitat*, o papel da escola rural era de promover o ensino para que o homem estivesse integrado e valorizasse o seu meio. Essa *escola rural* tinha muitas atribuições, não sendo unicamente o lugar onde se ensinava a ler, escrever e contar, indo além:

Para transformar-se em centro de interesse e esforço comunais, centro do qual [irradiará] a influência propulsora do melhoramento da vida econômica e social, das condições higiênicas e, por fim da educação mesma (VENÂNCIO FILHO, 1944, citado por PRADO, 1995, p.10).

Nesta orientação, com base na obra de Silva⁸ (1970), fica evidente a concepção de educação presente no ideário ruralista brasileiro. A autora fundamenta sua obra, destacando “a visão de conjunto da realidade brasileira, baseado no sociólogo Alberto Torres”, que argumentava que, “o progresso de um país, sua unidade territorial, econômica e social dependem da terra, de gente e de suas relações recíprocas, donde concluir que delas dependem todos os problemas sociológicos e econômicos”. O capítulo primeiro da obra traz o conceito de educação rural, que segundo a autora “consiste em orientar as populações da zona

⁸ SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **Escola Primária Rural**, Editora Globo, Porto Alegre, RS, 1970 (3ª edição). A obra foi produzida na década de 1950 e a autora era professora e técnica rural. Consiste em um referencial pedagógico para o magistério rural e traz sugestões de atividades práticas a serem realizadas de acordo à faixa etária e condições econômicas da região, em consonância à “vocação agrícola”.

rural no sentido da formação adequada ou conveniente às mesmas, vinculando-as ao meio e levantando-as a reagir de modo eficiente sobre este”. (p.3).

Nos estudos de Silva (1970, p.3) a agricultura é apresentada como “elemento básico na sobrevivência do homem”. Ao analisar a evolução histórico-econômica do Brasil se depara com “um povo de agricultores e pastores”, com base econômica na produção da zona rural. E assim, defende que “o desenvolvimento da nossa indústria deverá vir paralelo ao de nossa agricultura”.

Faz-se necessário destacar que no sumário de seu livro consta um subtítulo denominado “necessidade de formar mentalidade de simpatia pelo ruralismo nas novas gerações”, o que pode ser observado no discurso *convincente* sobre como a escola pode colaborar para que o Brasil alcance o progresso através da agricultura.

Para isso a mesma autora (IBID, 1970) evidencia o papel do país enquanto exportador de matérias-primas para a Europa no período colonial. Esta visão pode ser claramente expressa nas palavras da autora:

Em síntese, o papel fundamental da agricultura na evolução histórica brasileira é por demais evidente, para que nos detenhamos em minúcia. Foi o açúcar, produto de alto valor no mercado internacional e produzido sem concorrência até a invasão holandesa, que possibilitou a colonização efetiva de nossa terra; foi mais tarde o café, produzido por mão de obra escrava, no Vale do Paraíba, que forneceu a base econômica do Brasil independente ; foi por fim a produção cafeeira paulista que, com mão de obra assalariada, que criou os requisitos para o desenvolvimento interno e conseqüente processo de industrialização. (SILVA, 1970, p.5)

As impressões da zona rural, da escola e dos alunos são contempladas, enfatizando o problema do abandono (pela falta de infraestrutura e políticas públicas) e do “atraso dos métodos agrícolas empregados” que proporcionam baixa e má produção resultante da “falta de preparo técnico e de orientação específica, do ponto de vista educacional”. Assim, à escola caberia a função de “civilizar sem urbanizar”, nas palavras da autora:

A escola primária de zona rural [...] tem necessariamente as mesmas finalidades da nossa escola comum, sendo sua função precípua a educação integral. Cabe-lhe oferecer um ensino que responda às necessidades e às características da vida regional, a fim de adaptar o indivíduo às realidades locais e fixá-lo no meio, capacitando-o a reagir vitoriosamente sobre o mesmo (IBID, 1970, p.5 e 17).

Em relação à atuação do professor da escola rural, este deve fazer uma investigação da realidade de acordo com as necessidades e possibilidades locais e planejar as intervenções didáticas, quanto à formação. A autora explica que:

É óbvio que o professor rural não precisa ser um sociólogo nem um técnico em agricultura; basta-lhe um quantum de conhecimentos gerais e práticos nestes setores, com sólidos fundamentos para que possa perceber os problemas daí decorrentes e orientar-se, no melhor sentido, em busca de fontes necessárias, para a expansão e atualização dos mesmos. O tipo de mestre que se forma no ambiente urbano, desconhecendo a realidade da vida rural, poderá servir para as cidades, mas não convém, absolutamente, àquela zona (SILVA, 1970, p. 24-25).

Sobre as atividades sugeridas, vai desde a horticultura e jardinagem (zona rural ou urbana), além de outras específicas para a zona rural como apicultura, suinocultura, silvicultura (para reflorestamento de áreas degradadas). A autora destaca a importância de aulas em turno integral e a construção de clubes agrícolas⁹, sendo um capítulo para explicar como se operacionalizam esses clubes nas escolas. Nesta perspectiva a Educação Rural Integral estava orientada sobre três aspectos:

1-Iniciação agrícola (desenvolvimento da mentalidade agrícola, aquisição de conhecimentos/ técnicas e elevação do nível de vida);

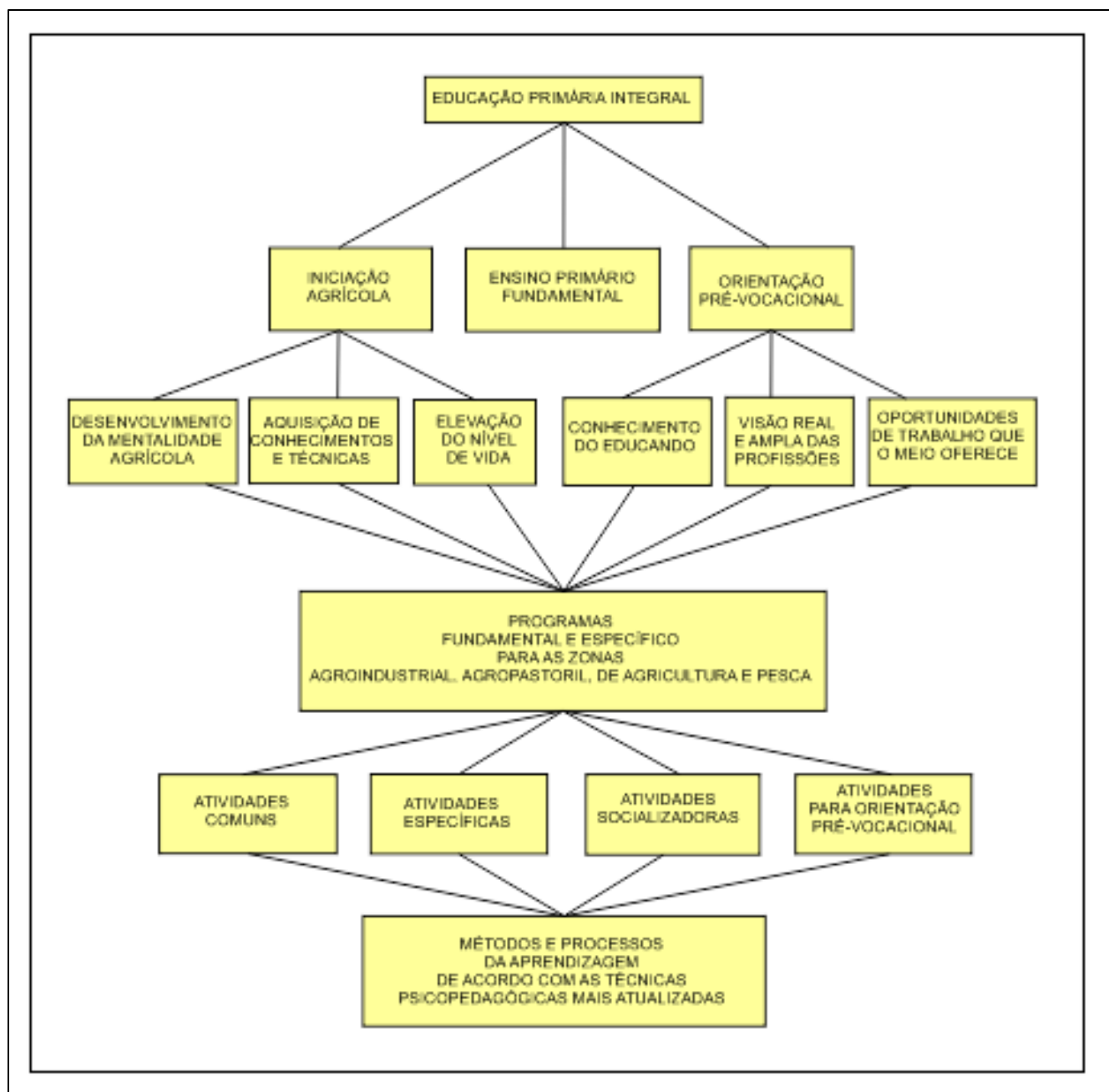
2 - Ensino primário fundamental (conhecimentos escolares comuns);

3 - Orientação pré-vocacional (conhecimento do educando, visão real e ampla das profissões e oportunidade de trabalho que o meio oferece).

Essas diretrizes estavam pautadas em “métodos de aprendizagem de acordo com as técnicas psicopedagógicas mais atualizadas”, (Figura 1). O plano de ensino rural é apresentado na (Figura 2). (SILVA, 1970, p. 49).

⁹ Segundo Nicolau (2016), eram instituições educacionais sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, anexas às escolas primárias rurais, subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde, no período de 1942 até 1958, que segundo a autora, derivam da “penetração dos valores capitalistas no campo de forma embrionária e sob forte influência do imperialismo norte-americano”. (NICOLAU, 2016, p.13)

Figura 1. Organograma da Escola Primária Integral



Fonte: Silva, 1970. Adaptado por: Kênia M. S. Chaves, 2017

SISTEMA EDUCATIVO RURAL OU PLANO DE EDUCAÇÃO RURAL

I — OBJETIVOS

- 1 — Fixação do indivíduo no seu meio, preparando-o para agir inteligentemente sobre o mesmo.
- 2 — Ajustamento social e cívico do homem do campo, despertando-se-lhe a consciência de "membro de uma coletividade e cidadão de uma pátria".
- 3 — Pré-adaptação profissional.
- 4 — Melhoria das condições do meio (elevação do padrão de vida): saúde, vida do lar, vida social, recreativa, cultural, moral, cívica e econômica.

II — COMO REALIZA-LOS

- | | | | |
|----------------------------|--|---|---|
| Na zona propriamente rural | 1 — ESCOLA PRIMARIA RURAL (Escolas primárias diferenciadas, não escolas especializadas). | Escola de ensino comum primário adaptada às peculiaridades do meio e aparelhada para o servir no sentido de seu maior desenvolvimento cultural e econômico. | a) Escola básica (singular ou nos moldes da Granja Escolar) — 3 anos.
b) Grupo Escolar Rural — 5 anos. |
| | 2 — FORMAÇÃO DE PROFESSORES especializados para a zona rural. | a) Criação de escola normal, rural ou regional.
b) Curso de especialização em escola normal comum. | Disciplinas especializadas:
a) Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais.
b) Sociologia Rural — estudo dos problemas da vida do campo.
c) Economia Rural; d) Contabilidade agrícola; e) Pedagogia do ensino rural. |
| | 3 — EDUCAÇÃO RURAL INTEGRAL, não simples alfabetização. | Educação primária integral — física, intelectual, moral, social, artística, econômica — em perfeita harmonia com os motivos e necessidades da vida regional. | |
| | 4 — IGUAIS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA AS CRIANÇAS E ADULTOS | Como as necessidades econômicas obrigam o menor a abandonar prematuramente a escola para cooperar nas atividades dos pais, a ação da escola ficaria sem repercussão no meio social, se não se procurasse estendê-la até o adulto. | a) Cursos diurnos para menores; b) cursos noturnos para adultos; c) instituições sociais escolares destinadas a atender aos ex-alunos e pais de alunos; |
| | 5 — AMPARO AO PROFESSOR RURAL | a) Remuneração compensadora ou
b) Contagem de tempo em dóbros.
c) Residência no prédio escolar, para evitar-lhe o desconforto e a situação de dependência em que, não raro, se encontra na casa que o hospeda. | 1) Clubes Agrícolas; 2) Semanas dos problemas rurais; 3) Círculo de Pais e Mestres;
4) Biblioteca escolar; 5) Liga dos Amigos da Escola; 6) Associação dos ex-alunos;
7) Cooperativa escolar, etc. |
| | 6 — DISTRIBUIÇÃO CONVENIENTE DAS UNIDADES ESCOLARES. | Escola básica nas zonas de população rarefeita.
Grupo Escolar nas zonas de maior densidade demográfica.
Granja escolar, nas zonas intermediárias. | |

ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

- a) Curso fundamental, em 2 anos, destinados à formação de operários rurais e podendo ser anexo ao curso primário.
- b) Curso de Capatazes Rurais, em 1 ano, para a formação de capatazes rurais.
- c) Curso de Técnicos Rurais, em 3 anos, destinado a formar auxiliares técnicos da agricultura e administradores rurais.
- d) Curso especializado, em 1 ano, para a formação de professores rurais.

ENSINO SUPLETIVO PARA ADULTOS

- a) Cursos rápidos regionais, de 15 dias, sobre assunto de aplicação imediata e relacionados com as atividades principais dos distritos.
- b) Cursos rápidos demonstrativos, dados no próprio estabelecimento do agricultor, e ministrados no início e fim das culturas.
- c) Cursos intensivos, de 15 dias, sob o regime de internato, destinado aos que freqüentarem com aproveitamento os cursos regionais e desenvolvidos nas escolas de agronomia e nas estações experimentais.

III — ORGANIZAÇÃO da escola rural, como centro rural de educação.

- | | | | |
|---|--|--|---|
| Na zona urbana e suburbana | 1 — INSTITUIÇÕES ESCOLARES — Clubes Agrícolas — Escolares — Liga de Proteção à Natureza — Liga dos Amigos da Natureza — Festa da Árvore. | | |
| | 2 — INTRODUÇÃO DO ENSINO DE AGRICULTURA EM TÓDAS AS ESCOLAS NORMAIS. | | a) Prédio apropriado (estilo, arranjo estrutural e instalações).
b) Aparelhamento indispensável:
I — Material didático.
II — Pequena biblioteca.
III — Museu regional.
IV — Equipamento para educação física, trabalhos manuais e agrícolas.
V — Farmácia de emergência.
Se possível rádio, telefone, aparelho de projeção, vitrola, gabinete dentário. |
| 1 — AMBIENTAÇÃO adaptação às realidades locais. | ambiente social | a) Instalação e aparelhamento | a) Atividades comuns.
b) Atividades diferenciadas, segundo as condições regionais.
c) Atividades de orientação pré-vocacional.
d) Atividades extraclasse. |
| | | b) Programa de ensino | |
| | ambiente físico | c) Métodos | a) Técnicas da escola nova, favorecidas pela situação especial da escola:
I) Aquisição direta de experiências, pelo fácil contato com a natureza, com os processos de trabalho e da vida social — excursões ou aulas-passeio, aulas ao ar livre, ensino de oportunidade, atividades de expressão.
II) Como método especial de aprendizagem o método de projetos (nascido em escolas agrícolas) se recomenda por suas virtudes educativas — formação de atitudes e hábitos construtivos: pesquisa, estudo, aplicação, disciplina mental, moral e social.
III) Forma de trabalho — cooperação. |
| | | d) Função social complementar (intercomunicação entre o meio e a escola) | Atividades cívicas.
" recreativas.
" culturais.
" de assistência sanitária econômica, agrícola.
" informativas. |

- | | | |
|--|-------------------------------|--|
| 2 — PROJEÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA SOBRE O MEIO. | indiretamente: pelas crianças | |
| | diretamente: pelos adultos. | |

NOTA: Se a biblioteca julgar mais conveniente pode fazer um destes resumos somente para consultas e outro para empréstimos.

por série

Quanto aos clubes agrícolas, são definidos como instituições complementares ou auxiliares da escola e meio de socialização, portanto, tinham como objetivos:

- a) Situar a criança e identificá-la com a sociedade;
- b) Converter a escola numa autêntica comunidade, num ambiente de solidariedade e trabalho que propicie o desenvolvimento integral da criança;
- c) Dar oportunidades de vida democrática, através da eleição da diretoria de modo que cada um saiba de suas responsabilidades na obra comum.

Assim os objetivos do clube eram os mesmos da escola primária, em relação à aquisição de técnicas, da formação de conceitos, hábitos e atitudes. Em especial:

- 1- Despertar ou manter a mentalidade agrícola na criança, dignificando esta forma de trabalho, levando-a a justa apreciação do valor da terra;
- 2- Difundir o conhecimento de métodos modernos de agricultura, demonstrando as vantagens de adoção dos processos racionais, a fim de formar atitude de receptividade em relação ao trabalho agrícola, em bases científicas;
- 3- Despertar o interesse pela vida agro econômica da localidade pela prática de atividades relativas à mesma;
- 4- Criar e manter o espírito de colaboração na escola e no meio social, além de outros hábitos e atitudes desejáveis, como o trabalho em equipe. (SILVA, 1970, p.34-36)

Em relação à educação rural, segundo Almeida (2011, p.60), dela vieram os ensinamentos sobre, “saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas e pastoris modernas, práticas de higienização, todos esses amparados e condizentes com o desenvolvimento científico da sociedade”. Neste sentido é perceptível que o processo de modernização se expandiu para as regiões rurais por meio da mecanização de lavouras, por exemplo, e a escola estava preparando os alunos rurais para receber os incrementos produzidos na indústria a fim de modernizar o campo e conseqüentemente produzir em grande escala para que o país obtivesse elevados ganhos pela agricultura.

O livro *A Escola Primária Rural*, de Ruth Ivoty Torres da Silva (1970), enquanto apresentava o cenário campesino aos educadores rurais, a quem se destinava o livro, ao mesmo tempo delineava representações acerca dos espaços e dos sujeitos. Almeida (2011) faz uma análise do discurso difundido na obra e constata que:

As representações que foram construídas sobre o mundo rural constituíram-se verdadeiras forças de poder em que o mundo urbano, assumindo uma posição de superioridade, descaracterizava e, talvez, até mesmo se possa dizer, aniquilava os parâmetros culturais que eram as referências identitárias das populações camponesas. Todas essas representações não foram criadas aleatoriamente; tinham objetivos claros de reforçar a supremacia dos valores urbanos, colaborando para a construção de uma identidade nacional marcada pelos ideais de progresso e de modernidade, em que não havia espaço para o pluralismo de práticas e valores culturais distintos daqueles apregoados e difundidos nas cidades (ALMEIDA, 2011, p.63).

Os projetos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) resultaram na Campanha de Educação de Adultos e nas Missões Rurais de Educação de Adultos. A primeira campanha foi realizada em Itaperuna, estado do Rio de Janeiro, em 1959, e segundo Leite (1999) serviu de modelo para a proliferação do Projeto de Extensão em todo o país, com o intuito de promover o desenvolvimento comunitário. No entanto, para o mesmo autor (IBID, 1999, p.37), as discussões da CNER não trouxeram à tona os verdadeiros mecanismos da problemática rural e contribuiu para a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, desconsiderando “as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais”.

Neste contexto, Leite (1999) destaca que os pequenos grupos/minorias sem representatividade (trabalhadores sem-terra, arrendatários, boias-frias e outros) “não tinham voz e nem vez frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados”. Desta forma a CNER não obteve êxito na tentativa de conter o êxodo rural que teve início na década de 1950 e que se acentuou na década seguinte, enquanto as Missões da Campanha Rural e do Programa de Extensão atuavam no campo brasileiro.

Por outro lado, em meio às contradições inerentes à uma sociedade capitalista, a política educacional “se materializa nas lutas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da escola pública”. As discussões que já vinham sendo feita desde 1948, teve o texto definitivo aprovado somente em 1961, Lei que segundo Cunha (1985, p.18) “legitimava o acordo de interesses entre a burguesia nacional desenvolvimentista e frações de classe da burguesia agrária, associada ao capital internacional, projetos por vezes antagônicos”.

Segundo Ferreira e Brandão (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, por exemplo, no Título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

A preocupação na época, não era de que a educação fosse para todos e que os camponeses fossem atendidos no que diz respeito à educação, mas esta *preocupação* camuflava o fato de o desenvolvimento industrial ser o “carro chefe” e apontar as diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades. (FERREIRA e BRANDÃO, 2011).

No que concerne à regulamentação, dentre as diretrizes aprovadas na LDB, foi deixado a cargo dos municípios a estruturação da escola da zona rural, em relação à Lei 4.024/1961. Segundo Leite (1999, p.39), esta “omitiu-se quanto à escola no campo”, e ressalta que a maioria das prefeituras era desprovida de recursos humanos e financeiros. Assim, o sistema formal de educação rural não tinha “condições de auto sustentação pedagógica, administrativa e financeira, entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos”.

Portanto, percebe-se a exclusão dos grupos menos favorecidos, através de políticas públicas arbitrárias que alcançaram os sujeitos do campo, que menosprezavam seus anseios e necessidades, negando os verdadeiros interesses dessa classe. Neste sentido, após a municipalização das escolas que atenderiam a população rural, como explica Silva (s/d), com base nos estudos de Whitaker e Antuniassi (1992), implantou-se, de forma definitiva, um modelo de escola na área rural e urbana do nosso país, fundamentado numa concepção que apresenta três características fundamentais:

- É **urbanocêntrica**, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir;

- É **sociocêntrica**, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida;

- É **etnocêntrica**, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, no qual os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Nesta orientação, em relação à inaptidão e ineficiência da escola rural, Lima (2013, p. 29), com base em Ribeiro (2007) elenca algumas características e tece considerações acerca das consequências desta lógica educacional:

- a) leis educacionais que não contemplam a especificidade do meio rural e do agricultor;
- b) inadequação e insuficiência nas diretrizes e orientações didático-pedagógicas para os professores rurais;
- c) o caráter “modernizante” da educação e a imposição de conhecimentos técnicos produzidos em outra realidade, fazendo os agricultores perderem sua autonomia e seus conhecimentos empíricos acumulados;
- d) o currículo da escola rural como apêndice da escola urbana, valorizando apenas conhecimentos técnicos, fazendo referência ao humano, a sua cultura, a sua história, ao seu trabalho, e conseqüentemente ao meio em que vive.

Neste contexto, o “estatismo informal da educação rural”, de forma indireta contribuiu para que houvesse espaço para os movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e posteriormente, o Movimento de Educação de Base (MEB¹⁰). Com o incentivo da UNESCO, que desde sua criação em 1947, buscou implementar programas de educação para que as populações de países menos *desenvolvidos* para que os mesmos alcançassem melhores condições sociais e econômicas. Assim, de acordo com Fávero (2004) o MEB atuou nessas atividades educativas notadamente entre 1961 e 1966.

O MEB e outros movimentos estavam ligados aos movimentos de esquerda que tiveram como “sustentação ideológica” o trabalho das ligas camponesas, sindicatos dos trabalhadores rurais e outras entidades que atuavam em favor da zona rural, o que culminou na promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 2 de março de 1963. É importante destacar a “ação pastoral de alguns bispos da Igreja Católica engajados na visão progressista”, que suscitou na eclosão de “grupos de alfabetização de adultos e de educação popular”. (LEITE, 1999, p.40).

A educação de base preconizada pelo MEB seria, segundo Fávero (2004, p.2), o “mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas

¹⁰ Criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil –CNBB, com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, pelas emissoras católicas. Atuando notadamente de 1961 a 1966. (FÁVERO, 2004). Segundo Heck (2011), a missão do MEB é “contribuir para a promoção humana integral e a superação da desigualdade social, por meio de Programas de Educação Popular Libertadora”. Seus valores são: “Articulação com os diversos setores da sociedade; valorização das pessoas; comprometimento; excelência operacional; impacto social”.

levando em conta os problemas da coletividade, e promovendo a busca de soluções para essas necessidades e esses problemas, através de métodos ativos”. Deste modo, os programas eram elaborados de acordo com as necessidades e problemas iminentes do coletivo para satisfazer essas necessidades e anseios, no que concerne aos de conteúdos, que segundo Fávero (2004) baseado nos estudos de Beisiegel (1974), visavam:

Desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento (ler e escrever, falar e ouvir, calcular); 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico); 3) desenvolvimento de habilidades domésticas (preparação de comida, cuidado das crianças e enfermos); 4) desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; 5) desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; 6) conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais (elementos científico-práticos); 7) conhecimento e compreensão do ambiente humano (organização econômica e social, leis e governos); 8) conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nelas habitam; 9) conhecimento de qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno, como o são o ponto de vista pessoal e a iniciativa, o triunfo sobre o medo e a superstição, a simpatia e a compreensão para com as opiniões diferentes; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder de acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame as formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo o requeiram as novas circunstâncias. (BEISIEGEL, 1974: 81-82, citado por FÁVERO, 2004, p.2).

A respeito do método de educação adotado pelo MEB, segundo o padre Virgílio Uchoa¹¹, é inédito, pois visava,

à educação libertadora com a inclusão social. O MEB está bem próximo das Pastorais e Organismos Sociais. As pessoas excluídas e não alfabetizadas, através de uma ação pedagógica, aprendem não apenas a ler e escrever, mas a pensar a sua própria vida e a agir como atores sociais, capazes de sair de sua injusta situação na busca da autonomia pessoal e de suas comunidades. O método Ver – Julgar – Agir, da Juventude Operária Católica – JOC, aliado aos sábios ensinamentos do educador Paulo Freire, mestre na superação das desigualdades sociais através da instauração de dignidade dos cultural e socialmente oprimidos, é o maior patrimônio do MEB nestes 50 anos de existência.

Os processos educativos de alfabetização preconizados por Paulo Freire e continuados por inúmeros agentes e instituições, entre os quais se coloca o MEB, possuem como meta a redução das desigualdades sociais mediante a conscientização e envolvimento das pessoas que, historicamente, estiveram nas margens da sociedade. São processos de educação popular com o objetivo de libertar os excluídos, ampliando os seus horizontes de visão ao capacitá-los a serem agentes de transformação da realidade do mundo onde estão inseridos. (HECK,2011).

Percebe-se o posicionamento crítico e questionador da ordem social pela Igreja, ao adotar como documento base a cartilha de alfabetização ("Viver é Lutar"), o que evidencia o interesse pelos direitos dos camponeses. Conforme Stein (2013) cita um trecho de Souza (1984):

¹¹ Depoimento do padre, (secretário executivo da entidade) em 24 de março de 2011, na comemoração dos 50 anos do MEB, na sede da CNBB, em Brasília. (Heck, 2011).

Que Deus nos guarde de que a Igreja de hoje, e ainda mais a de amanhã, possa aparecer aos olhos das gerações de camponeses como um freio, como um entrave à justa promoção que o camponês está alcançando por meios legítimos (SOUZA, 1984: 66, citado por Stein 2013, p.221).

Por outro lado, no que concerne aos sujeitos do campo, apesar do “esforço” por parte do Estado em promover uma escolarização “adequada”, Vendramini (2007) destaca que a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo, bem como tinha o agravante de um número considerável de professores rurais que não completaram os estudos secundários.

A educação oferecida aos sujeitos do campo não os habilitava para permanecer no campo e dar continuidade às atividades desempenhadas por seus pais e familiares, muito menos os qualificava para ocuparem empregos na cidade. Arroyo (1982, p.6) destaca que uma das características da educação rural: foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária.

Nos anos 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados pelo MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. O movimento social questiona o modelo da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. (SOUZA, 2008)

A discussão acerca do assunto passou a ser realizado em espaços públicos, através de eventos a partir das experiências do MST. Mais tarde, na segunda metade da década de 1990, juntam-se ao MST organizações e movimentos sociais ligados à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG) que passaram a destacar em suas pautas a educação escolar.

Por fim, em documento do Ministério da Educação, o órgão admite que, historicamente não houve empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. Conforme dados do MEC/ SECAD, (2005), o Estado brasileiro omitiu-se:

(1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo.

Em virtude da realidade em que viviam os sujeitos do campo, aos alunos, poderia ser difícil perceber a validade da escola, pois a mesma exigia o afastamento das atividades agropastoris que eram realizadas na propriedade familiar, que lhes garantiam a sobrevivência,

consequentemente lhes colocando numa situação, em que, na maioria das vezes, optavam por abrir mão da escolarização.

1.2 - Breve Histórico sobre a Educação do Campo

Para adentrar ao universo propositivo da Educação do Campo é pertinente abordar diferenciações conceituais entre Educação Rural e Educação do Campo. De acordo com Camacho (2011); Ribeiro (2013) a **Educação Rural** é domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e da subordinação do mesmo ao capital. Esta modalidade favorece ao agronegócio, buscando estabelecer a cultura urbana no meio rural. Também, para esses autores, a **Educação do Campo** é alicerçada no Movimento Camponês, na perspectiva da construção de uma educação humana e emancipatória, articulada à vida, ao trabalho, à cultura, e aos saberes das práticas sociais dos camponeses. Ela promove a formação integral do indivíduo, de forma que valorize o local e as vivências ali desenvolvidas, considerando seus saberes como conhecimento adquirido.

Urdidas as diferenciações conceituais, faz-se necessário recontar parte do trajeto percorrido pela Educação do Campo tecendo reflexões acerca dos desafios passados, presentes e as expectativas quanto ao futuro, partindo da conquista de direitos que ao longo da história vem sendo reivindicados.

Nesta orientação é pertinente ressaltar que, a escolarização de camponeses é um desafio permanente no campo brasileiro, criado e recriado historicamente, devido à complexidade de sujeitos envolvidos/inseridos na categoria social e econômica (camponês), em função da heterogeneidade de situações, além da questão identitária são diversas as relações campesinas, igualmente complexas. Queiroz, (1997) destaca que além da parcela de população fixa no campo, há outras experiências de volta ao campo, através da luta pela reforma agrária, pela descentralização da terra e pela desapropriação de latifúndios improdutivos.

Em contrapartida a consolidação neoliberal no Brasil, a partir de 1990, veio justificando e legitimando políticas de ajustes econômicos e estruturais, aumentando a exploração por parte dos países desenvolvidos e a dependência brasileira de organismos multilaterais, como o FMI e Banco Mundial, que financiam políticas sociais que atrelam empréstimos ao pagamento da dívida externa que só aumenta. As concepções neoliberais defendem um Estado mínimo, já que os setores públicos são considerados ineficientes.

(FANCK, 2007).

Também, a partir da década de 1990, com a mobilização dos movimentos sociais, amplia-se o debate sobre uma educação para as pessoas do campo conforme suas especificidades sociais, econômicas e políticas. A proposta de criação de uma escola mais condizente com esta realidade foi um marco para garantir alguns direitos negados a esta população (LEITE, 1999).

Através da ação dos movimentos organizados ocorreram reivindicações por políticas públicas que garantissem o acesso à educação e a construção de uma identidade própria das escolas do campo, que estabelecessem uma proposta educacional que tivesse como princípios norteadores ações condizentes com a luta emancipatória dos movimentos sociais camponeses.

O significado de “campo” e não mais o rural acrescenta à conquista da educação do campo a reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais associadas a este trabalho. Nesse sentido, o campo assume a dimensão de espaço histórico da disputa pela terra e pela educação, superando o rural que não considera os camponeses como sujeitos da produção de saber, conhecimento, cultura, linguagem, arte e história. Portanto, quando se faz referência à educação do campo trata-se daquela que tem por sujeitos os trabalhadores e trabalhadoras “do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING; et al. 1999 p. 26, citados por MOLINA 2010, p. 70).

Desta forma, para Munarin (2011, p.12), não faz sentido criar um conceito fixo, fechado do que vem a ser a “Educação do Campo” em um conjunto de palavras, para que a ideia de movimento da realidade seja de fato apreendida.

Outras esferas da sociedade têm contribuído para a implementação da educação do campo. Setores das universidades, através dos debates, publicações, pesquisa e embates políticos e jurídicos contribuíram com o surgimento do “Movimento Nacional de Educação do Campo, e a adoção da expressão “Educação do Campo”, que foi usada “pela primeira vez em documento oficial normativo no ano de 2008, na Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril. Este documento e principalmente as ‘Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo’, de 2002, incorporam as proposições do ‘Movimento de Educação do Campo’” (MUNARIM, 2011, p.12).

Assim, muitos acontecimentos corroboraram para recolocar o cenário rural e a educação de seus sujeitos na agenda política do país, no sentido de que a educação do campo precisasse ser específica e diferenciada, isto é, alternativa, voltada aos interesses e ao

desenvolvimento sociocultural e econômico dos trabalhadores rurais, levando em consideração as especificidades do homem da cidade e do campo, as diferenças entre os modos de vida, os espaços e a vivência destes sujeitos.

Consoante Caldart (2008), destaca que, este movimento é constituído por três momentos distintos, simultâneos e complementares, que configuram o que está sendo e o que poderá ser a Educação do Campo - negatividade, positividade e superação:

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! De considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...].
A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...] A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* (CALDART, 2008, p.75).

Neste sentido, a Educação do Campo apresenta-se como uma concepção de ensino universal, que permite a construção da autonomia e respeita as identidades dos sujeitos do campo, portando-se assim contrária à essência da Educação Rural. Na Educação do Campo, segundo Munarim (2011, p.11) busca-se “o entendimento da relação de complementaridade no binômio cidade-campo, onde uma faceta não vive sem a outra”. Partindo deste entendimento é possível ponderar para que não haja o “urbanocentrismo”, nem o “ruralismo” no que concerne à educação escolar. Assim Vendramini (2007) reforça que,

a educação do campo não é resultado de iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007 p.20).

Após a criação da Lei de diretrizes e Bases da educação-LDB - Lei nº 9.394/96, foram abertos espaços de diálogo sobre educação do campo, como as Conferências Nacionais sobre Educação do Campo, realizadas no final da década de 1990. Dentre os eventos realizados pode-se destacar, também, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, que representa um marco para o debate, que em articulação com a mobilização dos movimentos sociais do campo, culminou na construção de um novo paradigma de educação para os sujeitos sociais do campo reivindicantes de um ensino vinculado à sua realidade.

A Educação do Campo emerge do confronto com a Educação Rural, e foi proposta a nível nacional durante a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em

Luziânia/GO, em 1998, organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Segundo Ribeiro (2013), no mesmo ano foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e, desde 2002, integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

A partir da II Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorrida em 2004, passou a fazer parte do aparato de reivindicações dos movimentos sociais o Programa Nacional “Por uma educação básica do campo”, ação que faz parte do projeto popular de desenvolvimento nacional, que envolve cinco compromissos básicos: compromisso com a cidadania, com a solidariedade (distribuição de poder, renda e riqueza), compromisso com o desenvolvimento, compromisso com a sustentabilidade e com a democracia ampliada. Segundo Munarim (2011), buscavam-se assumir a identidade dos camponeses, suas relações com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e organizar o trabalho, não somente como forma cultural diferenciada, todavia no sentido de efetivar um novo projeto de desenvolvimento do campo, abrangendo princípios, concepções e métodos pedagógicos.

É pertinente salientar que a proposta de Educação do Campo não tem a mesma pretensão do ruralismo pedagógico, como define Nawroski (2010), mas toma como base a educação popular e a Pedagogia da Alternância. Um importante subsídio para essa nova visão de educação são os “Cadernos Por uma Educação do Campo”, publicados no período de 1998 a 2008¹².

Atualmente, no meio acadêmico a temática vem alcançando destaque através de linhas de pesquisa nas universidades, fóruns, seminários, conferências, elaboração de projetos pedagógicos contextualizados com a realidade camponesa que culminam, muitas vezes, com a elaboração de materiais didáticos específicos para campo, bem como a formulação de diretrizes estaduais, regionais (territoriais) ou municipais sobre o tema. O grande desafio

¹² Um conjunto de sete Livros cujas temáticas se distribuem da seguinte forma: Livro 1 - Por uma educação básica do campo (memória); livro 2 - A educação básica e o movimento social do campo; livro 3 - Projeto popular e escolas do campo; livro 4 - Educação do Campo: identidade e políticas públicas; livro 5 - Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo; livro 6 - Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do PRONERA na região Sudeste e livro 7 - Educação do Campo - Campo - Políticas Públicas – Educação (FERREIRA, 2003).

histórico atual é pensar e fazer uma educação do campo vinculada às estratégias de desenvolvimento.

Assim, para Molina (2008), a educação do campo busca construir um projeto de sociedade com igualdade de condições e justiça social, que não seja orientada pelo mercado ou pelo lucro:

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se constituindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos dos direitos (MOLINA, 2008, p.27-28).

Com relação às definições, as escolas do campo, não são apenas aquelas situadas em meio rural, mas também aquelas situadas em perímetros urbanos que se identificam com o campo. A identidade da escola do campo é definida “prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam”. (MUNARIM, 2011, p.12)

Em suma, Arroyo (1999, p. 19) evidencia que quando a escola é situada no horizonte de direitos, estes representam os sujeitos, que não são abstratos. São “sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”. Desta forma, é mister que a escola e a educação básica tratem o homem, a mulher e o jovem do campo como sujeitos de direitos, caso contrário não contempla estes sujeitos.

Assim a pretensão da escola no/do campo, ou seja, da escola feita pelos sujeitos sociais que lá vivem, continuará sendo a de apoiar os ideais defendidos pelos movimentos sociais e por aqueles que acreditam na Educação do Campo como a concepção de educação condizente à luta histórica desses sujeitos, que reivindicam melhores condições de vida e escolarização adequada às suas necessidades, para que suas técnicas produtivas sejam aperfeiçoadas e para que tenham acesso às políticas públicas necessárias à melhoria das condições de trabalho, o que envolve ter educação de qualidade.

1.3- A Legislação Brasileira e a Política Educacional para o Campo

Apesar da gênese agrária do Brasil, não houve menção à educação do meio rural nos textos constitucionais de 1824 e 1891, só aparecendo na Constituição Federal de 1934.

Nas primeiras décadas do século XX o país passava por mudanças político-econômicas importantes, como a industrialização, a urbanização e a migração campo-cidade.

Neste contexto, em relação à educação, havia elevados índices de analfabetismo, abandono escolar, etc.

Com a organização de parte dos profissionais da educação e a criação da Associação Brasileira de Educação-ABE, em 1924, o debate acerca da expansão do ensino gratuito se propagou pelo país, porém os resultados obtidos não apontavam para a democratização do ensino.

Em consonância ao espírito em que vinha sendo realizados os debates, a década de 1930, segundo Vidal (2013), “despontou profícua em ações educacionais promovidas pelo Estado e pela sociedade civil, e como relevante para a compreensão do debate educativo nacional”. Nesta orientação, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, emerge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹³, documento considerado o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, que ao mesmo tempo em que constatava a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação, além de defender um modelo de escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

O movimento reformador foi alvo de críticas por parte da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

O documento do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, com o subtítulo *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932. Na Constituição de 1934, de acordo com Leineker e Abreu (2012, p.2) a influência dos Pioneiros pode ser observada nos artigos 149 e 156, pois, correspondem exatamente aos objetivos pretendidos pelo Manifesto, isto é, “um ensino público, laico, obrigatório e gratuito patrocinado e custeado pelo Estado”. Em relação à educação rural esta foi contemplada no artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

O artigo 156 da Constituição de 1934, por sua vez, outorga que: “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”. Em 1937, foi outorgada a nova Constituição, e no

¹³ Consiste em um movimento importante que propunha reformas na forma e conteúdo da escola brasileira, trazia uma proposta de política educacional com base científica, baseada nos ideais da Escola Nova de Dewey.

ano 1942, foram aprovadas mudanças no ensino, conhecidas como Reforma Capanema, que determinavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Nesta orientação, na Constituição Federal de 1946, no artigo 168, destaca-se, que, “empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. No entanto, conforme Ferreira e Brandão (2011, p.7), os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais que objetivavam produzir mão de obra técnica e especializada para atender aos produtores rurais “que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem. Na prática, ocorreu exploração da mão de obra de estudantes na produção agrícola, acobertados pela Constituição, pelo Estado e por outras formas legais”.

Com a elaboração da Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado, independente de residirem na zona urbana ou rural. Posteriormente, este texto constitucional possibilitou a publicação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/96), que mencionou em apenas um artigo a educação rural, contemplando, mesmo que de forma incipiente, a população camponesa. No seu artigo 28 apregoa que:

[...] na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]. Os dispositivos seguem no sentido de elaborar o currículo e a metodologia conforme as necessidades e os interesses dos alunos, assim como adequação do calendário escolar ao contexto agrícola. (BRASIL, 1996).

Com a intensa atuação dos movimentos sociais e instituições com perspectivas próximas a estes, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), bem como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), foram elaboradas, em 2001 as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, contidas no Parecer nº 36/2001. Com essas diretrizes reconheceu-se as especificidades da escola do campo, sendo as mesmas instituídas sob a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Em seu Art. 2, parágrafo único, que define a identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua veiculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede da ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002 p.1).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio,

a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Esses documentos normativos definem que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (Brasil, 2001, p. 1).

Registra-se, ainda, nas Diretrizes, a possibilidade de elaboração de:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (IBID, 2001, p. 25).

Desta forma a educação do campo passou a integrar a legislação educacional brasileira, a partir da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo Ribeiro (2013), observando que o campo apresenta as possibilidades que dinamizam a ligação dos camponeses com a produção das suas condições de existência, ampliadas com suas realizações sociais. A autora ressalta que o documento define quem são os sujeitos da educação do campo, a saber: os pequenos e médios proprietários, sem terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem ou fundo de pasto, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, pescadores artesanais, agricultores familiares, caboclos e outros que produzem suas condições de existência através do trabalho no e do campo.

Em relação aos meios adequados para que as especificidades destes sujeitos sejam consideradas, no que concerne aos procedimentos metodológicos aptos à realidade a quem se destina, com base no documento de marcos normativos da educação do campo do MEC (2012), a Pedagogia da Alternância destaca-se como uma das experiências que se encontram consolidadas e que tendem a oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo, que conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Essa metodologia possui módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem no âmbito escolar e familiar/comunitário, além de tempo destinado a atividades comunitárias.

Nesta orientação, a Pedagogia da Alternância enquadra-se como instrumento de organização escolar. Conforme destaca Nosella (2012):

A LDB nº 9394/96, no artigo 23, cita a alternância como uma das formas de organização escolar. Com base nesse artigo, a Pedagogia desenvolvida pelos CEFFAs foi reconhecida por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação a 15 de março de 2006. (Parecer CNE/CEB nº 1/2006) (NOSELLA, 2012, p.17).

Ressalta-se também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC, criada em nov./2007), órgão colegiado com finalidade de auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas. Comissão constituída de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional.

Neste contexto de regulamentação da Educação do Campo, insere-se o Parecer nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo, e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.

Outra conquista que fortalece a educação do Campo, foi o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, em que destaca-se os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Para Souza (2008) o Pronera, tem sido o principal programa destinado às parcerias de educação na reforma agrária, o que tem possibilitado verificar que a educação do campo, do modo como vem sendo trabalhada pelos movimentos sociais, inaugura ao menos duas frentes no debate educacional brasileiro:

1) constrói uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil;

2) possibilita o debate acerca da prática pedagógica nas escolas do campo expressando as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores.

Com relação à educação profissional e técnica, as Diretrizes assinalam que o ensino destinado aos sujeitos do campo seja comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira e que considere o histórico das lutas pelo direito à terra.

Regulamentado pelo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), onde assegura que:

O acesso à Educação Profissional e Tecnológica integrada, concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada. A formulação de propostas de Educação Profissional de Nível Técnico para essas populações implica necessariamente na análise de suas realidades e na construção de um projeto político pedagógico que considere as especificidades do campo, as lutas dos povos do campo e o seu direito à terra e ao território. O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), inclui os quilombolas, juntamente com outras populações que produzem suas condições materiais de existência a partir do meio rural (Brasil, 2001).

Ao se referir às reformas educacionais Frigotto (2011), menciona a importância dos pensadores Antônio Cândido e Florestan Fernandes, que destacaram as limitações das reformas educacionais de 1930 e 1980 e os ideais dominantes: “tratava-se de ampliar e melhorar o recrutamento da massa votante e enriquecer a composição da elite votada”. E assim a situação pouco se alterou, não houve mudanças essenciais, “e o saber continuou como privilégio”. A esse respeito Cândido e Fernandes defendem que “são as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-la acessível a todos promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina só ocorreu em Cuba, a partir de 1959” (Cândido, 1984, p.28 citado por Frigotto, 2011, p.30).

Por fim, a Lei nº 12.695/2012, encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo que, dentre outros, altera o art. 8º da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007 para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; em seu artigo 1º apregoa que:

Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos, [...] em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas:

I - na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

II - na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento.

Essas políticas públicas em educação representam conquistas dos movimentos sociais do campo, esta última, inclui os CEFFAs no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando a garantir o financiamento público destas instituições.

Apesar do avanço em relação à aprovação de políticas públicas importantes, o processo histórico que a sociedade brasileira percorreu até o presente, tem como principal característica o capitalismo dependente, tendo como alguns de seus desdobramentos a inércia ou ainda o recuo com relação à construção do projeto societário nas dimensões cultural,

econômico-social e político, o que para Frigotto (2011) traz graves implicações no âmbito educacional, tanto na cidade quanto no campo e que se resume no desafio da “classe trabalhadora”. Desta forma, o autor reforça que, as condições da educação brasileira são frutos “de uma produção social construída historicamente pela classe burguesa brasileira”, assim o capitalismo dependente “impediu e impede, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica” (FRIGOTTO, 2011, p.28-29).

A mesma situação é destacada por Kolling (1999, p.21) ao apontar que o Brasil é marcado por exclusões e desigualdades e há uma tendência dominante, de “considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. Pois este modelo de desenvolvimento,

vê o Brasil apenas como um mercado emergente predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatória à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A educação no meio rural, hoje, retrata bem essa visão. Com exceção das experiências que constituem a Educação do Campo que vem construindo um projeto de educação em oposição a estas concepções (KOLLING, 1999, p.21, et. al. citado por ANTUNES; HAJE,).

Nesta conjuntura, a Educação do Campo confronta as contradições reproduzidas numa sociedade de classes, especificamente no campo, onde os sujeitos buscam “retomar e transformar sua condição de camponeses”, a respeito da práxis pedagógica Caldart (2011, p.148) trata teoricamente como a “Pedagogia do Movimento”, isto é, tem como origem e referência o Movimento Social “como lugar e como sujeito coletivo de formação humana”, sendo imprescindível considerar esta radicalidade presente nos movimentos sociais inerente à construção histórica da Educação do Campo.

Na perspectiva de compreender o percurso da Educação do Campo, a mesma autora (Caldart, 2011) destaca que, deve se levar em consideração as concepções originárias, estas estão vinculadas aos protagonistas “do processo de criação do movimento ‘Por uma Educação do Campo’ ou seja, os movimentos sociais ‘em estado de luta’ [...] pela reforma agrária, notadamente o MST. Neste sentido esta concepção,

não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*, produzido pelos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta (IBID, 2011, p.147-148). Este é o

espírito da Educação do Campo, o de luta permanente pelas condições necessárias à dignidade humana, de contestação do *status quo*, almejando uma sociedade igualitária em direitos e oportunidades.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTO EDUCATIVO E O SURGIMENTO DAS MAISONS FAMILIALES RURALES (MFRs) NA FRANÇA.

Desde o advento da Revolução Industrial a Europa passou por importantes transformações, em sua maioria, relativas ao processo de desenvolvimento do capitalismo industrial, no qual a utilização de máquinas e a divisão do trabalho corroboraram para o crescente processo de urbanização e a diminuição da população rural, alterando a realidade agrária.

Em meio ao ‘desenvolvimento’ experimentado por muitas camadas sociais, os camponeses e seus direitos básicos como educação, saúde e habitação estavam esquecidos pelo Estado. Segundo Nosella (2012), em relação à escolarização dos sujeitos do campo na França, nota-se o desinteresse por parte do Estado e da Igreja frente aos problemas enfrentados pela população rural. Em contrapartida o autor destaca atuação e preocupação do padre Granereau¹⁴ em transformar esta realidade. Nas palavras do religioso:

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social. (ABBÉ GRANEREAU, 1969, p.22, citado por NOSELLA, 2012, p.46).

A importância do trabalho de Granereau para a implantação das “Escolas-Família”, também é atribuída às suas origens:

Filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia de uma escola [...] para o meio rural e do meio rural; [...] que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico (NOSELLA, 2012, p.45).

De modo geral, para a grande maioria dos agricultores, em relação ao futuro dos seus filhos, acreditavam que o melhor era abandonar o campo e migrar para os centros urbanos, para terem acesso à escola. Essa situação alterava profundamente o imaginário dos filhos de agricultores, que adotavam uma visão de desprezo e de negação das origens, em relação aos que haviam permanecido no meio rural e que estavam “destinados” ao atraso, já que se dedicariam ao trabalho agrícola, o que o padre Granereau (1969) lamentava: “o mundo agrícola vinha sendo depauperado de suas melhores inteligências” (Abbé Granereau, 1969, p.22, citado por Nosella, 2012, p.46).

¹⁴ Nascido em 1885, na França, pároco da pequena capela de Sérignac-Péboudou. , no interior da França, em 21 de novembro de 1935 fundou a primeira “Maison Familiale Rurale- (Casa Familiar Rural)”.

O padre Granereau, segundo Nosella (2012), desde 1911, tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses “a superar o isolamento e o individualismo”, posteriormente, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação. Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac- Péboudou.

Em relação às reivindicações por melhores condições de vida no meio rural francês destaca-se o papel do movimento social cristão *Sillon*, cujos objetivos entre outros eram:

Discutir o contexto social e a transformação da sociedade francesa; discutir a organização profissional e os problemas enfrentados no meio rural; organizar os agricultores através de sindicatos e cooperativas; transformar as mentalidades através de um processo educativo permanente (NASCIMENTO, 2005, p.22).

Após a extinção do *Sillon*, o espírito do movimento cristão continuou, através da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), ligada ao sindicato da classe agrícola, criada em 1920. As iniciativas da SCIR ocorrem numa complexa época da história europeia; “período pós 1ª guerra mundial; de total destruição da Europa; de efervescências das ideias liberais contra as ideias nacionalistas e das ideias socialistas contra os liberais capitalistas; o pensamento social Cristão conciliador”. Os atores estavam ligados ao pensamento social e às propostas em torno da democracia Cristã¹⁵, que contribuíram para a criação das MFRs. As SCIR tinham como finalidades:

Cuidar exclusivamente dos processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores para melhorar a produção e reconstruir a agricultura e o campo, empoderando os agricultores para o paulatino protagonismo na direção de suas próprias organizações cooperativas, sindicais etc (IBID, 2005, p.22).

O cenário educacional rural de um lado, se deparava com o Estado *ocupado* exclusivamente com a escola urbana; de outro, com uma Igreja “voltada para homem do campo, entretanto sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura. Restava uma única solução: criar uma nova escola”. Deste modo, essa se concretiza no dia 21 de novembro de 1935¹⁶, quando quatro alunos se apresentaram à casa

¹⁵Segundo Nascimento (2005, p.), a Igreja Católica preocupada em resolver problemas sociais “lança a sua primeira Encíclica tratando das questões sociais e propondo ações e compromissos por parte da própria igreja, da sociedade e dos Governos”. Trata-se da “Rerum Novarum do Papa Leão XIII.”.

¹⁶ Nosella (2012) argumenta que, em 1935 iniciou a Maison Familiale (Casa Família) em Sérignac-Péboudou, (um pequeno vilarejo) e entende que naquele momento nasceu a escola da alternância, no entanto destaca que a primeira escola suficientemente estruturada teve origem na cidade de Lauzun.

Sobre isso Nascimento (2005) acrescenta que, a experiência realizada no pequeno vilarejo deu origem à MFR, mas que só recebeu este nome em 1937, no mesmo entendimento Begnami (2003) explica que “a primeira MFR foi instituída oficialmente em 17 de novembro de 1937 em Lausun, sede do Cantão, Departamento Francês de Lot-et-Garone”, depois de reflexões feitas pelas famílias envolvidas na primeira experiência de 1935, no vilarejo de Sérignac-Péboudou.

paroquial. “Naquele dia começou a *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola.” (NOSELLA, 2012, p.47).

A realidade vivida pela juventude camponesa era de trabalho árduo na agricultura e a escola precisaria ser conciliada com suas atividades cotidianas. Assim, uma conversa entre o sacerdote e alguns agricultores suscitou numa fórmula intermediária, onde os jovens se reuniam alguns dias por mês para estudar, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Deste modo eram organizados pequenos grupos e nasceu a escola em alternância. “Esta fórmula foi chamada, por muito tempo, “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada”, posterior à experiência de Sérignac-Péboudou (IBID, 2012, p.48).

Um aspecto característico da *Maison Familiale* é que sempre manteve uma relação muito estreita com os sindicatos rurais e com o movimento da Ação Católica Francesa – JAC- Juventude Agrícola Católica. Nascimento (2005) descreve as principais características das MFRs desde o seu princípio:

- 1- Responsabilidade familiar na gestão da **Associação** e Conselho Administrativo (pais e alunos e representantes dos profissionais ligados à agricultura);
- 2- **Alternância** entre a vida sócio-profissional (família) e as MFRs (escola).
- 3- A experiência de vida coletiva em pequenos grupos a partir do regime de **Internatos**;
- 4- Formadores que trabalham em equipe, os **Monitores**¹⁷;
- 5- A Pedagogia apropriada e que se adapte à realidade concreta dos agricultores que utilizam-se de **instrumentos pedagógicos** apropriados como o Caderno da Propriedade e do Plano de Estudo.

As MFRs passaram por dois períodos distintos. Primeiro, de 1935 a 1944, no qual aconteceu a fundação das MFRs e tinha-se forte relação com setores da Igreja, principalmente com a Ação Católica. O segundo, que vai de 1945 a 1960, foi marcado pela expansão e sistematização das MFRs, o surgimento de uma organização nacional das MFRs, e também pela crise interna do movimento vivido em torno do Padre Abbe Granereau. Por conseguinte, é importante frisar que, a história das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) é inerente à Pedagogia da Alternância e, a esse respeito, Nascimento (2005) explica que a Pedagogia da

¹⁷ Nascimento (2005) Baseado em Nosella (1977) explica, que os primeiros “monitores eram agricultores que tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por correspondência, mas nada mais do que isso”.

Alternância surgiu com a denominação de **Maison Familiale Rurale (MFR)** ou Casa Familiar Rural. O autor conceitua a ‘pedagogênese’ da MFR como:

Uma nova experiência educacional e pedagógica que abarca toda uma realidade concreta de pessoas e sociedades. A Pedagogênese das *Maisons Familiales Rurales* significa o surgimento da própria Pedagogia da Alternância como *corpus* de um novo paradigma alternativo e sensível aos apelos de uma realidade concreta, a saber: os trabalhadores/as rurais da França na década de 30. É neste contexto que surge a pedagogênese ou a gênese de uma nova Pedagogia apropriada e, posteriormente, aperfeiçoada a atender os filhos/as de camponeses/as (NASCIMENTO, 2005, p.33).

Nesta perspectiva, Queiroz (1997) destaca que, antes da criação da MFR os filhos dos camponeses ou permaneciam no campo sem acesso à educação, nesse caso analfabetos, ou teriam que deixar o campo para obterem formação escolar, se desvinculando do meio agrário, além das questões de vulnerabilidade econômica que os envolvia, pois os estudos no meio urbano tinham custos e ainda exigia ausentar-se da propriedade e da família, que contava com a força de trabalho dos jovens para a realização das atividades agrárias.

Para Gimonet (2007 p.21), não lhe cabe expor a história da Pedagogia da Alternância no seio das Maisons familiares Rurales, pois ressalta que, “atores privilegiados o fizeram”, citando, por exemplo, a obra de Nove-Josserand¹⁸. No entanto, busca retratar “seu espírito e seu processo”. Nesta perspectiva o autor relata que os fundadores da MFR (no interior da França), e conseguinte da Pedagogia da Alternância, “não tinham nenhum passado institucional e pedagógico do tipo de escola que iam criar”, tampouco tinham conhecimento de pesquisas e inovações pedagógicas, mas traziam em si como modelo de escola aquela que “tinham deixado, muito cedo, no término do ciclo primário” e como “passado institucional” a atuação no sindicato e no movimento cristão de ação social *Le Sillon*.

Por conseguinte, a MFR nasceu “da intenção objetiva de agricultores familiares. Não é um fruto fortuito do acaso, muito menos uma iniciativa de política pública interessada nos problemas que afligem o campo”. Com base nos trabalhos de André Duffaure¹⁹ (1993, p.71) e Florent Nove-Josserand (1998, p.1), Nascimento (2005, p.23) acrescenta que, “desde sua origem foram vários atores que se implicaram agricultores, padres, pessoas da cidade e do

¹⁸ Nove-Josserand, F. L’etonnante histoire des Maisons Familiales Rurales. Paris: France-Empire, 1987. (Citado por Gimonet, J.C. 2007). Segundo Nascimento (2005), a respeito de Florent Nové-Josserand, este era agricultor, filho e pai de agricultores. Formado pela Juventude Agrícola Católica (JAC), sindicalista rural, participante em vários organismos ligados ao campo. Presidente da União Nacional das Maisons Familiales Rurales de 1945 a 1968. Um dos fundadores e presidente da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

¹⁹ André Duffaure, era agricultor e pedagogo, e foi um dos técnicos mais importantes no processo de sistematização das experiências de alternância nas Maisons Familiales, vindo a corroborar para a construção de uma verdadeira “Pedagogia da Alternância”. Em 1946 foi introduzido o “Plano de Estudo” como metodologia de pesquisa da realidade. O caderno da Realidade vem logo em seguida e assim, os instrumentos pedagógicos e a fundamentação da alternância nas correntes pedagógicas ativas tendo como referência os trabalhos de Dewey, Freinet, entre tantos outros teóricos da chamada Escola Nova. (NASCIMENTO, 2005).

campo. Às vezes, divergentes nas ideias, mas todos partilhando o mesmo ideal e objetivos de promover o campo”.

2.1- A Construção Teórico-conceitual da Pedagogia da Alternância

Antes de adentrar as concepções e parâmetros da Pedagogia da Alternância cabe conceituar o vocábulo ‘Pedagogia’, que vem do grego: pais, paidós = criança; agen= conduzir; e logos = tratado, ciências. A história da Pedagogia é intrínseca à história da educação. Assim como a educação, a pedagogia está a serviço de instituições e mecanismos que disseminam valores e preceitos que evidenciam as classes sociais presentes em determinadas sociedades.

O conceito de pedagogia veio se reformulando de acordo com cada época e sociedade, e à pedagogia tem sido atribuída a responsabilidade de dar novos rumos à educação. Por isso, na atualidade novas teorias vêm sendo discutidas no sentido de transformação da forma escolar e do ensino, de um lado por pensadores que buscam manter a ordem dominante, mas com novas metodologias, e por outro por pensadores que apresentam um projeto societário e de educação contra hegemônico.

As considerações tecidas acerca das correntes filosófico-pedagógicas, pensamentos e pensadores que inspiraram a Pedagogia da Alternância, ao longo das próximas linhas, estão organizadas, principalmente, segundo Jean-Claude Gimonet (2007).

Para adentrar ao arcabouço teórico-conceitual que sustenta a Pedagogia da Alternância, faz-se necessário considerar o início da escola em alternância, como explica Nosella (2012, p.45), pensada como “uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico”. Conseqüentemente, uma escola feita por pessoas desvinculadas do âmbito acadêmico, mas cheias de convicções e esperanças para transformar a realidade.

Neste cenário de luta, foi imprescindível a influência do movimento de ação social *Sillon*, criado por Marc Sangnier (1873-1950), no final do século XIX. Segundo Gimonet (2007, p.22) “numa tentativa de reconciliar sua fé na Igreja com suas ideias republicanas [...] opondo-se, ao mesmo tempo, aos conservadores católicos e aos radicais ateus. Ele traça um caminho da educação popular”. As ideias de Sangnier iam em direção ao nivelamento das classes, a emancipação política, econômica e intelectual. O movimento foi criado a partir do lançamento da revista “*Le Sillon*”, onde o vocábulo em Francês significa “Sulco”, conforme Begnami (2003) explica:

A ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à semente nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960 (BEGNAMI, 2003, p.22).

Do engajamento e militância nestas atividades os atores que se preocupavam com o futuro de seus filhos, com a profissão que estes teriam, com a agricultura e com a vida rural, tiravam ensinamentos relacionados ao seu papel enquanto responsáveis por seu desenvolvimento pessoal e de seu meio. O envolvimento com a militância permitia a análise e reflexão dos valores, esperanças e perspectivas.

Deste modo foi criada a “Pedagogia da complexidade”, em razão de ser pioneira, sem antecedentes pelos quais se orientar, baseada na simplicidade do cotidiano, de onde surgiam os desafios a serem enfrentados e os problemas a serem solucionados. Gimonet (2007, p.22) elenca as etapas deste processo, a saber:

- a) A simplicidade do problema posto aos agricultores, em um vilarejo da França em 1935, quando pais agricultores precisam lidar com a situação do filho adolescente que se negava a frequentar a escola secundária.
- b) A simplicidade decorrente disto: o que propor para continuar os estudos?
- c) A simplicidade do encontro com o vigário para expor o problema;
- d) A simplicidade da solução encontrada com outros:

A escola pretendida permitiria aos estudantes, aprender também através dos ensinamentos da vida cotidiana, propiciado pela alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar.

O supracitado autor (Gimonet, 2007), considera também que os desdobramentos da solução que parecia bem simples apresentam-se complexos, no entanto, o bom senso havia prevalecido, já que se tratava de criar uma “escola da terra, pelas pessoas da terra, para as pessoas da terra”. Após a escola ser concebida cabia aos inventores construir uma pedagogia, apesar de terem como referência de pedagogia o ensino tradicional, logo foi percebida sua incoerência, é quando se inicia a experimentação para elaborar as metodologias, os princípios pedagógicos, os instrumentos e métodos próprios das MFRs. Elabora-se assim uma “pedagogia da relação, do encontro, uma pedagogia da partilha”. (IBID, p.22-23)

A Pedagogia da Alternância foi elaborada não por teorias, mas prevaleceu a ação, a experiência, o sucesso ou a compreensão, em consonância ao pensamento de Piaget (1978), para este autor, após a ação opera-se a abordagem da compreensão, o que conduz à teorização, que não seja para si mesma, contudo como processo de compreensão, para nutrir a

experiência e dar-lhes sentido. Desta forma, Gimonet (2007, p.23) acrescenta que a teorização permite situar-se no horizonte educativo, não estar isolado, e, às vezes, para prover-se de argumentos para “se defender dos donos do tradicionalismo ou dos poderes administrativos. E, para isto, homens e movimentos trabalharam de maneira subjacente”.

Assim, na origem da Pedagogia da Alternância, o movimento *Le Sillon* prestou suas contribuições, semelhantemente o personalismo do filósofo Emmanuel Mounier. As ideias deste autor vão além de uma filosofia, constituem um movimento de superação do individualismo e apresenta propostas de ações para transformação da sociedade. No pensamento personalista é central a noção de “pessoa”, bem como sua liberdade e responsabilidade, seu direito a não objetificação e à inviolabilidade; a coletividade e a relação com o outro são algumas características marcantes deste pensamento, como também:

O enfrentamento e combate ao capitalismo, o espírito burguês, a proletarização, o imperialismo dos Estados, das técnicas, a divinização das forças produtoras. Traços que motivou o pensador francês a repelir a ordem estabelecida, tanto de cunho materiais, econômicos, morais e espirituais (RESENDE, 2011, p.295).

No sentido de superar o *status quo*, as ideias de Mounier inspiraram o que se convém chamar de educação humana, voltada para o resgate da *pessoa* no intuito de superar a educação utilitarista que cultua o individualismo, que trata o ser humano como mercadoria e/ou objeto e que serve como instrumento de absolutização do (neo) liberalismo.

Outra contribuição importante foi a metodologia do “Ver – Julgar – Agir” da Juventude Agrária Católica- JAC, definida por Gimonet (2007) como “grande e bonito movimento de educação popular”. Princípios que podem ser definidos como:

Segundo os documentos da Comissão Nacional dos Assessores da Pastoral da Juventude do Meio Popular- CNAPJMP e da Comissão Nacional da Pastoral da Juventude do Meio Popular - CNPJMP e, compreende:

VER: Ao ver o rosto da PJMP, percebemos que são os rostos dos jovens do meio popular, marcados pelo sofrimento e exploração, tragados pelas estruturas desumanas de um sistema injusto. No momento do VER, nos perguntamos como vai nossa vida? O que estamos fazendo para superar as dificuldades? Que estrutura social é esta? Como está sendo a nossa oração?

JULGAR: é hora da gente se perguntar “por quê”? À luz do Projeto de Deus, da sua palavra, dos documentos da Igreja, das ciências sociais, procuramos tirar as máscaras da realidade, buscar as explicações que nos ajudem ver além das aparências, descobrir as causas das situações vividas e a força que alimenta a nossa utopia e o nosso sonho de uma vida mais humana e com dignidade.

AGIR: procuramos não ficar só na conversa e na reflexão. Realizamos ações concretas de forma organizada, pensada e com a participação de todos. Engajamo-nos nas organizações populares

(lutas pela terra, associações de moradores, sindicatos, partidos políticos, grêmios estudantis, movimentos de negros, de mulheres, pela moradia, etc.) (LIMA, 2012, p.60).

Segundo Gimonet (2007), o espírito e os procedimentos da Educação Nova e de outros pensadores e pedagogos também serviram como referências. Em relação à Escola Nova, esse

movimento que teve início na Europa e foi difundido pelo mundo, chegou à América e foi disseminado pelo filósofo norte americano John Dewey (1859-1952), que segundo Gadotti (1993, p.143). “Foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução [...] para ele, (Dewey) a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um”.

Segundo Dewey, citado por Gadotti (1993, p.143), há cinco estágios do ato de pensar, que ocorrem diante de um problema. São eles:

1º) uma *necessidade* sentida; 2º) a *análise* da dificuldade; 3º) as *alternativas* de solução do problema; 4º) a *experimentação* de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; 5º) a *ação* como a prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

Deste modo, Gadotti (1993) define a Escola Nova como “o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa”. O autor ressalta que, a ideia de respaldar o ato pedagógico na ação e na atividade do estudante já estava sendo gerada desde a “Escola Alegre”, de Feltre²⁰ (1378-1446) e posteriormente, pela pedagogia de Rousseau (1712-1778), “mas só no início do século XX se concretizou e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores”. (GADOTTI, 1993, p.142).

A Escola Nova propunha que a educação se transformasse, pois a sociedade estava em mudança, e que a educação fosse instigadora da mudança social. O desenvolvimento da psicologia educacional e da sociologia da educação forneceram contribuições importantes para essa renovação.

A teoria e prática da Escola Nova se disseminaram em muitos países por seu espírito de renovação, por valorizar a espontaneidade da criança e a auto formação. A teoria escolanovista propunha que a educação fosse instigadora da mudança social, porque a sociedade estava em mudança. Um dos pioneiros desse movimento é Adolphe Ferrière (1879-1960), divulgador da *escola ativa* e da *educação nova* na Europa. Segundo Gadotti (1993), o educador suíço considerava que “o *impulso vital espiritual* é a raiz da vida, fonte de toda a

²⁰ Pedagogo italiano, humanista, professor na Universidade de Milão, após se mudar para Mântua se torna preceptor dos filhos do marquês Gianfrancesco Gonzaga, “Criou a Giocosa, a primeira escola que realizou a fusão dos ideais humanistas com os princípios cristãos; tornou-se a mais renomada escola humanística do Renascimento e um centro de erudição. Além dos filhos do marquês Gonzaga, ali estudaram os herdeiros das famílias nobres das cortes italianas, os filhos de humanistas e também, pela primeira vez, crianças que não podiam pagar o ensino”. Defendia a associação do exercício do corpo com o exercício do espírito, além de um ensino atrativo para as crianças. (KAPLAN, 2006, p.36). Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%206%20-%20artigo%203r.pdf>

atividade, e que o dever da educação seria conservar e aumentar esse impulso de vida. Para ele o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva”. (GADOTTI, 1993, p.142-143 grifos do autor).

Foram criadas muitas escolas que seguiam esta corrente pedagógica, porém com tendências diferentes, o que levou Ferrière a fundar, em 1899, o Birô Internacional das Escolas Novas, em Genebra, em que foram estabelecidas regras²¹ (trinta itens) para que uma escola se enquadrasse no movimento. Pelo menos dois terços das exigências deveriam ser cumpridos (GADOTTI, 1993). A definição oficial de “Escola Nova”, conforme conceitua Adolphe Ferrière citado por Amado (2007, p. 209) é: “A Escola Nova é um internato estabelecido a nível familiar no campo, e onde a experiência da criança serve de base a educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais e a educação moral pela pratica de um sistema de relativa autonomia dos alunos”. As ideias adotadas desta corrente pedagógica foram adaptadas, indo além desta definição oficial que se referia a um internato no campo, mas foi aderida por muitos países pelo mundo, sendo aplicadas suas metodologias em diversos contextos, não especificadamente no meio rural.

Sobre o conceito de *experiência* na educação, (adotada pela Pedagogia da Alternância e por algumas ciências), segundo Santos (2007), conforme a definição de Dewey:

A experiência não se limita ao ato no presente, mas também remonta ao que foi aprendido no passado e se reporta ao futuro para se aprimorar a inteligência quando existe algum problema.

O ser humano sofre a experiência e reage ao mesmo tempo. É um ser vivo que está em seu ambiente, sente a repercussão, reage com a lógica e busca conseguir os meios para se adaptar.

O ponto central para Dewey não é o sujeito nem o objeto, nem a natureza ou o espírito, mas as relações entre eles: a experiência significa integração. As ideias e os fatos não existem fora da experiência (DEWEY, 1958, 1980, citado por SANTOS, 2007, p.5).

Conforme explica Gadotti (1993), neste pensamento a educação é processo e não produto “um processo de reconstrução e reconstituição da experiência”, de melhoria permanente da eficiência individual. Desta forma, o objetivo da educação seria, propriamente, o processo, não havendo um fim a ser atingido, sendo a educação inerente ao processo de viver. O rendimento da criança era aumentado segundo os interesses vitais dela, servindo aos interesses da sociedade burguesa. O papel da escola seria o de preparar o jovem para competir, para atividades práticas e para o trabalho.

Na concepção de ensino da Escola Nova, só o aluno é autor de sua própria experiência, *paidocentrismo* (aluno como centro). Para levar adiante essas ideias foi

²¹ Foram elencados por Amado (2007, p. 207-209) os 30 princípios da Educação Nova, conferir no anexo 1.

necessário formular métodos ativos e criativos também centrados no aluno. No concerne ao pensamento crítico, poucos pedagogos escolanovistas ultrapassaram o pensamento burguês para evidenciar a dominação política e a exploração do trabalho, próprias da sociedade de classes. A Escola Nova “sob muitos aspectos acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalistas. [...] propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade”. (GADOTTI 1993, p.144).

Na concepção do supracitado autor (1993) “em resumo, a Escola Nova seria integral (intelectual, moral e física); ativa; prática (com trabalhos manuais obrigatórios, individualizada) e autônoma (campestre em regime de internato e co-educação)”. É importante ressaltar que mesmo recebendo contribuições de outras correntes filosófico-pedagógicas, todas as ideias corroboraram para que a criança fosse sempre o centro das perspectivas educativas, tendo como intuito articular a atividade à necessidade, na qual essa se define pela sua funcionalidade.

Em relação à *ação*, Gadotti (1993) diz que a mesma legitima as etapas anteriores, pois parte da necessidade cotidiana do indivíduo, de um problema encontrado, passa pela reflexão que envolve a experiência até a *ação* que transforma a realidade. Neste sentido, inúmeros teóricos contribuíram para estas elaborações, dentre eles cabe destacar, o médico e educador belga Ovide Decroly (1871-1932), com o *método dos centros de interesse*, que segundo Gimonet (2007), foram inspirações à construção teórica da Pedagogia da Alternância.

Segundo Gadotti (1993), na concepção de Decroly, as necessidades fundamentais da criança são:

- a) Alimentar-se
- b) Proteger-se contra intempérie e os perigos;
- c) Agir através de uma atividade social, recreativa e cultural.

Partindo do pressuposto de que o interesse do estudante surge da sua necessidade, Gadotti (1993) define como *centros de interesse* a família, o universo, o mundo vegetal e animal, etc. Assim, consistem em atividades e conteúdos em torno de temas de grande significação para os estudantes, que estejam vinculados à sua realidade, de sua família, de sua comunidade, etc. Temas que corroboram para que haja aprendizagem em todas as áreas.

Deste modo, em consonância ao pensamento de Decroly, os centros de interesse desenvolviam a *observação*, a *associação* e a *expressão*. A esse respeito, baseado em Amélie Hamaide (1929), Bordin (2014, p.71-72) descreve os três momentos:

1- Observação: este momento consiste em habituar o estudante ao conhecimento dos fenômenos, fazendo-o procurar a causa e observar as consequências, dar-lhe de maneira mais concreta possível às noções complexas relativas à vida, fazê-la estudar as manifestações da vida nos seres.

2- Associação: as lições de associação têm por fim levar o estudante a ligar os conhecimentos novos, adquiridos pela observação, com outros já sabidos e trazidos à memória.

3- Expressão: compreende tudo o que permite a tradução do pensamento, tornando-o acessível aos outros. Referindo-se à palavra, à escrita, ao desenho e principalmente ao trabalho manual, em relação com uma ideia que se procura materializar, precisar.

A partir desta tríade os conceitos são construídos, novas informações são assimiladas, novas relações são estabelecidas pela comparação e acomodação dessas informações que são próprias da realidade, do cotidiano do estudante e que o estimulam, pois o interesse é advindo das suas “necessidades”. Neste sentido, o ato de educar deve suprir essas necessidades.

Em consonância a esta corrente pedagógica (Escola Nova), destaca-se as ideias do pedagogo francês Roger Cousinet (1881-1973), que desenvolveu o *método do trabalho livre em grupo*, que opunha-se ao caráter rígido das escolas “memoristas e intelectuais francesas”. O educador francês defendia a liberdade no ensino e que o trabalho individual fosse substituído pelo trabalho coletivo. Outra “inovação”, foi que o mobiliário fosse despregado do chão para que os alunos formassem grupos e ficassem de frente um para o outro. O desenvolvimento dessas atividades em grupos deveria obedecer às seguintes etapas, descritas por Gadotti (1993, p. 146):

- a) acumulação de informações através da pesquisa sobre o objeto de estudo escolhido;
- b) exposição e elaboração das informações no quadro-negro;
- c) correção dos erros;
- d) cópia individual no caderno do resultado obtido;
- e) desenho individual relacionado com o assunto;
- f) escolha do desenho mais significativo para o arquivo da classe;
- g) leitura do trabalho do grupo;
- h) elaboração de uma ficha-resumo.

Segundo Raillon (2010, p.19) Cousinet classifica o trabalho artístico, o jogo dramático e o trabalho manual como atividade de criação. “Nesse momento, a liberdade é total. Frequentemente, os grupos se rompem, para a redação de um poema ou a realização de uma pintura”. Percebe-se assim, a liberdade para criar, escolher e se organizar em grupos, formados por motivações pessoais, pois para este teórico as crianças se aproximam uma da outra por afinidade, ou por muitos outros motivos nem sempre claros para quem as observa.

Ao reportar-se à Pedagogia da Alternância percebe-se algumas semelhanças deste método do educador francês em relação ao instrumento/ atividade pedagógica *Caderno da realidade*, que é aplicado em quatro fases, conforme descreve Gimonet (2007, p.34)

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

De acordo com o pensamento de Cousinet as crianças conseguem se organizar e persistir em atividades que lhes agradam, assim sendo mostrariam as mesmas qualidades em trabalhos escolhidos e conduzidos por elas próprias, assim no lugar de ensinar, o professor prepara documentos, objetos, plantas, minerais e as crianças levam os objetos de seu interesse. O professor propõe às crianças formar livremente pequenos grupos de trabalho, distinguindo-se do ensino tradicional visto por ele como inibidor “tanto no plano da atividade física, pois é preciso permanecer sentado, imóvel, quanto no plano espiritual, tendo em vista que a mesma é proibida de interrogar o professor e de se comunicar com as outras crianças”. Assim o trabalho de Cousinet se refere à psicologia da criança. RAILLON (2010, p.16).

O pensamento da médica italiana Maria Montessori (1870-1952) constitui papel relevante na construção teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, como os demais adeptos da Educação Nova. A educadora Inspirada pela experiência que tinha adquirido ao trabalhar na clínica de psiquiatria da Universidade de Roma onde estudou o comportamento de um grupo de jovens com retardos mentais, “lhe permite constatar que suas necessidades e seu desejo de brincar permaneceram intactos, o que a leva a buscar meios para educá-los” o contato com essas crianças, que tinha visto “brincar no assoalho com pedaços de pão por falta de brinquedos, e pelos exercícios postos em prática por Séguin²² para refinar as funções sensoriais, Maria Montessori decidiu se dedicar aos problemas educativos e pedagógicos”. (RÖHRS, 2010, p. 13).

Montessori não apenas levava em conta as preferências e os centros de interesse dos estudantes como também “esforçava-se em encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade”, sendo possível observar estas características nas Casas das Crianças (*Casa dei Bambini*), um espaço equipado para atender às necessidades desse público. Assim “Era esperado delas que vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis e que participassem do trabalho criado como das tarefas de funcionamento, de maneira a subir uma escala simbólica que conduzia à realização” (IBID, 2010, p. 18-19).

²² Edouard Séguin (1812 - 1880), educador e médico francês, teve papel de destaque por seu trabalho com crianças com deficiências cognitivas na França e nos Estados Unidos durante o século XIX.

Na concepção de ensino de Montessori, conforme o mesmo autor, (Röhrs, 2010, p.19 e 27) “liberdade e disciplina se equilibravam, e o princípio fundamental era de que uma não podia ser conquistada sem a outra”. Um dos conceitos de base do sistema educativo de Maria Montessori é a “atividade independente”. “Um indivíduo é o que é, não por causa dos professores que ele teve, mas pelo que realizou, ele mesmo”. Percebem-se características marcantes de seus aportes teóricos, os métodos ativos e a individualização do ensino:

A disciplina não era imposta do exterior, era antes um desafio a ultrapassar para se tornar digno da liberdade. Montessori escrevia a respeito disso: “Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, conseqüentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida” (MONTESSORI, 1969, p. 57, citada por RÖHRS, 2010, p.19).

Nos séculos XVIII e XIX descobertas importantes nas áreas de biologia e psicologia, marcaram o início da construção de um pensamento pedagógico sob um novo olhar que foi lançado sobre a infância, promovendo a aproximação entre a educação e a ciência na tentativa de conhecer e estudar a vida infantil. Foram conhecidas, por exemplo, as fases específicas de maturação das crianças, passaram a ser discutidas questões como o papel da escola na sociedade, além de experimentos educacionais em muitas partes do mundo.

No seio desses debates e estudos, igualmente importantes, destacam-se os do psicólogo e pedagogo francês Maurice Debesse (1903-1998), que se dedicou a investigar a adolescência, tendo escrito alguns livros sobre esta faixa etária. Na primeira obra se debruça sobre o comportamento revolucionário dos adolescentes, sobre o qual discorreremos nas próximas linhas. Suas principais publicações:

- 1- (1936) *La crise d'originalité juvénile*;
- 2- (1937) *Comment étudier les adolescents, examen critique des confidences juveniles*;
- 3- (1943) *L'adolescence*;
- 4- (1952) *Les étapes de l'éducation*;
- 5- (1955) *Les méthodes pédagogiques*;
- 6- (1956) *La psychologie de l'enfant de la naissance à l'adolescence*;
- 7- (1969-1978) *Traité des sciences pédagogiques* (WOJNAR, 2003).

Para entender a crise da originalidade (de que trata Debesse) que atinge os jovens faz-se necessário conhecer *o desejo de originalidade* que segundo Marcelli e Braconnier (2007 p. 44)²³, se caracteriza pelo “horror à banalidade, pela propensão a fazer de si alguém excepcional, único”. Neste sentido, ressaltam que “a crise de originalidade designa a forma

²³ Daniel Marcelli e Alan Braconnier (2007, 6ª edição), na obra da Psicologia, “Adolescência e Psicopatologias”.

mais visível e mais completa do desejo de originalidade”. Referente a isso Debesse(citado por Marcelli e Braconnier, 2007, p.44) descreve três fases :

1. De 14 a 16 anos, se caracteriza pela necessidade de impressionar.
2. De 16 a 17 anos, ao longo do qual a autoafirmação é intensa.
3. O desenlace, a partir dos 18 anos, durante a qual o sujeito se alivia, pode fazer um julgamento de si mesmo.

O reconhecimento desta *crise*, conforme ressaltam os autores supracitados,

permite [...] compreender e respeitar os modos e os ideais dos adolescentes, leva-los a sério e propor aquilo que Debesse chama de *pedagogia da crise*: pedagogia de acompanhamento adaptada a cada sujeito, pedagogia que previne certos erros ligados ao desconhecimento do desenrolar dessa *crise* (MARCELLI e BRACONNIER, 2007, p.44).

Em relação, aos estudos de Debesse sobre a denominada *pedagogia da crise*, nos remetem ao papel do *monitor* da Pedagogia da Alternância, que atende individualmente cada estudante para assim conhecer suas necessidades/potencialidades. Este ator também desempenha a função de *tutor*, isto é, o responsável pelo estudante, durante o tempo escola (TC), sendo a pessoa que relata à família os acontecimentos relacionados ao estudante nesta sessão.

Novamente recoloca-se mais um autor no cenário de construção teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, o pedagogo francês Cèlestin Freinet, podendo se destacar dentre seus importantes instrumentos pedagógicos, o *texto livre* e a *biblioteca de trabalho*. O primeiro instrumento, segundo Legrand (2010, p.19) trata-se de uma forma de expressão livre, em que cada estudante faz seu relato oralmente, o professor escreve no quadro, de modo simples, em seguida é feita uma leitura do relato e, posteriormente, os textos são escritos em fichas que são guardadas “para a composição de futuras narrativas”.

Outra forma na qual se realiza o *trabalho livre* é pela elaboração de um texto espontâneo em que o estudante escolhe livremente o tema e a forma expressando seu desejo, curiosidades, sentimentos e emoções, onde transparecem os temas de seu interesse, eleitos como importantes. Em relação a este instrumento é comumente empregado o termo *livre expressão*, que segundo Filho (2016 p.6), “é um conjunto de ‘dizeres’ que faz a globalidade do ser, pois é por meio dela que a criança se expressa de forma verdadeira, sincera e espontânea, através da fala, do gesto, da produção de textos”. Nesta perspectiva é mister frisar que há diversas manifestações de livre expressão na pedagogia freinetiana, permitindo uma aprendizagem global e significativa para o estudante.

Para complementar e ultrapassar a prática e os saberes da experiência, ocorreram encontros e intercâmbios com a universidade em vários momentos. Gimonet (2007, p.24) evidencia a participação de A. Duffaure, então diretor da União Nacional das MFR da França e articulador do processo de criação, com universitários da Sorbonne, com a Escola Prática de Estudos Superiores em Ciências Sociais de Paris e com a Universidade de Tours, em parceria com o Centro Pedagógico Nacional de Chaingy. Em suma, o autor define: “Foi o encontro da experiência com a ciência²⁴, como acontece também em toda formação em alternância. Mas, neste processo de inovação e de construção, os agricultores antecederam os universitários”.

Desta forma, as contribuições de diversos autores possibilitaram a construção de instrumentos pedagógicos que se tornaram ferramentas importantes à Pedagogia da Alternância. Suas ideias basearam-se em observações mais aprofundadas e seguras e,

tentaram estabelecer sistemas educativos completos, apoiados em técnicas e métodos precisos e mesmo em concepções mais elaboradas do homem e dos fins educativos. Esses sistemas não ficaram menos isolados e, pelo menos aparentemente, mais opostos, pela própria precisão que proporcionaram aos técnicos (Amado, 2007, p.207).

Assim, no processo de sistematização da experiência educativa da alternância, ocorre uma reflexão sobre a pessoa humana, sob o qual “um projeto global existe e traz uma visão do homem, da sociedade, da ruralidade, do desenvolvimento”. O sentido da responsabilidade, do poder, está presente. ‘Vive-se num universo cheio de sentido’. A energia é estimulada “pelo gosto de liberdade, pelo fazer por si mesmo” e essa nova escola não foi criada para ser mais uma escola agrícola, mas para formar agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país (GIMONET, 2007, p.24-25).

Uma escola onde a gestão e todas as responsabilidades são assumidas por uma associação, uma forma jurídica que confere uma força e poder, para atender os agricultores e as famílias, enfim, para homens e mulheres da região.

Neste momento surge a consciência dos múltiplos serviços que esta “nova escola” deve oferecer e dos papéis que deve desempenhar em relação aos adolescentes rurais, às famílias, à agricultura, à ruralidade e em relação à educação e à sociedade. “O discurso é amplo e possui grandeza. É sistêmico, global, portador de uma ética, de um projeto para o homem nestes períodos de grandes transformações, até mesmo de mutação”. Está voltado ao futuro, para “aclarar o futuro, não em seguir as lições do passado, mas avançando para um futuro promissor e prometido” (IBID, 2007, p.25).

²⁴ Foram consideradas as orientações de Steiner, da Escola Alsaciana os aportes de J. Piaget, C. Rogers, B. Schwartz, P. Freire e *A educação como prática da liberdade*, pelos seus métodos de alfabetização. (GIMONET, 2007)

2.2 - O Trabalho e a Experiência como Formadores na Pedagogia da Alternância

Para transformar a natureza e produzir os bens/meios de sobrevivência, o homem tem no trabalho o instrumento capaz de fazê-lo, o trabalho dá sentido à sua existência, em outras palavras, “na configuração ontológica do humano, o significado da noção de trabalho relaciona-se com a característica específica dos sujeitos, de transcender a Natureza na conformação de sua condição de homem” (BOLEIZ JÚNIOR, 2015, p.51).

Na Pedagogia da Alternância há sincronia entre escola e trabalho, permitindo que o jovem estude e ao mesmo tempo não se desvincule da família, auxiliando com sua mão-de-obra. Neste sentido, faz-se necessário a formação técnica, como proponente do desenvolvimento rural.

Levando em consideração a origem do estudante, de procedência histórico-cultural camponesa, as atividades escolares buscam a valorização das relações de trabalho, além de considerar o “meio sócio profissional” (família, comunidade e trabalho) como parte da formação do estudante. Neste contexto, a experiência é considerada como suporte de formação, pois há uma relação recíproca entre os conhecimentos adquiridos historicamente, tecidos no meio familiar e os conhecimentos científicos que vão sendo adquiridos sistematicamente, sendo o ato pedagógico “o espaço onde se constitui e expressa a articulação entre trabalho e educação, teoria e prática, isto é, a práxis histórica” (TRINDADE E VENDRAMINI, 2011, p.34).

Deste modo são trabalhadas competências básicas por intermédio do trabalho coletivo, os quais são construídos valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, o que inclui a de formação política tendo como referência a luta pelo acesso à terra, empreendida pelos movimentos sociais.

A construção e a valorização desses princípios propiciam ao estudante intervir na sua realidade, isto é, na propriedade familiar e na comunidade, com foco na análise técnica, econômica e social, identificando as atividades viáveis para promover melhores condições de renda e de trabalho no campo.

Segundo Nawroski (2010) há elementos centrais nas práticas da Pedagogia da Alternância. A experiência é vista como fator primordial na escolha dos conteúdos escolares; a coletividade representa a forma de auto-organização escolar e o trabalho como o princípio norteador da formação dos jovens.

Para Piaget (1978), o desenvolvimento é uma função da atividade adaptativa do sujeito em relação ao meio. Assim, o conhecimento é uma relação de interdependência entre o sujeito

e seu meio. O conhecimento tem um sentido de organização, estruturação e explicação a partir da experiência, e vai sendo construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

As escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância resgatam o princípio educativo do trabalho que dá base para toda a formação oferecida pelos CEFFAs. Na Pedagogia da Alternância (PA), o trabalho, além de garantir o sustento das famílias e dos educandos, é elemento fundamental para a construção dos conhecimentos. Na PA o educando parte da realidade do seu próprio trabalho, reflete sobre ele para depois modificá-lo (FANCK, 2007).

Na sociedade em que vivemos, onde as relações de trabalho são caracterizadas pela competitividade e pelo individualismo, Tornaghi (1995, p.11) defende que o trabalho cooperativo é uma necessidade do mundo produtivo, pois *“uma sociedade muda quando seu modo de produção exige”*. Nesta perspectiva, percebem-se mudanças recentes acerca dessas relações, que, no entanto, continuam atreladas ao modo de produção capitalista.

No que concerne à relação entre trabalho e educação, Boleiz Júnior (2015) afirma, com base no pensamento de Marx (1983, p. 150), que “o educador se relaciona com o educando pelo processo pedagógico”. Por sua vez, o processo pedagógico, enquanto atividade adequada à formação dos educandos é trabalho, pois é “atividade orientada a um fim”. Deste modo, complementa que na relação entre trabalhador e trabalho,

o processo pedagógico se apresenta como procedimento em que trabalhador e objeto de trabalho se inter-relacionam dialeticamente. Tanto o educador-*trabalhador* contribui para a transformação do educando-*objeto-de-trabalho* quanto o educando-*trabalhador* contribui para a transformação do educador-*objeto-de-trabalho*. (BOLEIZ JÚNIOR, 2015, p.53).

Esse entendimento conduz à concepção de educação popular, com proximidade das correntes filosófico-pedagógicas da Escola Ativa, representada por muitos pensadores dentre eles, Freinet e Freire, e articulada pelos movimentos sociais.

Na Pedagogia Freinetiana, uma das correntes que influenciaram a Pedagogia da Alternância, a concepção de trabalho tem um lugar importante. Na sua visão, não havia distinção entre trabalho intelectual e manual, pois o trabalho em si, consiste numa necessidade para os homens. Segundo Leite (2016), Freinet criticava o trabalho alienado e defendia uma educação de caráter politécnica, que favorecesse crianças e adolescentes a refletirem criticamente sobre as formas de exploração do trabalho e sobre o trabalho fragmentado e alienador.

Nesta perspectiva, segundo Silva (2014, p.25), a articulação entre ensino e trabalho produtivo sempre esteve diretamente relacionada às condições sócio-político-econômicas das

classes trabalhadoras, sendo necessário a produção e reprodução das condições materiais de vida. Trabalho e educação são imprescindíveis para o processo de humanização e “indissociáveis das condições de vida humana numa perspectiva emancipatória”.

No âmbito de luta por educação emancipatória se situam os movimentos sociais, notadamente o MST, sobre a organização/criação do Movimento, Ribeiro (2013) explica que há duas ideias: de um lado defendida por Morissawa (2001), de que as ações do Movimento dos Agricultores Sem Terra - Master (originário da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros –Ultab²⁵) tenham inspirado a criação do Movimento dos Trabalhadores; por outro lado, Bezerra Neto (1999) discorda, atribuindo às Ligas Camponesas, a que mais influenciou os fundadores do MST. De modo geral, na década de 1970, notadamente no seio deste Movimento, tem a gênese de um projeto de educação e de sociedade, que lutam para pôr em prática desde então.

O trabalho educacional se organiza em todo o território nacional, atende desde a educação infantil ao ensino superior, em várias áreas do conhecimento. Tendo suas iniciativas educacionais reconhecidas por “diversas organizações sociais e acadêmicas nacionais e internacionais e pelo Estado, que financia parte dessas atividades por meio de Programas, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (INCRA, 2010; SECOM, 2011)” (SILVA, 2014, p.14)

Sobre isso, o mesmo autor (IBID, 2014, p.13) com base em Dal Ri e Vieitez (2008, p. 28) complementa que “[...] a práxis educacional [...] do MST é diferenciada tanto em relação à escola oficial quanto em relação a outras proposições críticas existentes”, o que torna significativa e pertinente a pesquisa da experiência pedagógica deste Movimento, “[...] dada a sua originalidade e possíveis virtualidades teóricas e práticas”.

A educação produzida pelo MST [...] pode e deve servir como uma referência ao movimento democrático ou socialista. Porém, com a observância de que tanto o trabalho associado quanto a educação que aparece a ele articulada, particularmente as escolas de orientação democrática do Movimento, são formas organizacionais de transição, as quais emergem numa acepção negativa como recusa dos sujeitos sociais a certos determinantes capitalistas, e numa acepção positiva como parte de um processo que busca construir uma sociedade democrático-igualitária ou socialista (Dal Ri e Vieitez (2008, p. 320, grifos dos autores, citados por Silva, 2014, p.14).

Em síntese, as propostas pedagógicas dos movimentos sociais populares estão sustentadas, segundo Ribeiro (2013, p.177) nos princípios de “*autonomia do e no trabalho*”, o que significa valorizar os conhecimentos do *senso comum*, as técnicas de trabalho resultantes

²⁵ Presente na maioria dos estados brasileiros, com exceção do Rio Grande do Sul, que em lugar da Ultab, foi criado o Master.

da experimentação e aperfeiçoamento, passados de pai para filho, valores que se opõem às propostas estatais que desde a escola rural pretendia ensinar o agricultor a trabalhar com terra, impondo-lhe um conhecimento produzido longe da sua realidade.

2.3- O Modelo Italiano no Contexto da Realidade Brasileira

Após a expansão das MFRs por toda a França, a primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a *Maison Familiale* passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, ou *scuola-famiglia*. “As primeiras experiências das ‘Escolas-Família’ italianas nasceram em Soligo (Treviso), em 1961-62, e em Ripes (Ancona), em 1963-64” (NOSELLA, 2012, p. 56, grifos do autor)

Os pressupostos da expansão italiana ocorreram no contexto sócio-econômico-político do pós-guerra, como explica Arcangeli (1969 -70):

Nas eleições de 18 de abril de 1948, os partidos democráticos tiveram a maioria. O momento parecia favorável para uma reconstrução da sociedade italiana na paz. Havia, no povo, a confiança e a esperança de que cada cidadão poderia efetivamente exercer seu direito à vida pública (ARCANGELI, 1969 -70, p.144, citada por NOSELLA, 2012).

Na realidade, a população enfrentava elevados índices de desemprego, falta de infraestrutura e pouca abertura para as decisões políticas. Para reverter essa situação e,

Tornar efetiva a participação da classe operária, surgiu a ideia da valorização de seu trabalho por meio da qualificação e das frentes populares de trabalho para todos (Lei Fanfani, 29/09/1949). A lei, porém, apesar das intenções, foi estruturada de forma a se tornar paternalista e assentada, de fato, no poder patronal (NOSELLA, 2012, p. 56).

O resultado da lei causou descontentamento dos sindicatos rurais, pois a população rural não aceitava a exclusão e, assim, “a fórmula escolhida foi: formação e cooperação”, o que suscitou na implementação de uma experiência educacional nova, “apoiada no “Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegaba (Padova)”, financiada pelo ministério da educação e prefeitura local, que se tornou uma cooperativa, empenhada na parte formativa, mas que ainda não possuía um instrumento de formação adequado e bem estruturado (IBID, 2012).

Estas circunstâncias contribuíram para que, por volta de 1960, dois líderes políticos, Sartor e Brunello, em busca de novas fórmulas, fossem à França e conhecessem a experiência das *Maisons Familiales*. A ideia lhes agradou e implantaram experiência na Itália, e “daí em diante as Escolas-Família foram aumentando de número”. A metodologia francesa foi adaptada ao ambiente italiano, apesar de que neste cenário, muitos dos docentes eram funcionários do Estado e menos motivados que os franceses. “Foi uma Experiência que

encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França”. (IBID, 2012, p.57).

Sobre a expansão da metodologia francesa, em suma, após surgir e ser popularizada na França chegou à Itália, onde foi implementada por iniciativa de políticos, que de certa forma apoiaram sua expansão para o Brasil e outros países. Na África, “foi a experiência que mais se distanciou da fórmula francesa, embora respeitando o princípio fundamental de alternância”, na Espanha, a experiência “se caracterizava- pela falta total de ensino especificamente agrícola”. Ressalta-se também, que provavelmente a experiência brasileira tenha sido a primeira na América Latina, no entanto, no mesmo período também foi implantada na Argentina, que em números superou a experiência brasileira²⁶, o que suscitava interesse e assim, “outros grupos latino-americanos” introduziam a experiência: Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai, Chile etc. (IBID, 2012, p.61).

No Brasil os antecedentes da criação da EFA revelam a ineficiência dos programas da Campanha Nacional de Educação, que foram expostos pelo INEP em 1957. No que se refere à zona rural, foram evidenciados os problemas em relação aos jovens que constituíam a força de trabalho da família, o que justificava a baixa frequência na escola, além da situação de pobreza, baixos salários dos professores, etc. Deste modo, entre as décadas de 1950 e 1970, outra postura foi adotada em relação à educação por parte dos governos, que teve contribuições das inovações do pensamento pedagógico e da prática educacional. Queiroz (1997) destaca o papel da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, criada em 1958, no intuito de ser um programa experimental de educação popular, de desenvolvimento comunitário.

O plano experimental, dentre outras ações, previa: “a transformação das escolas rurais em pequenos centros que servissem a toda a população”; a implantação de classes para analfabetos maiores de quinze anos, onde “o ler e o escrever pudessem ter sentido instrumental no trabalho e na vida social dos alunos”. A campanha se expandiu e em 1961 havia 34 centros em todo o país. Através dos estudos de Paiva (1987) constata-se que o ápice da campanha, que foi extinta em 1963, foi a tecnificação da educação, em que se adotou o estudo dos problemas educativos e o planejamento educacional. (PAIVA, 1987, citado por Queiroz 1997).

²⁶ Considerando o período em que os dados foram coletados, pois a obra resulta da dissertação de mestrado do autor, defendida em 1977. No entanto, o autor destaca que atualmente (2012) “no Brasil, o movimento da Pedagogia da Alternância vem em segundo lugar, depois da França (Esta nota foi redigida para publicação deste livro)”. p.61.

Em relação às iniciativas promissoras em direção à educação popular foi de singular importância:

- 1- a ampliação do Serviço de Assistência Rural (SAR);
- 2- a criação da Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), em que dioceses organizavam programas educativos;
- 3- a criação do Movimento de Educação de Base (MEB).

Sobre a última medida, a mesma já vinha sendo ensaiada quando foi enviada uma carta ao presidente da república em 1960, propondo a criação de um movimento educativo sob responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Paiva (1987) relata que a proposta foi aceita em 1961 por decreto, que determinou que o governo federal forneceria recursos para a “realização de um Movimento de Educação de Base por intermédio das emissoras católicas através de convênios com o MEC e outros órgãos [...]um trabalho de promoção humana [...] sem propósitos evangelizadores”. (PAIVA, 1987, citado por QUEIROZ, 1997).

Segundo Nascimento (2005, p.132), desde “a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965), o qual se definiu os novos rumos que a Igreja deveria dar para estar mais próxima à humanidade e, conseqüentemente, combater todas as formas de desumanidade”, a igreja havia adotado uma postura de engajamento em defesa da satisfação das necessidades e anseios das camadas sociais desprovidas de recursos econômicos.

Neste período, surge na América Latina a Teologia da Libertação, conduzida por bispos e teólogos engajados na defesa dos menos favorecidos. Nesta orientação, segundo o mesmo autor (IBID, 2005, p.134), a Conferência Episcopal de Medellín, na Colômbia, em 1968, e a Conferência de Puebla, em 1979, no México, se tornaram marcos históricos do compromisso da Igreja Latina, “em defesa da vida e da dignidade humana” e, deste modo, o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Juventude Agrária Católica (JAC²⁷) “buscaram dar apoio às iniciativas de luta em relação a conquista e posse da terra por parte dos trabalhadores/as rurais”.

No Brasil, a Igreja Católica se divide em três setores/igrejas, segundo Gonçalves (2012, p.24), com base nos estudos de Midiero Júnior (2012). São elas:

²⁷ Sobre a criação dos movimentos de Juventude Católica, conforme Gonçalves (2012), com base nos estudos de Damasceno, (1990), na década de 1930 estudantes universitários fundaram a Juventude Universitária Católica (JUC) e os jovens filhos de operários fundaram a Juventude Operária Católica (JOC). Nos anos de 1950, se consolidaram a Juventude Agrária Católica (JAC) e a Juventude Independente Católica (JIC).

1- A Igreja Conservadora, “avessa a qualquer tipo de transformação social e porta-voz da passividade”, tendo como lema “a ordem, o progresso e a fê”, revigorando um movimento ultraconservador e direitista dos católicos chamado “Tradição, Família e Propriedade” (TFP);

2- A Igreja Progressista, “que criticava a abertamente os resultados perversos do capitalismo e as posições e privilégios da Igreja Conservadora”, mas também criticava a ideia de revolução proletária e de sociedade comunista, defendendo a “Aliança para o Progresso” e a proposição do “Estado do Bem Estar Social”;

3- A Igreja Libertadora, que representa uma crítica radical à atuação e à hierarquia da Igreja Católica e também à chamada “Teologia do Desenvolvimento”. Esse segmento elaborou uma teologia própria, a Teologia da Libertação, e fez aproximações entre religião e ciência, entre marxismo e política (socialismo), o que os levou a produzir um discurso político-religioso com objetivo de intervir na realidade.

Em relação às experiências educacionais do MEB através do rádio, segundo Wanderley (1984). Tiveram a seguinte evolução: “em 1961 contaria com onze sistemas radiofônicos, que triplicariam no ano seguinte, alcançando o número de cinquenta e nove já em 1963. Assim, em 1964 existiriam sete mil e trezentas e cinquenta e três escolas e que atingiam a cento e oitenta mil alunos” (WANDERLEY, 1984, citado por STEIN, 2013, p.221).

Neste sentido, o MEB desenvolvia trabalhos de conscientização, indo muito além “dos ensinamentos da educação formal e da alfabetização [...] Valorizando a cultura popular, os membros da Juventude Universitária Católica e Juventude Estudantil Católica, promoviam cursos de formação de “animação popular”- ANPO- e espetáculos de teatro, entre outros”. Desta forma as atividades das ANPOS também objetivam estruturar a comunidade em seu “projeto” as carências, reivindicações e problemas, os levando a superá-los. (STEIN, 2013)

O Movimento de Educação de Base foi se aproximando da Pedagogia de Paulo Freire e se distanciando da educação radiofônica, assumindo uma postura de contestação da ordem vigente. Assim, na década de 1960, surgiram muitos programas de valorização da cultura popular como os Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular que pretendiam transformar as estruturas sociais e políticas do país e construir uma sociedade mais justa e humana, tendo na educação a importante ferramenta de transformação.

As primeiras experiências de Freire no que concerne à criação do método de alfabetização, segundo Beisiegel (2010), foram realizadas no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em 1962, no entanto, desde meados da década de 1940 o educador já

prestava importante contribuição no campo da educação da massa de adolescentes e adultos analfabetos, deixando um legado à educação popular no Brasil. O que representa a “notável criatividade desse período” pode-se destacar ações do (MCP) de Recife, a partir de maio de 1960, notadamente.

A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, a partir de 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes e outros movimentos de menor amplitude (BEISIEGEL, 2010, 18).

Dentre os movimentos que precederam as práticas educacionais relacionadas ao analfabetismo, o mesmo autor (IBID, 2010) com base em Góes (1995) evidencia que os trabalhos da Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, de 1961, a cartilha *Venceremos*, de 1961, também cubana, e o *Livro de leitura para adultos* do MCP, editado em 1962, antecederam o método do educador, mas este foi adotado entre março de 1962 e 1964,

Por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país. Por suas características de aparente simplicidade, pela clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria, e, sobretudo, pela defesa da necessidade da *conscientização*, o método surgia como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos envolvidos na busca de construção de uma sociedade mais justa no país (BEISIEGEL, 2010, p.19).

Paulo Freire, na sua experiência como educador, conforme relata Cunha (1985, p.22-23), percebeu que “o interesse real dos indivíduos” está relacionado às suas necessidades de vida e construção do futuro. Freire, na sua busca por sentido e coerência, percebe a “inadequação pedagógica”, a inviabilidade dos conteúdos programáticos pelo contexto de alienação e generalidade em relação à vida concreta dos estudantes.

Sua visão de mundo refletia a sua prática educacional, não estando voltada apenas aos pobres, pois ao mesmo tempo engajava-se em mobilizar também outras classes para que juntos transformassem a realidade. Defendia a prática educativa transformadora, que só seria alcançada com a adoção de virtudes, entre elas a tolerância e a coerência, essa tomava forma de esperança.

Ao se referir à educação no contexto de uma sociedade de classes, a mesma cumpre (como serviço oferecido e controlado basicamente pelo Estado) “uma função legitimadora do *status quo*, na medida em que é a principal responsável pelo processo contínuo de socialização dos indivíduos. Uma de suas funções primordiais é a transmissão da ideologia dominante”. Para romper com esse paradigma, o pensamento de Freire (nas suas palavras) converge para uma “teoria da consciência opressora” e da consciência oprimida, o que permite analisar a inadequação da educação oficial e denunciar sua função de ideologia dominante, o que fica claro no livro *Pedagogia do Oprimido* (CUNHA, 1985).

Em contraposição à concepção de educação do modelo político econômico vigente, se posiciona a educação como “prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” O autor propõe que a reflexão autêntica é sobre os homens e suas relações com o mundo e destaca que não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa, mas tais relações são simultâneas (IBID, 1975, p.21).

A sistematização do método de alfabetização para adultos de Paulo Freire, em 1962, não era apenas uma técnica neutra, contudo fazia parte de uma visão cristã, com influência de pensadores franceses e do pensamento isebiano²⁸, considerado por Freire, como o “despertar da consciência nacional” e era o momento de passagem da sociedade tradicional brasileira ‘fechada’ para uma sociedade ‘aberta’, em que a “acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização”. Nesse contexto a educação “haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão de si mesmo”, o que exigia do educador um método que ajudasse o homem a ser o responsável por sua recuperação, através de uma postura crítica diante dos problemas (PAIVA, 1987, citado por QUEIROZ, 1997, p.31-32).

No que concerne à problemática agrária, tem-se a criação do Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul - MASTER e da União de Lavradores Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), já havia sido criada em 1962 a Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), ainda no governo de João Goulart, objetivando iniciar a distribuição de terras e implementar a Reforma Agrária. No entanto, com o Golpe de 1964, o governo militar amordaçou a questão agrária, incentivando o desenvolvimento da agricultura capitalista, a formação de latifúndios, favorecendo o capital internacional. Os movimentos sociais do campo e de luta pela terra foram desarticulados, e proibidos de se organizar.

Com o Golpe de 1964 o método de alfabetização de Freire foi banido, bem como diversos programas de educação popular. Neste período há certa intensificação de conflitos sociais no campo, o que suscita a mobilização de sujeitos através dos movimentos sociais do

²⁸Em relação ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), definido por Toledo (1975) como um centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira visando a elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.

campo e, neste contexto, outros atores se envolvem com a luta e o anseio de justiça social por parte dos trabalhadores/as rurais, como é o caso dos partidos políticos e determinados setores da Igreja Católica, que continuou a apoiar os trabalhadores do campo através da criação da Pastoral da Terra e, posteriormente, da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Segundo Gonçalves (2012), a CPT tinha um caráter ecumênico, não se limitando apenas à Igreja Católica, tendo em sua coordenação, em âmbito nacional ou regional, membros de outras igrejas cristãs, como Igreja Luterana, Igreja Metodista, Igreja Anglicana e outras.

Neste contexto as propostas emergentes dos sujeitos do campo enfrentavam,

Pelo menos, dois obstáculos para seu desenvolvimento: a forte influência da chamada Revolução Verde que “modernizava” a agricultura através da incorporação massiva da tecnologia desconsiderando a cultura e as exigências dos camponeses; e, o próprio cenário político e social de opressão e repressão instaurado pelo Golpe Civil Militar, em 1964, que coibia toda e qualquer ação educativa crítico-reflexiva (MORETTI *et al.* 2016, p.2).

Por outro lado, sob influência das orientações norte-americanas, o governo militar criou o Estatuto de Terras (Lei n. 4.504 de 30 de novembro de 1964), um conjunto de leis agrárias, tendo como finalidade, conforme Nascimento (2005, p.135), “aliviar as tensões sociais e evitar revoluções camponesas”. Assim resolvia-se o problema político dos conflitos agrários, sem realizar a Reforma Agrária. Em função do Estatuto da Terra criou-se o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), que substituiu a SUPRA. O INDA, posteriormente, tornou-se INCRA. De 1984 para cá se retoma a luta pela Reforma Agrária, através dos movimentos sociais, destacando a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST.

Desta forma, conforme Moretti *et al.* (2016) com base no trabalho Cagliari (2013) as experiências advindas das campanhas de alfabetização, do método Paulo Freire e da proliferação dos Círculos de Cultura, no país, prepararam o terreno para “alternativas pedagógicas no campo e na cidade”.

Nesta perspectiva, Paludo (2012) identifica três momentos fortes em que se constituiu a educação popular, e acompanharam o processo de desenvolvimento brasileiro, o primeiro da Proclamação da República (1889), estendendo-se até 1930, representado pelo processo de transição de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial; o segundo momento, entre os anos 1945 a 1964 protagonizado pelos movimentos influenciados por Paulo Freire; e o terceiro, do final da década de 1970 a 1990, caracterizado pela “(re) emergência das lutas populares” em que as concepções de educação popular são tidas como “do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas” é quando a educação

formal é vista como direito, e a escola passa a ser “considerada um espaço importante de disputa de hegemonia e de resistência” (PALUDO, 2012, p.282-284).

Nessa conjuntura (“entremeio do segundo para o terceiro momento da educação popular”) Moretti *et al.* (2016) observa que a Pedagogia da Alternância se materializa no Brasil, no período “entre a violência do fechamento democrático às ações políticas e culturais com aspirações populares e a redemocratização brasileira e as lutas pela reforma agrária e por políticas públicas para o campo e seus sujeitos” e complementa que:

Essa pedagogia se redescobre nos anseios sociopolíticos dos movimentos sociais populares e se potencializa nas interações que estabelece com os ideais freireanos presentes nos processos contra toda a forma de desumanização, utilizando a força de sua organização pedagógica para o exercício, a compreensão, a análise e ação na e da realidade política, social, econômica, cultural e histórica tendo a problematização como processo de ensino e aprendizagem pautado na conscientização (MORETTI *et al.* 2016).

Logo, a implementação da Escola Família Agrícola no contexto da realidade brasileira, se insere no projeto de educação popular que também abrange um projeto de sociedade e uma visão de mundo, sendo determinante para a materialização da escola feita pelos/para os sujeitos do campo, que historicamente tiveram sua realidade marcada pela “política do intervencionismo econômico estatal que excluía a agricultura familiar em detrimento da grande empresa agrícola e moderna”, assim a EFA foi implantada, com a pretensão de transformar a vida dos “agricultores empobrecidos”, bem como promover a “melhoria da produção agrícola e da qualidade de vida no campo” (BEGNAMI, 2003, p.31).

Portanto, é através do protagonismo dos sujeitos do campo, pelo fortalecimento de sua identidade, seus valores, sua cultura e seu trabalho, que a educação pode contribuir para promover uma sociedade mais justa onde os meios de produção que foram passados de geração em geração sejam aperfeiçoados e não superados como vem sendo disseminado no ideário brasileiro através da supervalorização do agronegócio (pelos veículos de comunicação), no intuito de superar os meios de sobrevivência dos sujeitos que se reproduzem através do trabalho na terra. Que a educação não esteja a serviço do capital, atuando como disciplinadora, mas esteja engajada na superação desta condição, que seja significativa e propulsora de liberdade, pois à educação cabe contribuir para a mudança social ou para a manutenção da sociedade, posicionamo-nos pela primeira opção. Talvez num pensamento utópico de que seu papel não se resuma em reproduzir e inculcar uma ideologia, porém, constituir uma sociedade com valores e ensinamentos atrelados à vida, que sejam aplicáveis para a construção de uma nova sociedade.

CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

A expansão da Pedagogia da Alternância se deu por vários continentes (Europa, África, América, Ásia e Oceania). No Brasil, a Pedagogia da Alternância foi influenciada pela vertente italiana, por intermédio do padre jesuíta Humberto Pietrogrande, que “vinha desde 1964 e 1965, projetando a fundação de um movimento ‘italo-brasileiro’ para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo”, que se concretizou pela fundação da entidade jurídica *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*, no ano de 1966, em Padova (Itália), que possibilitou a assinatura de convênios e arrecadação de recursos para investir em programas no Brasil (NOSELLA, 2012, p.62).

Através da Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo - (AES) foram concedidas bolsas de estudos para brasileiros na Itália, em que foram contemplados num primeiro momento:

7 jovens agricultores, estagiaram de 1966-1968, em Castelfranco Vêneto (Treviso) e em San Benedito da Norcia (Padova);
2 assistentes sociais, 1967, duração: 6 meses;
1 técnico agrícola da ACARES, 1968, com estágio também na França;
2 assistentes rurais, 1968, com estágios em Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica (NOSELLA, 2012, p.64).

Simultaneamente vieram ao Brasil (Estado do Espírito Santo) três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo e um Educador, “para analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o Padre Jesuíta, um Plano de Ação concreta em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul” (NOSELLA, 2012 p. 65). Assim, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação e da Pedagogia da Alternância no “modelo da Escola da Família Agrícola”, da Itália. E se concretizou com a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES),

Que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários, dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo) (NOSELLA, 2012, p.65).

Com a fundação do MEPES se formou o Centro de Formação e Reflexão (CFR), a partir do ano de 1968, que resultou no ano seguinte, na criação da Escola Família Agrícola, com o apoio das lideranças comunitárias. Nosella (2012, p.66) acrescenta que “no dia 9 de março de 1969, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de

Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos”, e meses depois, foi inaugurada também a Escola de Rio Novo do Sul e, em 1971, “a Escola-Família de Campinho, município de Iconha. No mês de maio do mesmo ano foi a vez da Escola-Família feminina de Iconha, para as moças filhas dos agricultores”, sendo estas as cinco primeiras EFAs do Brasil.

Conforme o mesmo autor (Nosella, 2012), o MEPES promovia e mantinha atividades variadas e em setores bem diferentes. Além de manter a Escola Família Agrícola, o Centro de Formação e Reflexão (CFR), o Centro Comunitário Social, mantinha também o hospital e creches no sul do Espírito Santo (ES). A experiência foi se expandindo pelo estado Capixaba, pela Bahia, Minas Gerais e outros estados brasileiros.

Outro movimento de disseminação da Pedagogia da Alternância se configurou pela adoção da *Maison Familiale Rurale* (modelo francês), quando ocorreram as discussões sobre a possibilidade de serem implantadas as primeiras Casas Familiares Rurais (CFRs), na década de 1980, sendo totalmente desvinculadas das EFAs. Conforme Estevam (2001, p.57) “vinculado diretamente ao movimento internacional das MFRs e sob orientação direta da UNMFRS²⁹ da França, através da atuação de um assessor pedagógico na implantação e no desenvolvimento da proposta”. O primeiro momento ocorreu no Nordeste “devido aos primeiros contatos terem sido feitos com pessoas ligadas a SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste)”.

A fase inicial de atuação da UNMFRs na região nordeste, segundo Estevam (2001), contou com o apoio do programa Polo Nordeste e “possibilitou o surgimento das primeiras experiências de CFRs no Brasil. A primeira foi no município de Arapiraca, no Estado de Alagoas em 1981, e posteriormente, no município de Riacho das Almas, Pernambuco, em 1984”, no entanto, essas experiências tiveram curta duração. Os motivos foram relatados pelo assessor pedagógico da UNMFRS no Brasil, Pierre Gilly:

Esta experiência recebeu apoio da França através de minha assessoria para formar os monitores, fazer a pesquisa participativa, para criar uma associação e fazer o Plano de Formação. A Associação trabalhou muito, ligada na Cooperativa CAPIAL. Como a única produção era o fumo de corda, nós fizemos um trabalho junto com a equipe da Cooperativa e da EMATER com apoio da SUDENE, projeto POLONORDESTE. A Equipe da Cooperativa e da Associação da CER era a mesma. Mas como todos os jovens e as famílias envolvidas na CER eram convencidos de comercializar o fumo com a cooperativa e não com os comerciantes locais. [...]. Os comerciantes mataram o presidente da Cooperativa e o secretário da Associação. Parece que o matador recebeu um carro para fazer o trabalho. A CFR fechou. Essa é a realidade de Alagoas. Durante anos eu fui proibido, pela SUDENE, de ir nessa capital. [...] No Pernambuco nós iniciamos uma CFR em Riacho das Almas em 84. Sempre estava acompanhando o trabalho de longe cada um ano e meio, mas ao lugar de fazer o que era previsto os monitores orientados pelas EFAs, fizeram pouco a pouco uma escola quase tradicional, então o prefeito diz: eu não vou ajudar uma organização que está

²⁹ União Nacional das Maisons Familiares Rurales (na França).

fazendo um trabalho que não é o papel dela e a CFR acabou em 90. (GILLY, citado por ESTEVAM, 2001, p.58).

Após o fracasso da experiência da CFR na região Nordeste, o caso de Riacho das Almas, em Alagoas, serviu como inspiração para o desenvolvimento das Casas Familiares do sul do país, mais especificamente, as CFRs do estado do Paraná. Nogueira (1999) descreve este processo:

As primeiras interações com pessoas na região Sul do Brasil foram iniciadas em 1985, especialmente por meio do Seminário Franco-Brasileiro, em Curitiba, no Paraná. Após o evento, Pierre Gilly contactou Euclides Scalco, chefe da Casa Civil do Governador na época. Esse contato o levou a realizar palestras sobre as CFRs, nessa região; primeiramente no município de Santo Antônio do Sudoeste, em 1986, e, no ano seguinte, em Barracão, ambos os municípios localizados no sudoeste do Paraná. No ano de 1986, o prefeito de Barracão, Antônio Leonel Poloni, que, no período, exercia o seu primeiro mandato, recebeu de Euclides Scalco a documentação que continha informações sobre as CFRs francesas. Interessado na proposta do projeto, no ano de 1987, após contato com Pierre Gilly, viajou a Riacho das Almas para conhecer a experiência lá desenvolvida. Após o seu retorno, novos simpatizantes se agregaram a proposta, sendo instituídas as duas primeiras Casas Familiares no sudoeste do Paraná, a do município de Barracão e a de Santo Antônio do Sudoeste, iniciativa que levou à formação da equipe que, posteriormente, originou a ARCAFAR. Outro evento importante que aconteceu, segundo Pierre Gilly, em 1988 foi a realização de uma palestra, também identificada por ele como sessão pedagógica, em Barracão, com a participação de Daniel Chartier, na época diretor do centro pedagógico de Chaingy na França (NOGUEIRA 1999. p. 44-45, citado por ESTEVAM, 2001, p.58).

Por conseguinte, a partir de 1993 o assessor pedagógico Gilly passou a residir no país, “para assessorar e colaborar diretamente na implantação do projeto”, o que possibilitou expandir as CFRs paranaenses para os demais estados da região Sul. “A partir das experiências de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, o governo paranaense passou a apoiar institucionalmente o projeto das CFRs, no ano de 1991, através do setor de Ensino Técnico Agrícola vinculado à Secretaria Estadual da Educação (SEED)”, em conjunto com as prefeituras e a Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná (FUNDEPAR). Com a formalização houve um crescimento significativo das experiências, que de duas, no início da década de 1990 “saltaram para 37 no ano 2000” (NOGUEIRA, 1999, citado por ESTEVAM, 2001, p.59).

Com a disseminação do movimento das CFRs foi necessário criar uma entidade para a manutenção das instituições já criadas para coordenar os trabalhos de implantação e para o acompanhamento dos projetos, o que se concretizou em 1991, com a criação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/Sul), que recebeu o apoio da UNMFRs. A ARCAFAR/Sul, a partir de 1992, estabeleceu um convênio com o Governo Francês e ONGs europeias. Dentre outras experiências com a Pedagogia da Alternância cabe destacar a Casa Familiar do Mar, inaugurada no dia 15 de abril de 1998, na cidade de São

Francisco do Sul, litoral norte do estado Santa Catarina, para atender jovens filhos de pescadores, sendo inédito em nível de Brasil e América Latina (ESTEVAM, 2001).

Desta forma as EFAs e as CFRs estão estruturadas na UNEFAB por meio das regionais, cujos objetivos, conforme destacam Cruz e Torres (2010), podem ser assim descritos, de acordo com seus estatutos:

- Reunir as Associações mantenedoras de EFAS fiéis aos princípios metodológicos e fundamentais de ESCOLA FAMÍLIA;
- Proporcionar ao jovem do meio rural uma formação integral, que o ajude a responder aos desafios do mundo que o cerca;
- Assegurar formação inicial e continuada do corpo docente e diretoria das associações;
- Difundir a Pedagogia da Alternância;
- Ajudar as EFAS a serem fiéis a sua filosofia e metodologia;
- Propiciar assessoria técnica e Pedagógica às EFAS;
- Incentivar os agentes educacionais das EFAS, a terem amor à terra às plantas e aos animais, visando ajudá-los a encontrar no seu meio ambiente condições dignas de sobrevivência e, conseqüentemente, reduzindo o êxodo rural;
- Avaliar os trabalhos e as atividades desenvolvidas (CRUZ e TORRES, 2010, p.416).

De acordo com a UNEFAB, a organização “assessora as EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, as ECORs³⁰ - Escolas Comunitárias Rurais e outras instituições que adotam práticas educativas com os mesmos princípios pedagógicos”. Na mesma orientação existe também as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR que reúne as Casas Familiares Rurais - CFRs do Sul (ARCAFAR-SUL) e Norte-Nordeste (ARCAFAR Norte/Nordeste). Estas instituições são chamadas de Centros Familiares de Formação por Alternância- CEFFAs. (UNEFAB, 2017).

No Brasil existem oito diferentes CEFFAs, Silva e Queiróz, (2008) destacam que as EFAs e as CFRs são as pioneiras e de certa maneira, influenciaram diretamente a implantação dos outros seis CEFFAs, e acrescenta:

Enquanto as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas de Assentamento, no Espírito Santo, bem como as três Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, foram influenciadas e assumiram muitas características das EFAs, o PROJOVEM, em São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, na Bahia e Pernambuco, e o CEDEJOR, no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se espelharam nas Casas Familiares Rurais para a sua implantação (SILVA E QUEIROZ, 2008, p.3).

É notável o crescimento das Escolas Comunitárias Rurais, simultaneamente às EFAs e CFRs, neste sentido, Nascimento (2005) explica as principais diferenças entre estes CEFFAs, conforme (Quadro 1):

³⁰ Em relação às Escolas Comunitárias Rurais, em alguns trabalhos adota-se a sigla ECRs, a UNEFAB utiliza ECORs.

Quadro 1: Diferenças entre os principais modelos dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs.

Escolas Família Agrícolas-EFAs	Casas Familiares Rurais- CFRs	Escolas Comunitárias Rurais- ECRs ou ECORs
<p>Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica no Ensino Médio no qual se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.</p>	<p>As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos de o jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.</p>	<p>Estão localizadas no Norte do Espírito Santo – ES e também na Bahia existem muitas experiências. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais, bem como, do Governo do Estado.</p>

Fonte: Nascimento (2005, p. 54).

Depreende-se assim que a Pedagogia da Alternância, desde sua implementação através da primeira Escola Família Agrícola, no estado do Espírito Santo, vem se consolidando como uma metodologia/organização que vem favorecer o campo e seus atores não apenas no que tange à escolarização, mas na formação integral e humana da pessoa, que passa a vê-se de outra forma, como sujeito capaz de promover as mudanças necessárias à sua promoção social, de sua família e de sua comunidade, constituindo-se como sujeito político reivindicador de seus direitos, ampliando sua visão de mundo.

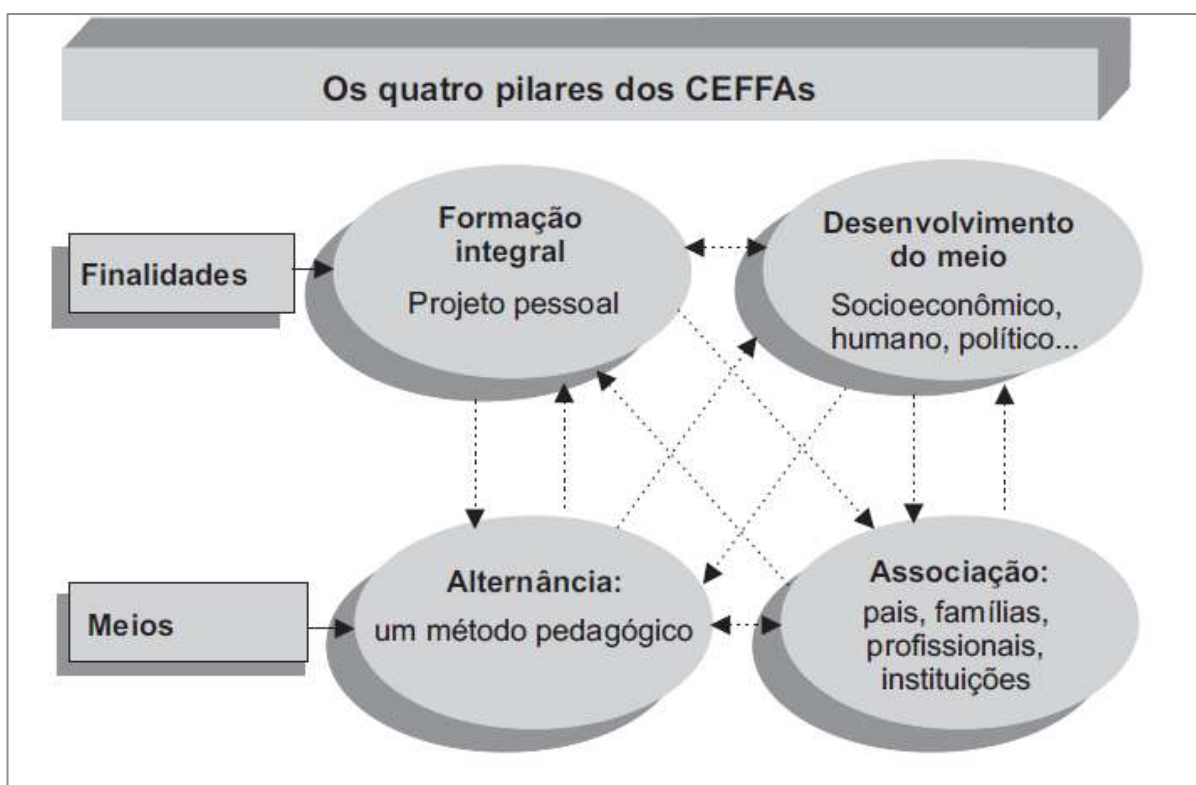
Consequentemente, a reivindicação de direitos e não apenas daqueles que universalmente os contemplam, os camponeses vêm se congregando, por meio de organizações e movimentos sociais, “a partir de alianças com Partidos Políticos, Igreja, Universidades e Organizações Não-Governamentais, na busca de afirmar princípios, concepções e práticas de uma educação e de uma escola vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo brasileiro”. (QUEIROZ e SILVA, 2008, p. 2).

Desta forma, requerer uma escola de qualidade está no cerne da luta dos movimentos sociais, que vem resistindo às investidas do capital, enquanto sistema exploratório, excludente e reprodutor de desigualdades sociais no campo e na cidade, em contraposição, por meio da educação é possível vislumbrar um futuro de melhores e igualitárias oportunidades.

Os Fundamentos da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é sustentada por quatro pilares: Associação, Formação Integral, Desenvolvimento do Meio e Alternância. Desses, dois são objetivos e dois são meios para se atingir estes objetivos. Em outras palavras, a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio, são objetivos do projeto político pedagógico dos CEFFAs. A Associação e a Pedagogia da Alternância são as ferramentas utilizadas para buscar estes objetivos, explicitados na figura 3:

Figura 3: Pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância-CEFFAs



Fonte: Gimonet (2007, p.15).

Como enunciadas, as finalidades que compõem os pilares da PA são de dois tipos: a *formação integral* da pessoa, que envolve a educação, concomitante à orientação e inserção socioprofissional; e a *contribuição ao desenvolvimento* do território onde está inserido o CEFFAs, isto é, a instituição que faz uso da PA. Segundo Gimonet (2007), em consonância a essas finalidades, encontram-se os princípios (Quadro 2):

Quadro 2: Princípios da Pedagogia da Alternância

Princípios	Definição
1-A primazia da experiência sobre o programa;	A experiência é o ponto de partida (suporte de formação), vai ao encontro de saberes teóricos e volta para a experiência (realidade). Representa “um caminhar entre a vida e a escola”, para o alternante dupla relação: <i>ao trabalho</i> e seus saberes e o <i>lugar ‘escolar’</i> com suas atividades e saberes. Acompanhando o ritmo da alternância, que deve ser igual ou superior à estadia no CEFFA.
2-A articulação dos tempos e dos espaços de formação;	Para que haja uma formação contínua, são indispensáveis atividades e instrumentos para “fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos; ter continuidade na sucessão das microrrupturas na passagem de um ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo; ter coerência, unidade e integração”.
3- Um processo de alternância num ritmo em três tempos;	O meio familiar, social e profissional; O CEFFA onde ocorre a sistematização; O meio (realidade) onde ocorre a aplicação dos conhecimentos. (Quadro 3)
4- O princípio da formação profissional e geral associadas	Leva em conta a experiência, onde prevalece o socioprofissional, quanto à qualificação profissional e atinge a finalidade <i>Formação integral</i> da pessoa no máximo de suas possibilidades. Uma e outra se servem mutuamente, levando em conta os perfis de aprendizagem do público alvo. Os conteúdos profissionais mais práticos, concretos e familiares, antecedem os conteúdos gerais mais teóricos e mais abstratos.
5- O princípio de cooperação, de ação e de autonomia;	Um alternante é ator de sua formação e a autonomia lhe permite aprender mais e melhor. O que aprende fora do CEFFA lhe confere, quando volta nele, o poder de um saber que nem os monitores e nem os outros membros possuem, esses saberes colocados em comum e partilhados, constituem um suporte essencial de aprendizagens.
6- A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores.	A alternância diversifica e multiplica os co-formadores: pais, responsáveis de empresas, mestres de estágio e tutores, monitores do CEFFA e os alternantes do grupo. Todos desempenham papéis de formação e de educação. A atuação dos monitores é limitada sem essa cooperação.

Fonte: Gimonet (2007). Adaptado por Kênia, M. S. Chaves, 2017.

O ritmo de alternância é formado por três tempos/espacos educativos, tem início no meio familiar, profissional e familiar, isto é, a realidade na qual o sujeito vive, ao chegar no CEFFA, onde os saberes são formalizados, ele também compartilha os múltiplos saberes que possui com os demais atores, de maneira reflexiva e volta ao meio, em que são aplicados os conhecimentos, na propriedade, comunidade ou faz uso delas nas organizações sociais de que participa, conforme (Quadro 3):

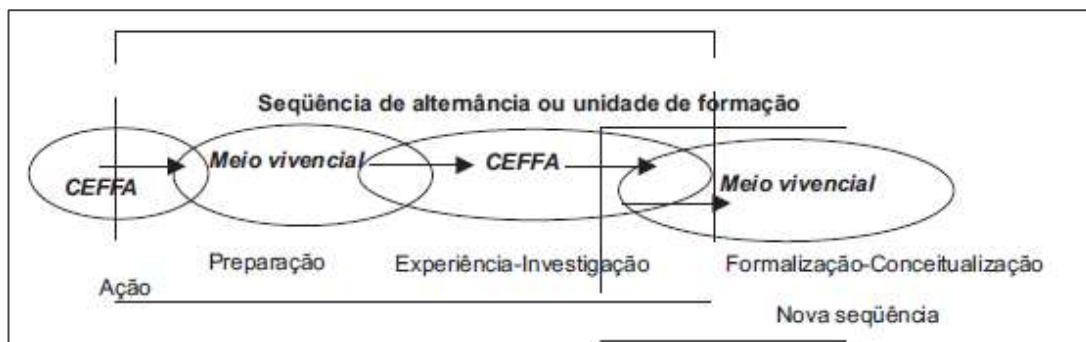
Quadro 3: Os três tempos educativos da Pedagogia da Alternância

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. O meio
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigações, análise • (Saberes experienciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização-estruturação • Conceitualização • (Saberes teóricos e formais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação-ação • Experimentação • (Saberes-ações)

Fonte: Gimonet (2007, p.30).

Estes três tempos/espacos (figura 4), bem como as atividades desenvolvidas constituem uma seqüência de alternância ou unidade de formação, como explicado por Gimonet (2007):

Figura 4: Sequência de formação da Pedagogia da Alternância



Fonte: Gimonet (2007, p.30).

Nesta perspectiva, o mesmo autor (2007, p.31) acrescenta que, “em toda Pedagogia da Alternância é fundamental uma pedagogia da cooperação, uma partilha do poder educativo”, e resulta destas finalidades e princípios um conjunto de organizações, de atividades, de técnicas e de instrumentos diversos (Quadro 4).

Quadro 4. Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância

Instrumentos	Definição
Plano de Estudo (PE):	Instrumento orientador de descoberta é elaborado previamente e orienta a pesquisa sobre o Tema Gerador proposto;
Colocação em comum:	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudo;
Caderno da Realidade:	Instrumento de registro, monitoramento e acompanhamento da formação, do desenvolvimento das experiências produtivas na propriedade;
Caderno de Acompanhamento:	Instrumento de comunicação entre escola e família, através do qual a família acompanha o que acontece durante o Tempo Escola;
Caderno Didático:	Elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudo;
Projeto Profissional do Jovem-PPJ:	Plano de trabalho formalizado pelo jovem sobre a experiência produtiva que pretende desenvolver a partir de sua formação ou para onde ela será direcionada;
Tutoria:	Acompanhamento personalizado ao/a estudante;
Visitas e viagens de estudo:	Visitas às experiências produtivas inovadoras desenvolvidas na região e em instituições ligadas ao setor;
Serões de estudo:	Etapas complementares de esclarecimentos ou aprofundamento do tema gerador;
Intervenções externas:	Abordagem prática ou técnica os temas geradores por especialistas;
Atividades retorno:	Informações ou elementos técnicos necessários à família ou comunidade sobre o tema em estudo ou outras necessidades manifestadas
Visitas às famílias e comunidades;	Realizada pelos monitores para conhecer a realidade dos estudantes e suas famílias, representa a extensão do CEFFA;
Estágio:	Experiências práticas profissionais, escolhidas pelos estudantes, realizadas em empreendimentos/organizações e na escola;
Avaliação:	Ações para acompanhar e mensurar o desenvolvimento dos jovens e o conhecimento construído a partir dos temas geradores e das experiências produtivas.

Fonte: UNEFAB, 2017. Adaptado por Kênia M. S. Chaves, 2017.

O Plano de Estudo (PE)³¹ ocupa lugar de destaque, pois o mesmo busca concretizar a sistematização entre teoria e prática a partir da realidade do educando, por meio dele “ocorre o processo dialógico e comunicativo entre a escola (Centro de Formação) e a família”. (NASCIMENTO, 2005, p.67). A esse respeito, Nosella (2012, p.86) complementa que, o enfoque do Plano de Estudo é a conscientização: “é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria vida”. Em relação à inserção socioprofissional, a Pedagogia da Alternância oferece o suporte formativo:

a) **orientação:** a alternância aparece como um meio de orientação profissional e de subsídio na determinação de um projeto realista de inserção profissional [...]; b) **adaptação ao emprego:** a alternância torna-se, neste caso, um meio para suprir a inadequação entre a formação e o emprego; c) **qualificação profissional:** dois modos de formação e qualificação profissional: a prática dada no seio das empresas e a formação escolar onde prevalece a formação teórica. [...] A alternância aparece como o meio apropriado para ligar os dois em vez de confrontá-los, e assim construir uma identidade profissional duradoura; d) **formação geral:** [...] a *formação global* da pessoa, trata-se, através da alternância, de trabalhar os mesmos programas, de preparar para os mesmos exames, de permitir o acesso ao prosseguimento dos mesmos estudos, isto é *oferecer outra via de formação* (GIMONET, 2007, p. 119).

De modo geral, as experiências mais conhecidas no Brasil podem ser exemplificadas pelas EFAs (representadas pela UNEFAB) e Casas Familiares Rurais (representadas pelas Associações Regionais). Para melhor compreensão de como se organizam os CEFFAs, estão elencadas as instituições e sua abrangência, conforme (Quadro 5).

Quadro 5: **Organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs**

INSTITUIÇÃO	ABRANGÊNCIA
AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.	Mundial: (sede na França).
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.	Nacional: (sede em Brasília).
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.	Regional: (sede no Espírito Santo).
ARCAFAR SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.	Regional: SC, PR e RS (sede no Paraná).
ARCAFAR NORTE NORDESTE - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil.	Regional Amazonas e Maranhão (sede no Maranhão).
ARCAFAR PARÁ - Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará.	Local (estado do Pará).

Organização: Kênia, M. S. Chaves, 2017.

Neste trabalho adota-se a divisão dos tempos educativos da Pedagogia da Alternância em dois períodos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC)³², sendo o TE, o tempo de presença dos estudantes para o desenvolvimento de atividades dos cursos e participação no

³¹ Nascimento (2003) afirma ser o Plano de Estudo o eixo fundamental e a sustentabilidade da Pedagogia da Alternância, o mesmo autor apresenta os passos utilizados pelas EFAs para se realizar um Plano de Estudo (Anexo 2).

³² Caldart (2013) conceitua como “ciclos de alternância entre Tempo (e espaço) Escola e Tempo (e espaço) Comunidade, ou simplesmente tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC) ”.

processo pedagógico geral e o TC, o período em que o estudante retorna à comunidade de origem, isto é, ao meio familiar e suas atividades formativas cotidianas, onde experimenta e aplica seus conhecimentos adquiridos no TE.

3.1.- A Atuação e Organização das Escolas Família Agrícolas no Brasil

O cenário rural brasileiro é marcado por embates que envolvem sujeitos antagônicos, de um lado aqueles que buscam assegurar seus direitos de permanecer na terra e por outro aqueles que querem usurpar o direito à terra dos que nela já estavam. No seio desses conflitos e pelo anseio por melhores condições de sobrevivência no campo, percebe-se a necessidade de uma proposta educacional condizente a esta realidade e ao mesmo tempo em contraposição à educação tradicional, considerada inadequada.

Neste contexto se estabeleceram os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil, estes tiveram relação direta com a economia agrícola, baseada na produção de subsistência, assim caracterizada:

A falta de conhecimento de técnicas alternativas para preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo inadequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivos, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica do campo. (NASCIMENTO, 2005, p.23).

Após serem implantadas as primeiras EFAs no sul do Espírito Santo, as atividades se expandiram também para a região norte do estado e para outras regiões brasileiras. Para a construção destas Escolas, eram realizados mutirões, campanhas de materiais, trabalho de divulgação, diagnóstico da realidade local, sendo assumido pelas famílias e/ou amigos da EFA.

Neste sentido, Pessotti (1975) destaca que em dez anos o MEPES e seus cooperadores instalaram nove EFAs no Espírito Santo. Em relação ao efeito dessas Escolas, Cruz e Torres (2010, p.415), explicam que ao iniciar cada experiência já se discutia “as condições de saúde, higiene, trabalho e outros aspectos da vida familiar-comunitária”, e medidas de intervenção eram tomadas: “campanhas de filtros de barros para melhorar a qualidade da água consumida, fossas sépticas (secas), incentivo ao consumo de verduras, envolvimento nas organizações sociais, preservação do meio ambiente, dentre outras ações necessárias na época”.

Destaca-se também a criação da Associação Empreendedora de Jovens Agricultores (AEJA), que reunia ex-alunos e monitores das EFAs de Rio Novo e Iconha, “que trabalhavam com as culturas do café, banana, mandioca e arroz, bem como uma Associação dos Banicultores, ambas com a função de eliminar a figura do atravessador intermediário entre

o produtor e o consumidor e melhorar as condições de vida dos agricultores” (CRUZ e TORRES, 2010, p.415).

Em síntese, a implantação das EFAs no Brasil foi “quase por acaso”, Nosella (2012, p.) explica que quando foi criada a AES, os bolsistas capixabas que foram estudar na Itália frequentaram as “Escolas-Família”, então “o diretor de uma dessas escolas italianas, animado pelo espírito de pioneirismo, decidiu estabelecer-se no Espírito Santo junto com seus ex-alunos brasileiros. Esse grupo propôs à direção do MEPES criar aqui algumas Escolas da Família Agrícola, a direção do MEPES aceitou e o trabalho teve início”.

Para concretizar a experiência foi necessário redigir e implementar um Plano Pedagógico adaptado ao Brasil. Nosella (2012, p.81) ressalta que nenhum dos componentes do grupo “era propriamente pedagogo: o ex-diretor da Escola-Família italiana era um técnico-agrícola com ampla experiência de Escola-Família; os rapazes capixabas tinham completado o 2º grau e cursado na Itália dois anos de técnico-agrícola em Escolas-Família”. Desta forma, as dificuldades permearam as ações do pioneirismo da EFA, pois, “o técnico italiano pouco conhecia a estrutura escolar brasileira, a bibliografia e a legislação do país”. Assim “o primeiro currículo foi montado com base no currículo das EFAs italianas, procurando adaptar os elementos mais óbvios, como por ex.: se o assunto era “uva”, foi substituído pelo assunto “banana” etc.”. (NOSELLA, 2012, p. 81, grifos do autor).

Não obstante, o programa para o primeiro ano de funcionamento das EFAs brasileiras foi montado, o mesmo autor (IBID, 2012, p.81) relata que “muito material italiano foi traduzido para o português. Não existindo textos escolares, o grupo optou pela elaboração do material didático por meio do mimeógrafo a álcool”, para responder a outras demandas, pois outros estados manifestavam interesse, além do Conselho Estadual de Educação, que exigia Regimento Interno, Currículo, Carga Horária etc. para a aprovação do curso de primeiro grau, para isso “a direção do MEPES pediu a colaboração de pedagogos e “técnicos em Escola-Família. Encontrou os primeiros no Brasil e os segundos na Argentina onde as Escolas-Família estavam se expandindo rapidamente”.

Para a elaboração dos marcos teóricos das EFAs, o trabalho dos pedagogos consistiu em promover seminários e encontros junto ao grupo de monitores “pesquisando a bibliografia educacional dos outros países (França, Itália, Espanha e Argentina), foram elaborados vários documentos” que passaram a constituir o Plano Pedagógico das Escolas e do Centro de Formação e Reflexão do MEPES, para a elaboração dos objetivos, Nosella, (2012, p.82-83) relata que “os monitores (professores) estiveram reunidos numa localidade chamada Santa

Helena (Vitória, E.S.), sob orientação de um pedagogo especialista no assunto, daí saiu o assim chamado ‘Documento de Santa Helena’, que definiu os objetivos das EFAs do MEPES”.

De acordo com o documento mencionado, tendo em vista a reflexão permanente sobre a prática educativa empreendida pela EFA, são levantadas as linhas fundamentais de sua filosofia social, (que consistem nos objetivos gerais) para a:

Construção de uma sociedade em que, progressivamente: a) haja mais participação na cultura, no poder, nas informações; b) haja mais condições suficientes de trabalho para todos: terra, valorização da profissão, técnica; c) haja reflexão sobre a realidade: conhecimento dos desequilíbrios e das possibilidades, atitude crítica diante desses desequilíbrios e possibilidades; d) que as pessoas saibam decidir o que fazer e como fazer na vida; e) que o relacionamento na família, no trabalho e na comunidade viva dentro de um clima de democracia (igualdade, respeito humano, sem autoritarismo, etc.); f) que se encare a religião como fazendo parte da vida do dia a dia; g) que se vá acabando com a exploração entre as pessoas individualmente e entre classes. (DOCUMENTO DE SANTA HELENA, p. 1, in NOSELLA, 2012, p. 203).

Em relação aos objetivos específicos, que visam “orientar social e profissionalmente o jovem do meio rural, para a vida, em vista de sua participação numa sociedade democrática”, abrangendo: a) **Nível Cognitivo – Pessoal:** (conhecimento que permita ao jovem participar da sociedade [...]); b) **Nível de aptidão – Pessoal:** (informar-se no cultural, social e político [...]); c) **Nível atitudinal – Pessoal:** (criar atitudes de crítica, criatividade e participação [...]). Além de objetivos quanto ao meio ambiente, tendo como referências particulares, os pais, os agricultores e a liderança (política, religiosa, social, comercial, ex-alunos, etc.) (DOCUMENTO DE SANTA HELENA, p. 1, in NOSELLA, 2012, p. 203-204).

Deste modo se reforça o papel da Escola Família Agrícola como uma organização que visa à mudança social, contribuindo para reflexão crítica da realidade,

Quanto ao problema da fixação do homem no campo para evitar o êxodo rural, o documento contorna a dificuldade no sentido da Escola-Família tentar evidenciar, junto aos alunos, todas as possibilidades que o campo oferece sem, porém, criar obstáculos à eventual opção de saída dos mesmos para as cidades. Em outros termos, pode-se dizer que a Escola-Família não é profissionalizante e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio rural (NOSELLA, 2012, p. 84).

Em síntese, “os três pontos que determinam a especificidade e a originalidade da escola são: a) a Alternância e o Plano de Estudo que ela implica; b) o ambiente educativo (prédio, pequeno grupo, internato e convivência); c) a participação dos Pais-agricultores”. Quanto ao regime de alternância o autor destaca a importância do “dinamismo Escola-Realidade”, desta forma “o jovem permanece uma semana na escola e quinze dias com sua família, continuando, assim, a alternância durante todo o ano de formação” (IBID, 2012, p.85).

Em relação aos papéis desempenhados pelos atores que compõem a formação nas EFAs, segundo Begnami (2003, p.) na EFA “o Monitor é concebido como aquele que orienta, motiva, aguça curiosidades, provoca, problematiza, ajuda a construir ou reconstruir conhecimentos, facilita aprendizagens e, quando necessário, também ensina”.

Sobre a participação da família dos estudantes, na EFA evidencia-se a ideia de Escola-Comunidade e as Associações de Pais e Mestres, em que se determinam as modalidades de participação, onde sobressai o conceito de ‘responsabilidade’, pois no entendimento do MEPES “participação pode apenas significar ser consultado, utilizar os seus esforços (materiais e econômicos) sem ter informações e nem poder real”. Desta forma o âmbito da participação é definido por três níveis: individual, grupal, jurídico. A participação das famílias se realiza em três níveis:

- a) participação e responsabilidade de cada família, individualmente; tal responsabilidade é completa durante o tempo que o jovem passa com sua família; b) participação das famílias numa reflexão comum procurando constantemente melhorar a educação do jovem em cada família e na escola;
 - c) responsabilidade coletiva das famílias organizadoras como pessoa jurídica.
- (NOSELLA, 2012, p.88).

Quanto à avaliação, na Escola Família Agrícola,

Avalia-se tudo: as estruturas da escola (alternância, ambiente educativo, participação dos pais), as atitudes dos alunos (participação, responsabilidade, iniciativa, etc.), as aptidões dos alunos (pasta pessoal, observação, informação, e exercícios de casa, etc.), a aprendizagem dos alunos (as disciplinas). Da alternância, avalia-se o Plano de Estudo, a integração e participação do aluno na comunidade local. Do ambiente educativo avalia-se a capacitação e integração dos monitores, a observância das normas do Regimento Interno, a conservação do prédio, a administração da propriedade e a integração da escola com a comunidade local. Da participação dos pais avalia-se a empatia, a informação, os encontros, a expressão, os compromissos e responsabilidades. (NOSELLA, 2012, p.90).

Até 1975, o MEPES era única instituição mantenedora a trabalhar com a pedagogia da alternância, neste mesmo ano começou a funcionar a primeira experiência “do gênero fora do estado do Espírito Santo, em Brotas de Macaúbas, na Bahia”, em 1977 outras duas EFAs iniciaram seus trabalhos, em Itanhém e Sapeaçu (Lagoa da Jurema), “onde, pouco a pouco, foi crescendo até à formalização da Associação das Escolas Comunidades e Família Agrícola da Bahia (AECOFABA), em 1979”. (Begnami e De Burghgrave, 2012,). Os mesmos autores ressaltam que as duas EFAs femininas do Espírito Santo (Iconha e São Mateus) não continuaram e fecharam em 1977. Sobre as influências da Igreja católica, Begnami e De Burghgrave (2012), explicam que:

Exerceu um papel essencial na implantação, no funcionamento e na expansão das EFAs brasileiras [...] sacerdotes católicos, religiosos, e leigos engajados, oriundos de diversas pastorais. [...] o idealismo cristão, como expressão da doutrina social da Igreja do Concílio Vaticano II e das Conferências Episcopais Latino-americanas de Medellín e Puebla, atuou, e ainda atua, na maioria das EFAs existentes.

As conclusões da Conferência de Puebla (1979) fazem algumas recomendações:

Acompanhar a alfabetização dos grupos marginalizados com atividades educacionais que os ajudem a comunicar-se eficazmente: a se darem conta de seus deveres e direitos; a compreenderem a situação em que vivem e a discernirem suas causas: a se habilitarem para organizar-se no campo civil, trabalhista e político, e assim poder participar plenamente dos processos decisórios que lhes dizem respeito (CONFERÊNCIA DE PUEBLA, 1979, p. 332, in BEGNAMI e DE BURGHGRAVE, 2012, p.255).

No processo de expansão das EFAs pelo Brasil, “as pastorais sociais das Igrejas, sobretudo, as ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), continuam protagonizando o trabalho de base para a criação de novas EFAs”(Begnami e De Burghgrave, 2012, p. 257) ressaltando ainda que a partir da década de 1990 os “movimentos sociais e sindicais como novos atores sociais que se identificam com as EFAs, consideradas uma alternativa pedagógica mais orgânica à realidade do campo. Esses movimentos sociais fortalecem a luta demandando escolas por alternância”. Nesta perspectiva apresenta-se a linha do tempo das EFAs por estado brasileiro (Quadro 6), isto é, quando cada unidade da federação aderiu à experiência educativa.

Quadro 6: A linha do tempo das Escolas Famílias Agrícolas por estado.

UF	ES	BA	MG	MA	PI	RO	AP	GO	TO	RJ	MS	SE	PA	MT	CE	RS	AC
EFAs	1969	1974	1983	1984	1989	1989	1989	1994	1994	1994	1994	1995	1995	2000	2001	2009	2010

Fonte: Begnami e De Burghgrave (2012, p.257).

Em relação à administração, as organizações que foram se formando a partir da criação do MEPES e das EFAs a nível nacional foram elencados por Bordin (2014, p.36-37) seguindo uma ordem Cronológica, a saber:

- 1-MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 1968;
- 2- AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia, fundada em 1979;
- 3- FUNACI – Fundação Padre Antônio Dante Civieri – Piauí, fundada em 1989; AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia, fundada em 1992;
- 4-AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola, fundada em 1993;

5- UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão, fundada em 1997;

6-REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido, fundada em 1997;

7-RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá, fundada em 2000;

8- AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins, fundada em 2002 ;

9-AGEFA – Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas, fundada em 2008. Posteriormente, outras organizações foram criadas e vão surgindo novas a cada dia.

Todas estas entidades estão vinculadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), criada, em 1982, auxiliando no fortalecimento e divulgação da Pedagogia da Alternância ³³ e assessorando os CEFFAs, as regionais atuam estrategicamente para promover o fortalecimento institucional, político e pedagógico, além da “formação de seus sujeitos (educadores/monitores, famílias, diretores e dirigentes associativos)”, bem como das “relações interinstitucionais com os poderes públicos e privados, com instituições de ensino, pesquisa e extensão e com movimentos sociais, articulando as parcerias para a sustentabilidade econômica”, assim as organizações regionais possibilitam “maior visibilidade das EFAs [...] frente ao Estado e à sociedade” (BEGNAMI e DE BURGHGRAVE, 2012, p.259).

De modo geral o histórico das EFAs, como evidencia Begnami (2003), envolve problemáticas ligadas ao universo camponês nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais. Verifica-se, portanto, tratar do resultado de confluências de desejos, sonhos, esperanças de pessoas e organizações sociais, frente aos desafios enfrentados no campo. É uma produção resultante de um longo e sofrido processo histórico de inspirações democráticas e cristãs.

A EFA emerge da posição contra hegemônica protagonizada pela população camponesa, o que reflete na forma escolar, que exige um ensino contextualizado, que permita ao estudante articular trabalho e formação. Uma escola pensada sob a concepção de transformação da realidade, pautada no trabalho como forma de emancipação dos sujeitos.

Estas orientações pedagógicas contra-hegemônicas das Escolas da Família Agrícola foram inspiradas na pedagogia libertadora, de Paulo Freire, segundo Nosella (2012) “a única classe que realmente detém a esperança de uma mudança social é a classe dominada”. Neste

³³ Além das EFAs outras instituições utilizam a Pedagogia da Alternância (Casas Familiares Rurais-CFRs, Escolas Comunitárias Rurais – ECORs a as Casas Familiares do Mar- CFMs), denominadas de CEFFAs.

sentido destaca-se a influência da educação popular como uma das matrizes pedagógicas constituintes da educação do campo.

Nesta perspectiva as EFAs, vislumbram a educação enquanto elemento de promoção social do campo, desta forma vem alcançando os espaços rurais e seus sujeitos sociais, conforme (Quadro 7), onde se retrata a abrangência destas Escolas no país.

Quadro 7. Abrangência das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.

Rede Nacional																	
UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil																	
Associações Regionais vinculadas à UNEFAB																	
RACEFAES	MEPES	AMEFA	IBELGA	AECOFABA	REFAISA	AEFAPI	UAEFAMA		AEFACOT			AEFARO			RAEFAP		AGEFA
Sudeste			Nordeste					Centro Oeste			Norte				Sul		
ES	MG	RJ	BA	SE	PI	MA	CE	GO	MS	MT	TO	RO	AP	PA	AC	RS	
30	18	04	32	01	17	20	1	4	3	1	3	5	5	2	1	1	
52			71					08			16				1		
Total: 148																	

Fonte: Begnami (2011, p. 10).

No ano de 2012, conforme Begnami e De Burghgrave, o número de EFAS no país era de cento e cinquenta, atualmente os documentos referentes a isso estão desatualizados, em relação ao estado do Tocantins, conforme dados consultados na UNEFAB (2017) são apresentados os números de (2009), em que consta três CEFFAs no estado, sem especificá-los, no entanto, estão em funcionamento quatro EFAs no TO:

- 1- Escola Família Agrícola de Porto Nacional, em Porto Nacional;
- 2- Escola Família Agrícola Zé de Deus, em Colinas do Tocantins;
- 3- Escola Família Agrícola Padre Josimo, em Esperantina;
- 4- Escola Família Agrícola José Porfírio, em São Salvador.

Estas Escolas integram a rede estadual de ensino na modalidade educação do campo, nas EFAs do estado do Tocantins, a alternância é de uma semana na escola e uma semana no meio sócio profissional-familiar.

3.2 - Escola Família Agrícola de Porto Nacional: Uma Alternativa de Educação do Campo

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional (figuras 5A e B), está organizada na Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, com sede em Paris, na França (nível internacional), no Brasil, na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil-UNEFAB, com sede em Brasília e na Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins- AEFACOT, com sede em Orizona, Goiás.

Figura 5- Entrada da Escola Família Agrícola de Porto Nacional



Fotos: Kênia M. S. Chaves, Maio de 2016.

Em 1986, a Comsaúde participou da criação do CTA – Centro de Tecnologias Alternativas, um setor para atuar na formação dos agricultores (as) familiares. Em parceria com outras entidades adquiriu uma propriedade rural e construiu uma estrutura física para ser o Centro de Formação dos Agricultores (2015).

O projeto do CTA durou sete anos e desenvolveu várias atividades com os agricultores (as) familiares, como: cursos de agricultura orgânica, frutos nativos, sementes caboclas, novas tecnologias de custo acessível, cursos nas áreas de apicultura, olericultura, fruticultura, piscicultura, tração animal, políticas agrícolas e outros, de acordo com as necessidades dos agricultores (as) participantes (PEREIRA, 2003).

De acordo com dados da instituição (PPP-EFA, 2016) apesar da boa aceitação dos agricultores com as atividades do CTA, a equipe avaliou que o êxodo rural continuava aumentando, devido principalmente, à necessidade de escola para seus filhos, pois os poderes governamentais atendiam à população rural, somente na 1ª fase do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries iniciais.

O êxodo rural crescente é outro agravante à realidade local segundo Pereira (2003) consistia na valorização da agricultura moderna pelos próprios agricultores, em detrimento da agricultura familiar, possivelmente pela influência de atividades produtivas de grande escala, (como a monocultura de soja, por exemplo) estimuladas pelos pacotes bancários de financiamentos, compra de máquinas, sementes híbridas, adubos sintéticos, agrotóxicos, desmatamento do cerrado dentre outros fatores depreciativos do ponto de vista ambiental, social e cultural, levando os agricultores a uma situação de dependência de recursos externos.

Neste contexto, representantes da Comsaúde que participaram de um seminário, conheceram o modelo de educação proposto pelas Escolas Família Agrícolas, que haviam sido criadas pelo MEPES, no Espírito Santo, e a partir deste episódio surgiu a proposta de criação da Escola, e aproveitando a estrutura do CTA, com objetivo de possibilitar a formação dos filhos dos agricultores, para que os mesmos contribuíssem com melhoria das condições de vida da família e da comunidade local através dos conhecimentos adquiridos.

Em 1993 teve início a discussão envolvendo as comunidades rurais, o poder público e entidades ligadas ao campo, com objetivo de implantar a Escola Família Agrícola no município de Porto Nacional - TO, a primeira do estado do Tocantins, como um projeto piloto na formação dos filhos (as) dos agricultores (as) familiares.

De acordo com Pereira (2003), as bases para a gênese da escola foram: 1) Realização do trabalho de base com os agricultores (as), que foi concluída com o processo de matrícula de 30 estudantes, formadores da primeira turma de 5ª série; 2) Negociações com o poder público, firmando convênios para os salários dos profissionais e para manutenção da escola; 3) Formação da equipe de monitores no centro de formação do MEPES – ES; 4) Aproveitamento de toda estrutura do CTA. Deste modo em 31 de janeiro de 1994 a Escola Família Agrícola de Porto Nacional teve a sua aula inaugural. Assim sendo, a EFA de Porto Nacional, isto é, a “escola-campo”, objeto de estudo da presente pesquisa, está localizada na zona rural do município, no km 03 da rodovia TO – 225, no sentido para Monte do Carmo, a cerca de 5 km da sede do município de Porto Nacional. (figura 6). Utiliza-se de uma propriedade agrária de 35 hectares de cerrado, com aproximadamente 2.412,88 m² de área construída. É importante destacar que majoritariamente a implantação de Escolas Famílias Agrícolas no Brasil ocorrem por intermédio da Igreja Católica, através das ações do Movimento de Ação de Base- MEB, no entanto, a instituição de que versa esta pesquisa se concretizou de forma desvinculada da Igreja, e por intermédio de uma Organização Não Governamental-ONG.

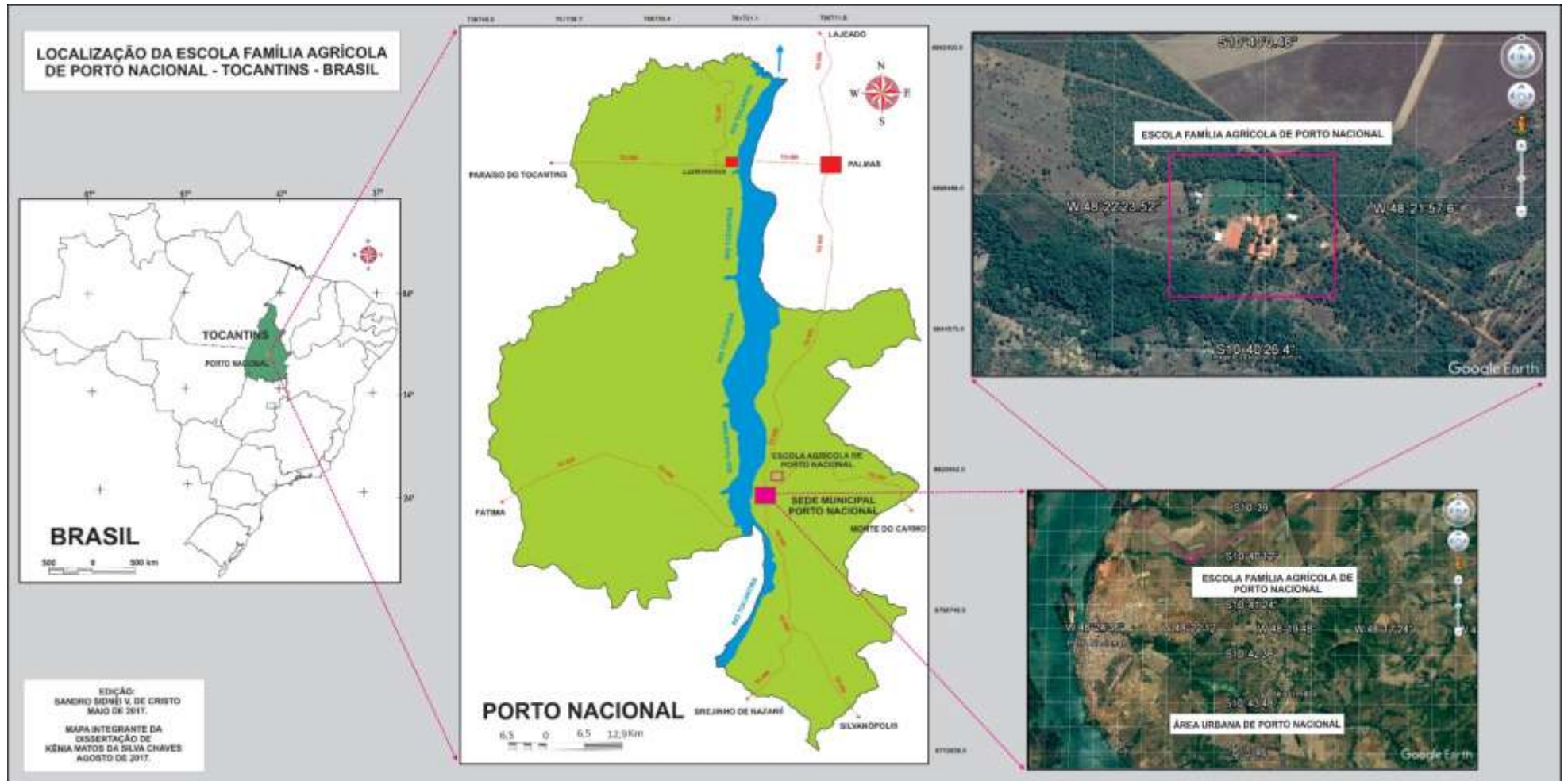
Em relação a um aspecto físico que sobressai na área da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, a partir da observação da carta-imagem (figura 6), são os fragmentos da vegetação do Cerrado, no entorno da unidade escolar, sob pressão de atividades de monocultura (predomínio da soja) e pecuária extensiva.

Quanto à Proposta Pedagógica da Escola, a mesma se insere na concepção da Educação do Campo, que inclui no seu currículo o trabalho agrícola e a cultura camponesa, com conteúdos voltados ao público que atende, a saber, os filhos de agricultores e agricultoras, e demais camponeses, através de uma metodologia própria, a Pedagogia da Alternância, que propicia ao estudante se ausentar da propriedade familiar por um espaço de tempo, para que esteja no ambiente de formação escolar (internato) e na semana seguinte contribuir com seu trabalho no meio familiar ao mesmo tempo em que desenvolve atividades formativas que favorecem a transformação da realidade, sendo o protagonista da sua formação, agindo criticamente, de posse do conhecimento dos seus direitos para que também possa atuar na defesa dos interesses da comunidade onde vive.

Desta forma a EFA contempla esses sujeitos, bem como as famílias para que sejam parceiras no processo formativo e que tenham participação efetiva na gestão da escola, através da Associação de Apoio da EFA (AAEFA), que responde juridicamente pela instituição. Os princípios da instituição abrangem: missão, valores, visão de futuro e objetivos, apresentam os ideais da escola para os jovens, famílias e comunidade, com base no Projeto Político e Pedagógico (PPP-2016) e com as contribuições do trabalho de Pereira (2003)³⁴:

³⁴ A proposta pedagógica da EFA de Porto Nacional, bem como as atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição, (que compõem o projeto político e pedagógico-PPP) foram sistematizadas por Pereira (2003).

Figura 6. Localização da Escola Família Agrícola de Porto Nacional.



Fonte da Imagem: Google Earth, 2017.

Missão da Escola Família Agrícola de Porto Nacional (PPP, 2016):

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO é um projeto educativo do campo, com metodologia específica para atender as necessidades educacionais do povo camponês, favorecendo a organização popular na luta pelos seus direitos, no combate ao êxodo rural e suas consequências.

Visão de Futuro no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016):

A comunidade escolar busca a construção de um espaço de educação de qualidade e de práticas de produção alternativa, com os princípios da agroecologia, voltado para a agricultura familiar, que vise a melhoria da qualidade de vida das comunidades camponesas, na linha do projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário.

Objetivos no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016):

1- Fortalecer a Pedagogia da Alternância, os períodos vividos na escola e nos seus coletivos de origem, propiciando o envolvimento dos estudantes, das famílias, da comunidade e dos demais parceiros da formação na identificação dos principais problemas e na busca de soluções para os mesmos.

2- Proporcionar um ambiente educativo fundamentado nos valores: compromisso, democracia, participação, solidariedade e competência;

3- Favorecer aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, propiciando o seu crescimento pessoal e o seu compromisso com a transformação do meio;

4- Cooperar no resgate e na valorização da cultura regional, visando a participação e integração de todos os setores da comunidade educativa e instituições no combate ao êxodo rural e suas consequências;

5- Incentivar processos produtivos sustentáveis como fonte de renda, aprimorando as atividades da agricultura familiar e permitindo que a pequena propriedade seja viável economicamente;

6- Contribuir na organização das comunidades do campo, capacitando lideranças multiplicadoras das técnicas sustentáveis de produção e de serviços comunitários.

Valores da Escola Família Agrícola de Porto Nacional (PPP, 2016):

1- compromisso – valoriza-se o compromisso assumido no diálogo educativo e concretizado na prática de vida;

2- democracia – defende-se a democracia como exercício permanente da cidadania e do respeito à diversidade;

3- participação – incentiva-se a participação como atitude permanente de todos, conscientes de que aprendemos e ensinamos em todos os momentos da vida;

4- solidariedade – acredita-se na solidariedade como esforço pessoal para o reencontro com o outro na gratuidade, no perdão, na justiça e no amor;

5- competência – busca-se a competência como um processo inacabado num esforço coletivo na construção do saber, revisão da própria experiência para adquirir habilidades e competências, acompanhar mudanças e modificar atitudes e comportamentos.

Proposta Curricular (PPP, 2016)

A EFA oferta Ensino Médio Profissionalizante e Ensino Fundamental anos finais. O curso Técnico em Agropecuária e Agroecologia, ambos integrados ao Ensino Médio com duração de quatro anos. Considerando todas as modalidades, aproximadamente 70 % da carga horária acontece no espaço escolar e 30% no espaço familiar e comunitário.

O Ensino Fundamental contém as disciplinas da Base Nacional Comum e “uma parte diversificada própria relacionada com a cidadania e o preparo para o trabalho (Educação Familiar, Relações Comunitárias, Agricultura, Zootecnia e Práticas Alternativas)”, o Ensino Médio, também, segue a Base Nacional Comum e tem “como parte diversificada (Agricultura, Zootecnia e Práticas Alternativas)” (PEREIRA, 2003).

As atividades pedagógicas das Escolas Famílias Agrícolas são entendidas como:

1)- as atividades de organização local da proposta pedagógica feita pela equipe da escola, com a participação das famílias, estudantes e parceiros;

2)- os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância trabalhada pelos estudantes, comum à rede destas escolas.

As escolas da alternância são construídas pela comunidade escolar, um espaço de participação dos estudantes, das famílias, dos parceiros e dos monitores. É neste espaço que a escola é pensada, repensada e adequada às necessidades das comunidades camponesas. A alternância na EFA de Porto Nacional é de uma semana no meio sócio profissional (família) e outra semana no centro educativo, “totalizando vinte semanas no período escola e 18 semanas no período família, durante o ano letivo, com uma carga anual de 1200 horas de atividades formativas” (PEREIRA, 2003, p.24).

Em relação ao Projeto Profissional do Jovem- PPJ, cada um dos estudantes redige seu texto referente ao trabalho, sob orientação do monitor, de acordo com as normas técnicas, que é avaliado por banca examinadora, no entanto, no ano pesquisado (2016), adotou-se a

metodologia de apresentação do Projeto à turma e ao monitor da disciplina de metodologia científica, em que consta a atividade desenvolvida, resultados, métodos, etc.

As atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição foram sistematizadas por Pereira (2003)³⁵, (em consonância aos instrumentos da Pedagogia da Alternância) em quatro grupos: Ação no Internato, Ação na Comunidade, Ação Comunidade/Internato, conforme (Quadro 8):

Quadro 8: Atividades Pedagógicas – Escola Família Agrícola de Porto Nacional - EFA

Atividade	Descrição
1-Ação no Internato	
1.1-Projeto multidisciplinar de Arte; 1.2- Caderno da propriedade; 1.3- Viagem de estudo; 1.4- Colocação em comum; 1.5- Intervenção externa; 1.6- Acompanhamento individual; 1.7- Avaliação da sessão; 1.8- Orientação para aprendizagem; 1.9- Trabalho diário; 1.10 - Trabalho prático.	Ações realizadas pelos estudantes, no Tempo Escola com a orientação de monitores, auxiliados pelo grupo do internato, pelo material científico e leitura da realidade, além de outros colaboradores. Em relação ao trabalho diário, os próprios estudantes são responsáveis pela organização do espaço escolar, no prático, realizam atividades de produção agropecuária, de acordo com a afinidade com suporte técnico.
2- Ação na Comunidade	
2.1- Cursos; 2.2-Estágios; 2.3- Atividades de retorno; 2.4-Visita às famílias.	Realizadas pelos estudantes no Tempo Comunidade ou sessão-família, orientadas pelos monitores e com a participação dos pais, e outros colaboradores do meio.
3- Ações no Internato/Comunidade	
3.1- Caderno da Realidade; 3.2- Caderno de Acompanhamento; 3.3- Plano de Estudo; 3.4- Projeto Profissional de Vida; 3.5- Caderno didático; 3.6- Folha de Observação.	Atividades que fazem a ligação entre os tempos-espacos educativos se complementam, pelas quais ocorre a interação entre escola e família, levando em consideração a aprendizagem pelo trabalho, família, comunidade, escola.
4- Ações Organizacionais do processo	
4.1- Tema Gerador; 4.2- Avaliação Formativa; 4.3- Formação das Famílias; 4.4- Plano de Aprendizagem; 4.5- Reuniões Pedagógica e Administrativa; 4.6-Responsável do Dia; 4.7- Plano de Formação 4.8- Conselho de Classe; 4.9- Contribuição das Famílias; 4.10- Coordenador da Semana; 4.11-Semana da Cultura (e outros 4: Datas Comemorativas, OLIMPEFA, Assembleia da Associação e Jornada Pedagógica).	Realizadas pelos monitores, com a participação de estudantes, das famílias, da associação e de outros colaboradores, que contribuem para a organização do processo educativo. As famílias realizam períodos de formação, em que são levantados os problemas, com espaço para debate e lazer, as famílias também contribuem por meio de doações de alimentos, matéria-prima para as construções, terra para roças comunitárias, trabalhos voluntários.

Fonte: Pereira (2003). Organização: Kênia M. S. Chaves, 2017.

³⁵ Erialdo Augusto Pereira defendeu a dissertação de Mestrado, intitulada: **Formação de Jovens e Participação Social : um estudo sobre a formação de três jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO**, em 2003. Foi o primeiro gestor da instituição, (1994-2004), indicado pela COMSAÚDE, ONG pela qual foi implantada a EFA no município.

As Escolas Família Agrícolas, se orientam pelos instrumentos da Pedagogia da Alternância, utilizados por todos os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), no entanto, cada Escola adapta estes instrumentos à realidade em que está inserida, no caso da referida instituição, outras atividades se somam aos instrumentos comuns que estão sistematizados, no quadro 8, que abrangem as ações no internato, comunidade, no internato/comunidade e organizacionais do processo de alternância.

3.3 - Estrutura organizacional e metodológica da Escola Família Agrícola de Porto Nacional

A instituição conta com um quadro de colaboradores, formado por profissionais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (3), Secretaria Estadual de Saúde (1) e os demais pela Secretaria de Educação do estado. A Escola conta com infraestrutura de unidades demonstrativas e/ou pedagógicas, também chamadas de Unidades Pedagógicas de Produção Agropecuária, são espaços onde se realizam as aulas práticas para os estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e como espaços de divulgação dos experimentos, aberto à visitação.

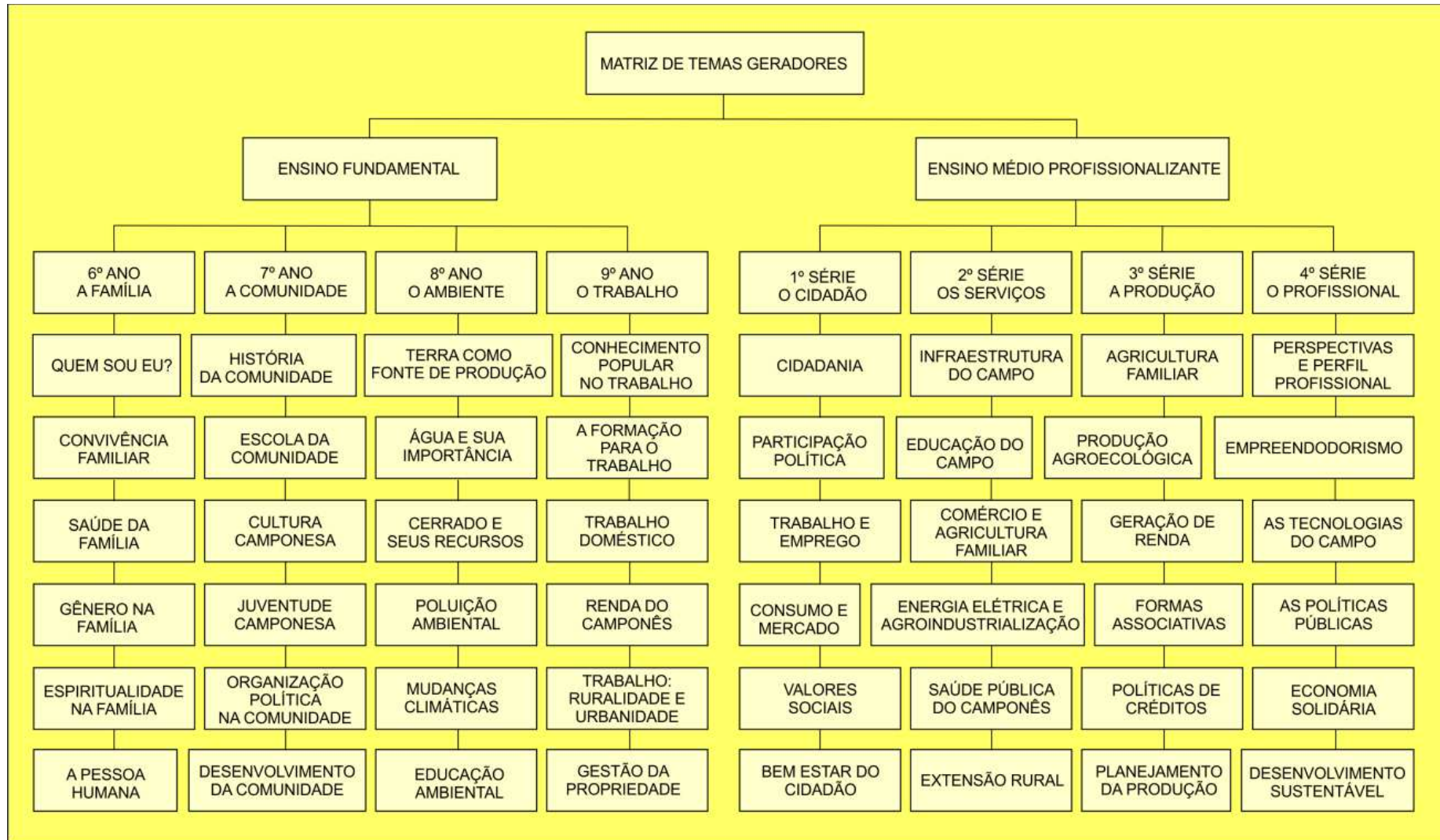
As atividades agropecuárias desenvolvidas são permanentes que envolvem as disciplinas e os temas geradores³⁶, que representam as aspirações cotidianas, assuntos do interesse do estudante, significa um elemento congregador:

Dele decorrem as atividades e os conteúdos que permitem aprofundá-lo, de trata-lo sob ângulos diferentes: técnicos e/ou tecnológicos, científicos e matemáticos, históricos e geográficos, econômicos e socioculturais, sem esquecer as dimensões da expressão e da comunicação presentes em todas as atividades, mas abordadas, também, de maneira específica (GIMONET, 2007, p. 65).

Os temas geradores adotados na EFA e que compõem o plano de formação, estão elencados na Figura 7.

³⁶ Entre os aportes teóricos que formam a Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007) evidencia a importância dos estudos de Paulo Freire para a Pedagogia da Alternância, sobre tudo a obra: “A educação como prática de liberdade” (1987), em que “concebe o educando como sujeito da história, tendo o diálogo e a troca como traço essencial no desenvolvimento da consciência crítica para que possa romper com sua condição de oprimido”, assim para Freire “os Temas Geradores são, a base para uma educação crítica, dialógica, que propõem ações coletivas que visam as mudanças do meio em que se vive [...] geralmente são análises de problemas cotidianos”.

Figura 7: Matriz dos Temas Geradores



Fonte: PPP-EFA de Porto Nacional, 2016. Adaptado por Kênia M. S. Chaves, 2017.

Quanto às atividades práticas desenvolvidas³⁷ na EFA, elas têm como finalidade propiciar a educação para o trabalho, as aulas práticas ocorrem duas horas semanais para o ensino fundamental e médio, divididas nas seguintes atividades: fruticultura (caju, mangaba, acerola, banana), apicultura, bovinocultura, suinocultura, unidade agroecológica (Sistemas Agro Florestais-SAFs), unidade agroecológica horta mandala, pastagem irrigada em sistema rotacionado, pastagem convencional, forrageiras de cana de açúcar, olericultura convencional (horta), plantas medicinais, viveiros de frutíferas e plantas ornamentais, os estudantes desenvolvem essas atividades acompanhados por monitores da área técnica (PPP-EFA, 2016).

Durante o período de formação os estudantes realizam dois estágios (interno e externo), o primeiro corresponde a uma tarefa na unidade escolar, em que é necessário escolher uma atividade agropecuária e acompanhá-la por determinado tempo, o segundo consiste em escolher uma organização/ empresa para que aprofunde seus conhecimentos em determinadas áreas, geralmente são realizadas em órgãos públicos, propriedades rurais e empresas rurais (melhoramento genético animal e vegetal) e lojas de produtos agropecuários, sendo que os dois instrumentos são objeto de avaliação.

O instrumento chamado *semana de produção* corresponde a um destes espaços/tempos de interação teoria e prática, pois permite o aprimoramento de conhecimentos ao mesmo tempo em que os estudantes contribuem na execução de atividades de campo para a produção de alimentos e manutenção das unidades pedagógicas usadas no processo de ensino e aprendizagem, e nas estruturas que auxiliam no controle e beneficiamento da produção: laboratório de solos, abatedouro de aves e agroindústrias.

De acordo com a instituição (PPP, 2016), as atividades mencionadas são planejadas de acordo com as demandas da instituição, pois estão atreladas ao seu funcionamento e fazem parte do cotidiano escolar, a aplicação destes conhecimentos constituem práticas contributivas para a melhoria de renda das famílias dos estudantes, a exemplo da horta existente na Escola Família Agrícola (figura 8).

³⁷³⁷ Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins -RURALTINS e Agência de Defesa Agropecuária-ADAPEC/TO, além de outros órgãos.

Figura 8: Horta da Escola Família Agrícola de Porto Nacional



Fotos: Kênia M. S. Chaves, Setembro de 2016.

Os animais da unidade de suinocultura e avicultura são abatidos e complementam a alimentação, em razão do regime de internato os estudantes realizam quatro refeições na unidade escolar. Sendo necessária uma contribuição simbólica da família (R\$15,00 em dinheiro, serviço ou produtos), que corresponde à cada semana que o estudante passa no internato, o valor foi firmado durante assembleia realizada pela comunidade escolar (associação, família e escola, em meados de 2013), a contribuição pode ser feita em alimentos, de acordo com a produção familiar, sendo avaliado o valor de mercado do produto, alguns tipos de alimentos doados são: farinha de mandioca, mel, frutas, condimentos como açafrão, polpa de frutas e outros.

A colaboração também pode ser feita pela prestação de serviços, cada diária trabalhada é revestida no valor de contribuição acordado, com base no valor pago pelo trabalho no meio rural³⁸. Em razão de estar em débito com a escola, geralmente alguns estudantes (do sexo masculino e feminino) realizam este tipo de trabalho para quitar com a dívida. Por exemplo, se o estudante realiza um trabalho que equivale a R\$ 75,00 (setenta e cinco reais), terá colaborado com cinco sessões do Tempo Escola.

A instituição atribui valor ao trabalho com base no desempenho, o valor pago varia entre R\$ 75,00 e R\$ 85,00/dia (setenta e cinco a oitenta e cinco reais/dia) e é diluído no repasse da contribuição. Entre os produtos doados pelas famílias há madeira para cabo de ferramentas, entre outros. A prestação de serviços e doações contribuem para a manutenção da unidade escolar.

Algumas atividades agropecuárias desenvolvidas e unidades pedagógicas de produção da unidade escolar estão listadas a seguir: suinocultura (figura 9A), pastagem

³⁸ Geralmente trabalho braçal (roçagem com foice e capina), atualmente com valor em moeda corrente de R\$ 50,00 a diária trabalhada.

irrigada em sistema rotacionado (figura 9B), abatedouro de aves, viveiro de mudas, fruticultura e bovinocultura.

Figura 9: Suinocultura (A) e pastagem irrigada em sistema rotacionado (B).



Fotos: Kênia M. S. Chaves, Setembro de 2016.

O abate de aves ocorre conforme o ciclo de crescimento dos animais, cada lote é acompanhado nas aulas práticas e nos períodos de estágio, em que voluntariamente o estudante escolhe, nesta atividade seguem-se padrões técnicos e normas de abate, estabelecidas pela vigilância sanitária, com uso de equipamentos específicos (figuras 10A e B), sendo destinada ao consumo na instituição.

Figura 10: Visualização dos equipamentos do abatedouro de aves



Fotos: Kênia M. S. Chaves, Setembro de 2016.

No viveiro (figuras 11A e B) são produzidas mudas frutíferas e ornamentais, utilizadas nas unidades de fruticultura e as demais na jardinagem, concomitante são realizados experimentos, a exemplo da implantação de Sistemas Agroflorestais (SAFs)³⁹,

³⁹ São consórcios de culturas agrícolas com espécies arbóreas que podem ser utilizados para restaurar florestas e recuperar áreas degradadas. . Na mesma área, é possível estabelecer consórcios entre espécies de

em que são consorciadas árvores frutíferas de porte arbustivo, palmeiras frutíferas (açai), dentre outras espécies de menor porte, no entanto, foi relatado pelos estudantes no período da pesquisa que os resultados dos SAFs não estavam sendo satisfatórios, relataram que possivelmente algumas espécies não se adaptaram ao solo da área escolhida.

Figura 11: Viveiro de mudas frutíferas e ornamentais



Fotos: Kênia M. S. Chaves, Setembro de 2016.

Na atividade de fruticultura são desenvolvidas as culturas de banana (figura 12A), caju (figura 12B), sendo introduzidas recentemente (em fase de experimentação) as culturas de maracujá e abacaxi. Os frutos são utilizados na alimentação dos estudantes, consumidos *in natura* ou em sucos.

importância econômica, frutíferas e hortaliças. Podem ser introduzidas espécies de leguminosas para uso como adubo verde, as quais são roçadas, e espécies de leguminosas arbóreas, que, com a mesma finalidade, são podadas, visando à deposição de material orgânico sobre o solo. (EMBRAPA, 2017).

Figura 12: **Fruticultura desenvolvida na Escola Família Agrícola (A e B)**



Fotos: Kênia M. S. Chaves, Setembro de 2016.

Na unidade de bovinocultura (figuras 13A e B), são criados animais para a produção de leite (raça Jersey), o produto é destinado ao consumo e à fabricação de queijos, doces, requeijão cremoso, iogurte natural, entre outros produtos, estas atividades fazem parte das aulas práticas do curso técnico em Agroindústria, alguns estudantes voluntariamente fazem a ordenha das vacas, no entanto, essa função é de responsabilidade de um funcionário, em relação à reprodução dos animais, a instituição contrata os serviços de uma empresa que realiza inseminação artificial, o procedimento é acompanhado pelo técnico agropecuário e pelos estudantes.

Os estudantes que escolhem esta atividade, para o estágio, aprofundam seus conhecimentos em relação à vacinação, alimentação, doenças, dentre outros procedimentos referentes ao manejo dos animais, com apoio de suporte técnico (zootecnista).

Figura 13: **Bovinicultura desenvolvida na Escola Família Agrícola**



Fotos: Kênia M. S. Chaves, Setembro de 2016.

Para as atividades agrícolas a instituição conta com laboratório de solos e dois agrônomos no quadro de funcionários, são realizados experimentos relacionados às culturas e espécies adequadas aos solos das áreas de plantio na escola, bem como correção química e análise do solo, ao mesmo tempo em que são trabalhadas técnicas alternativas e sustentáveis de produção, através da Agroecologia, neste sentido os estudantes fazem compostagem, biofertilizantes, adubação verde, adubo orgânico (esterco bovino e cama de frango), dentre outras práticas.

A Escola continuamente busca parcerias através de projetos para angariar recursos para melhoria da infraestrutura, bem como para melhoria da realidade dos estudantes, a exemplo disso cita-se a cooperação entre a instituição e o Programa Petrobrás Desenvolvimento e Cidadania, que resultou no projeto “Cadeias Produtivas da Agricultura Familiar”, visando a geração de trabalho e renda para os agricultores familiares do Centro-Sul tocantinense, apresentado pelo Centro de Capacitação de Jovens da Agricultura Familiar- CJAF da EFA, o Centro foi criado em 2010 e até 2012 havia formado cerca de quinhentos jovens oriundos da agricultura familiar de comunidades quilombolas e assentamentos da reforma agrária.

O projeto Cadeias Produtivas para a Agricultura Familiar⁴⁰, foi implantado em 2014, no município de Rio Sono, pela CJAF da EFA de Porto Nacional, em parceria com a Petrobrás e com o apoio da Universidade Federal do Tocantins – UFT e outros órgãos. Segundo Pereira (2015, p.17) foram realizados “encontros e seminários de capacitação com os agricultores familiares da região”, em que foram selecionadas 28 famílias das associações de trabalhadores rurais Ana Cândida e Vale do Canjarana, de onde provém os sujeitos dessa pesquisa. Das dez famílias de estudantes oriundas deste município, sete participam de uma das duas associações de agricultores mencionadas e foram beneficiados pelo projeto citado.

Ao retratar o contexto sócio econômico do meio rural tocantinense a autora (Pereira, 2015, p.82) relata que “a insustentabilidade dos empreendimentos da agricultura familiar ainda é uma característica”, acrescenta que “devido à precariedade dos instrumentos utilizados durante o processo de produção. O processo de limpeza da vegetação e de eliminação de plantas daninhas, pragas e doenças são feitos por formas

⁴⁰ O termo agricultura familiar passou a fazer referência à “interdependência entre agricultura e indústria”. “A relação produção-trabalho-família em uma unidade de produção rural são as características fundamentais que definem a agricultura familiar ou campesina, a qual tem como objetivo maior a subsistência familiar” (PEREIRA, 2015, p.56).

tradicionais de corte e queima, ou roçado”, além das dificuldades de manejo com a terra, soma-se a isso:

Uma série de outros fatores que contribuem para os baixos índices de produção e comercialização da produção das comunidades rurais do Tocantins, como a escassez de água e a falta de energia elétrica; dificuldade de acesso aos serviços de assistência técnica e aos créditos oficiais; pouco conhecimento técnico para ampliação das atividades e utilização de inovações tecnológicas; deficiência na organização comunitária efetiva; dependência externa para as questões produtivas; falta de escolarização e difícil acesso à escola, saúde e saneamento básico (PEREIRA, 2015, p. 83).

Considerando estes fatores mencionados, em relação às perspectivas para o campo, Pereira e Cabral (2014) ao realizarem um trabalho sobre a juventude rural tocantinense, salientaram que entre os/as jovens é notável a desmotivação e o desânimo em permanecer no campo, os autores concluíram que este é um fator agravante “para a evasão dos mais jovens para os centros urbanos” e sugerem que é necessário “reconhecer que as intervenções junto a esse público, sejam elas governamentais ou não-governamentais, ainda são insuficientes”, tendo como possibilidade de mudanças,

buscar inovações técnicas, sócio organizativas e metodológicas compatíveis com a racionalidade e a lógica dos processos de gestão técnica e econômica da agricultura familiar, estimulando, assim, a permanência da juventude no campo, através das políticas públicas e geração de trabalho e renda a partir da agricultura familiar (PEREIRA e CABRAL, 2014, citados por Pereira 2015, p.83)

Por conseguinte, os jovens estudantes da EFA de Porto Nacional provêm desta realidade, de poucas expectativas em relação ao campo, salvo algumas exceções, que afirmam permanecer no meio rural após concluir a formação e investir na melhoria das condições de vida através do trabalho na propriedade familiar. E a educação tem papel essencial neste processo, quando as práticas educativas são significativas para os estudantes, como é o caso da formação voltada para a profissionalização do trabalho no campo.

CAPÍTULO 4 – DINÂMICA DO TEMPO COMUNIDADE (TC) DOS ESTUDANTES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DE PORTO NACIONAL.

Educação e trabalho são práticas sociais e devem ser consideradas uma unidade dialética, sendo indissociáveis. A concepção de educação deve estabelecer um diálogo entre as partes (educação e trabalho), sendo o trabalho um princípio educativo.

Para propiciar este diálogo, o ensino implementado pela Pedagogia da Alternância é constituído por tempos/espacos educativos distintos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). A construção do conhecimento parte da realidade vai ao centro de formação para a sistematização e volta ao local de origem, para que os conhecimentos sejam colocados em prática.

É importante ressaltar que a Pedagogia da Alternância é uma modalidade pedagógica em plena expansão, “para além do movimento CEFFA e para além da educação básica e profissional no Ensino Médio, serviu de base inspiradora do funcionamento dos cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo,”⁴¹ no entanto, Begnami (2010, p.57), resalta que, “o desafio posto é a necessidade de pesquisa permanente para o seu aprofundamento”, ou seja, para que haja a integração entre os atores, saberes e instituições, para isso se preza pelo processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Quanto aos tempos educativos, a título de entendimento, utilizam-se os termos TE e TC, sendo que o primeiro consiste no período em que o estudante permanece no ambiente de educação formal (aulas teóricas e práticas), para que seus conhecimentos adquiridos historicamente sejam sistematizados, também definido da seguinte forma: “se constitui como o tempo presencial em que os estudantes estão juntos na universidade ou em outro local, onde se desenvolvem as aulas e orientações para trabalhos práticos nas comunidades de origem e para o desenvolvimento de todos os outros tempos educativos” (ALMEIDA e ANTÔNIO, 2008, p.28, citado por VERDÉRIO, 2011, p.160-161).

O Tempo Comunidade TC, refere-se ao período em que os estudantes voltam ao local de origem, isto é, o meio sócio profissional (família), onde aplicam os conhecimentos adquiridos no centro de formação para transformar a realidade da família ou mesmo da comunidade onde vive. Também definido como o “tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras

⁴¹ SECAD-MEC 2010, Decreto que normatiza os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

atividades do curso, de estudo e pesquisa” (ALMEIDA e ANTÔNIO, 2008, p.28, citado por VERDÉRIO, 2011, p.160-161).

Os tempos educativos TE e TC, segundo Caldart (2012), asseguram a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses nos seus processos de trabalho, de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe.

A alternância dos tempos educativos, ao ser adotada pelas universidades brasileiras, para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, segundo Molina e Sá (2012, p.468), “intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício”.

Percebe-se assim, que a organização metodológica pela Pedagogia da Alternância busca integrar educação e a realidade das populações do campo, levando em consideração os diferentes espaços formativos presentes na vida dos sujeitos que ali vivem, seja na luta pelo acesso à terra ou pelo direito de reproduzir-se nos territórios de vida, para propiciar a estes sujeitos o acesso à formação em todos os níveis de ensino.

4.1- Os sujeitos da pesquisa

O estado do Tocantins foi criado pelo artigo 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, em 05 de outubro de 1988. Tem vinte oito anos e 139 municípios, tendo por capital Palmas, considerada a última capital planejada do país. O território do estado corresponde ao antigo Norte Goiano. Quanto ao contexto sócio econômico da população rural do Tocantins, Pereira (2015) destaca que a economia tocantinense é basicamente primária (agricultura, pecuária, extração vegetal e mineral), e acrescenta,

Cerca da metade da População Economicamente Ativa (PEA) se concentra no meio rural. Frente à modernização que a agricultura vem passando nas últimas décadas, parte significativa das famílias agrícolas vive em condições de trabalho análogas ao modelo de agricultura primitiva, pois ainda se faz uso de energia humana, ferramentas precárias (machado e nem sempre enxada) e queimadas. Cerca de 16,37% da mão-de-obra rural é oriunda da zona urbana, submetendo-se a condições precárias de trabalho sazonais, como durante a construção de vias e ferrovias e empregos em tempos de colheita (Pereira, 2015, p.82).

Nesta perspectiva, observa-se que há um contingente populacional significativo nestas áreas e nestas condições, salvo algumas exceções, pois recentemente o campo vem

passando por transformações, além da implementação de algumas políticas públicas que tem beneficiado parte dos agricultores familiares do estado.

Na pesquisa foram contemplados estudantes de dois municípios: Porto Nacional (sede da EFA) e Rio Sono (pelo número significativo de estudantes em 2016 proveniente desta localidade), que aparecem em destaque no (Quadro 9), em que são apresentados todos os municípios atendidos pela EFA e o número de estudantes matriculados em 2016, no ensino regular.

Quadro 9 – Estudantes matriculados na EFA de Porto Nacional em 2016

Municípios - Tocantins	Alunos - 2016
Aparecida do Rio Negro	1
Araguacema	1
Araguatins	1
Brejinho de Nazaré	5
Caseara	4
Chapada de Natividade	5
Dois Irmãos do Tocantins	4
Fátima	1
Fortaleza do Tabocão	1
Lagoa do Tocantins	1
Lizarda	1
Miracema do Tocantins	5
Monte do Carmo	6
Natividade	2
Nova Rosalândia	6
Novo Acordo	6
Oliveira de Fátima	2
Palmas	10
Pium	2
Ponte Alta do Tocantins	9
Porto Nacional	58
Rio Sono	49
Silvanópolis	2
Total	182

Fonte: EFA (2016). Elaboração: Kênia M. S. Chaves, 2017.

O primeiro faz parte da lista de cidades históricas do estado. Segundo Giraldim (2002), a ocupação do Pontal (povoado) data de 1738, sendo originado a partir da descoberta de garimpos, no entanto o povoado se localizava a cerca de vinte quilômetros da atual sede do município, sendo na outra margem do rio. Posteriormente foi criado o arraial Porto Real (que recebeu parte dos moradores do antigo povoado, Pontal), que anos

depois passou a se chamar Porto Imperial, em 1861, de acordo com dados da prefeitura (2017), por determinação da resolução provincial nº 333, assinada por José Martins Alencastro, presidente da Província de Goiás. Em 1890 passou a se chamar Porto Nacional.

Com base no Censo Demográfico de 2010, a população total do município era de 49.146, destes 86% residiam na área urbana e 14% na zona rural, (Quadro 10). Segundo o IBGE, a estimativa populacional para 2016, seria de 52.510 habitantes.

Quadro 10: População Residente

População de Porto Nacional -2010		
Urbana	Rural	Total
42.835 (86%)	66.225 (14%)	49.146 (100%)

Fonte: IBGE/SEPLAN-TO (Perfil econômico prefeitura de Porto Nacional, 2017). Adaptado por: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Em relação à zona rural, de acordo com a secretaria de Produção e Desenvolvimento Econômico Municipal, há 36 comunidades rurais (Quadro 11), sendo nove assentamentos da reforma agrária, constituídos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, oito comunidades formadas através de crédito fundiário, cinco reassentamentos realizados pela Investco⁴² e catorze comunidades formadas por associações.

Quadro 11: Comunidades Rurais

Formas Associativas/Acesso à Terra	Número de famílias	Forma de Regulamentação	Total
Assentamentos da Reforma Agrária	339 famílias	INCRA	9 Assentamentos
Crédito Fundiário	107 famílias	Crédito Fundiário	7 Assentamentos
Reassentamentos	303 famílias	Investco	5 Reassentamentos
Comunidades rurais	308 famílias	Associações Locais	14 comunidades
Total			35

Fonte: Secretaria de Produção e Desenvolvimento Econômico do município de Porto Nacional, (2017). Adaptado por: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Quanto à educação (Quadro 12), segundo dados da Secretaria do Estado da Educação – SEDUC e Secretaria de Planejamento – SEPLAN, no município os

⁴² Empresa do Consórcio de construção da UHE de Lajeado. Porto Nacional é um dos municípios impactados pela usina hidrelétrica.

estabelecimentos de ensino/unidades escolares ofertam Pré Escolar/Séries iniciais, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, normal e integrado, sendo essa última modalidade ofertada na EFA (estado) e no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO.

Quadro 12: Matrículas nos estabelecimentos municipais por Localização (2012)

Tipo de Ensino	Urbana	Rural	Total
Pré Escolar	884	203	496
Fundamental	973	669	1.522
EJA (Educação de Jovens e Adultos).	97	21	69

Fonte: SEDUC/SEPLAN/TO. Adaptado por: Kênia M. S. Chaves, 2017.

O município de Rio Sono, de contingente representativo na EFA, está localizado na Mesorregião Oriental do Tocantins e integra a 7ª Região Administrativa do Estado, no nordeste do Tocantins. A sede do município situa-se entre os rios Sono e Perdido. De acordo com dados do IBGE, foi criado em 1982, sendo desmembrado do Município de Lizarda. A população registrada no último censo (2010) foi de 6.254 habitantes, a estimativa para 2016, seria de 6.500. O valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares na zona rural de acordo com órgão é de 751,25 reais e na zona urbana de 1.698,10 reais.

A área do município é de 6.354,367 quilômetros quadrados. Uma das características marcantes e pouco comum, em relação aos demais municípios brasileiros, é a predominância da população rural. Segundo Pereira (2015, p.86), a mesma representa mais de 60% da população, enquanto a população urbana é de 38,49%. A autora explica que a população rural “é composta por cerca de 4 mil habitantes, sendo que 54,03% é masculina. Apesar de a população adulta ser significativa, há uma parcela expressiva de pessoas com idade superior a 60 anos, algo em torno de 500 idosos”.

Quanto à estrutura fundiária, Pereira (2015, p.87), com base nos dados Atlas do Corredor Ecológico da Região do Jalapão (ICMBio, 2011), afirma que “existem 860 unidades agropecuárias (UAP) destas, 626 são estabelecimentos da agricultura familiar. A autora explica, pelos dados do IBGE (2010), que o Produto Interno Bruto (PIB) do município é de R\$ 28.963 e representa 0,11% do PIB estadual. Sua composição advém das contribuições do setor de serviços (84%), seguido pela agropecuária e pelo setor

industrial. Sobre o acesso à escolarização no município de Rio Sono, Pereira (2015), acrescenta que há,

pouco mais de 4.500 pessoas alfabetizadas, representando 72,2% da população, apenas 15,2% chegam ao ensino médio. A isso se acrescenta a falta de estabelecimentos públicos de ensino, sobretudo, no meio rural. Não há registros de nenhuma instituição de ensino superior e o município disponha de apenas 17 escolas para anteder os escolares do ensino pré-escolar ao médio (Pereira 2015, p.87).

De uma realidade de poucas oportunidades de estudo, provêm os jovens deste município, que através de uma associação criada pelos pais, reivindicaram o transporte junto à SEDUC o que viabilizou o ingresso na EFA de Porto Nacional. No total são quarenta e nove provenientes de Rio Sono, divididos entre ensino fundamental e médio. Em razão do regime de Alternância, em uma semana os alunos do Ensino Fundamental realizam o Tempo Escola (TE) e na semana seguinte é a vez do Ensino Médio. Enquanto um grupo está na unidade escolar, o outro está no meio socioprofissional e familiar, isto é, no Tempo Comunidade (TC).

A EFA se insere no contexto de escola estadual, isto é, está sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado, na modalidade Educação do Campo, e está situada na zona rural. A mesma possui certa autonomia em razão de ser fundada de forma desvinculada do poder público, funcionando sob a filosofia da Pedagogia da Alternância.

Dentre os níveis de ensino regular⁴³ ofertados pela EFA de Porto Nacional (Fundamental e Médio Integrado aos cursos de Técnico em Agropecuária e em Agroindústria), a pesquisa contempla dezenove estudantes das turmas de 3ª e 4ª séries concluintes do Ensino Médio Integrado-EMI (2016). A 3ª série concluiu o processo formativo (integrado-técnico) por haver dobrado a carga horária, com autorização da Secretaria de Educação estadual. As duas turmas somam juntas quarenta e três estudantes, a amostragem da pesquisa contempla trinta e um por cento (31%). Levando em consideração a origem destes estudantes optou-se por contemplar os provenientes de Rio Sono, em razão de que, deste município provém o maior número de estudantes, com exceção de Porto Nacional.

⁴³ A instituição atende o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio. Também já ofereceu os cursos de Ensino Médio Normal e Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária- PRONERA. Os estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foram os selecionados para a presente pesquisa.

Uma característica peculiar⁴⁴ da instituição pesquisada é a eleição direta para gestor, que acontece desde 2012, em que o coletivo escolar escolhe seu representante e a Secretaria Estadual de Educação nomeia o eleito, legitimando assim a eleição direta, o que é exceção em relação às demais escolas do estado, em que a nomeação ocorre por indicação (geralmente de políticos). Outro aspecto que se destaca é o processo de avaliação adotado na instituição, que consiste na análise de indicadores:

- Instrumentos Pedagógicos (IP) da Pedagogia da Alternância - 0,0 a 3,0
- Auto avaliação (AA) - 0,0 a 2,0
- Convivência (CO) no internato - 0,0 a 2,0
- Conhecimento científico (CC) - 0,0 a 3,0

Os indicadores (AA, CO e IP) são avaliados pelo monitor/acompanhante⁴⁵ e adicionados a todas as notas das disciplinas, o conhecimento científico (CC) é atribuído pelo monitor de cada disciplina a partir do rendimento nas atividades realizadas.

Na Auto Avaliação (AA), o estudante junto com o monitor orientador/acompanhante com base nas anotações de acompanhamento do bimestre, atribuirá nota de acordo com o rendimento, levando em consideração assiduidade, frequência nas atividades, etc. é um instrumento que permite que o próprio estudante avalie seus avanços e retrocessos, que o leva a refletir sobre suas expectativas, o que contribui para a formação integral do indivíduo.

Na Convivência (CO), tendo o internato como espaço de formação, o estudante é avaliado quanto aos aspectos de relacionamentos com os demais atores que compartilham o espaço escolar (colegas, monitores e demais funcionários), quanto aos cuidados com o patrimônio escolar, sendo um mecanismo que corrobora para tecer boas relações interpessoais.

A cada bimestre o estudante preenche uma ficha de avaliação, em que é convidado a fazer uma reflexão quanto: a) *Atitude e valores críticos* (envolve o respeito ao coletivo escolar, solidariedade, respeito às diferenças, etc.); b) *Assiduidade/frequência* (presença em tempo integral nas atividades); c) *Compromisso* (realizou todas as tarefas do Plano de Estudo, Caderno de Acompanhamento, PPJ, etc.); d) *Criatividade* (o

⁴⁴ Peculiar em relação às demais escolas estaduais do Tocantins. Nos anos 2001 e 2007 aconteceram simulações de eleições, que foram aprovadas em 02 de dezembro de 2015 pela Assembleia Legislativa, sendo que 15 dias depois (17/12/2005) os deputados votaram novamente e vetaram as eleições para gestor escolar.

⁴⁵ Na Pedagogia da Alternância, ao professor é atribuída a denominação monitor, pois seu papel vai além, “têm uma função e papéis bem mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor.

empenho para desenvolver-se além, explorando sua capacidade de inovar); e) *Participação social* (no meio familiar e comunitário, compartilhou com a família o conhecimento adquirido, participação nas atividades políticas e culturais da comunidade). (Caderno de Acompanhamento, 2016).

Posteriormente, o estudante realiza uma análise para justificar as notas que atribui para cada item, observando os pontos relevantes do seu processo de formação (êxito, fracasso, dificuldade, etc.). Outra etapa envolve o convívio familiar. Os responsáveis pelo estudante, de acordo com sua percepção, avaliam e relatam o que percebem quanto à aprendizagem: domínio ou dificuldade em relação ao conteúdo teórico e prático trabalhado no TE, nas atividades domésticas e do campo (manejo da terra e dos animais, etc.). Também, se há mudanças de comportamento perante os acontecimentos cotidianos, se há alguma alteração de humor, etc. Assim, o responsável expressa suas considerações a esses aspectos (Caderno de Acompanhamento, 2016).

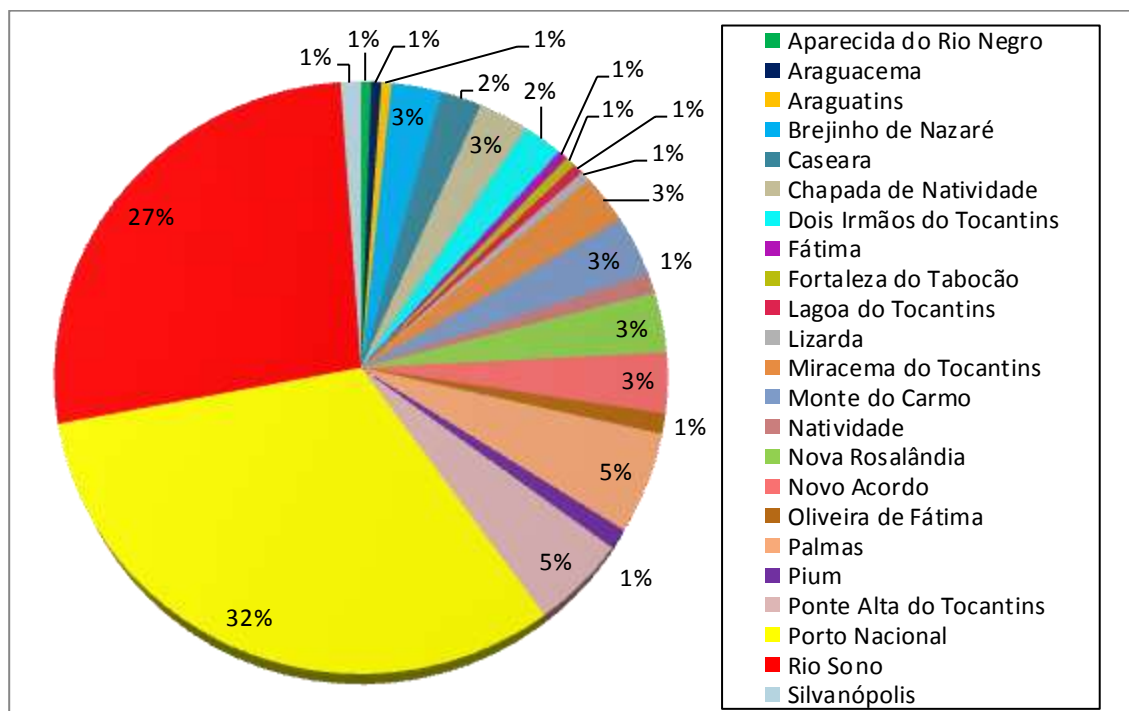
Em razão da distância entre o município de origem e a unidade escolar, alguns estudantes não realizam a alternância na comunidade de origem, como é o caso de uma jovem proveniente de Araguatins (extremo norte do estado), que na semana que se refere ao TC acompanha a colega de turma que reside na zona rural de Rio Sono. A esses casos se utiliza o termo *adoção*, ou seja, o estudante fica sob os cuidados de outra família. Isso pode ocorrer por algum motivo, como o jovem passar períodos de tempo em outras propriedades, que não seja a da família, ou se refere ao vínculo empregatício, em que prestam serviço e residem no local de trabalho, (geralmente do sexo masculino) sob responsabilidade de famílias (e que representam os pais nas reuniões da EFA), que desenvolvam atividades que gerem empregos temporários, por exemplo, olericultura (horta).

Nesta condição se encontra um estudante contemplado na pesquisa. Enquanto os pais residem no município de Rio Sono, ele reside há mais de um ano, em (2016) na propriedade de um colega da turma, que desenvolve a olericultura. O mesmo relata o desejo de retornar à propriedade dos pais, mas ressalta como empecilho as condições de poucas perspectivas da localidade de origem, em relação à escassez de água, solos de poucos nutrientes e as dificuldades financeiras da família.

As informações sobre o número de estudantes por município são apresentadas no gráfico 1. Ao agrupar os municípios que têm de um a cinco estudantes somam-se dezesseis. Quanto ao grupo que tem de seis a dez estudantes são cinco municípios,

restando dois que juntos somam 59% do total de matriculados em 2016, que são: Porto Nacional (58 matrículas, que corresponde a 32%) e Rio Sono (49 matrículas, 27% do total).

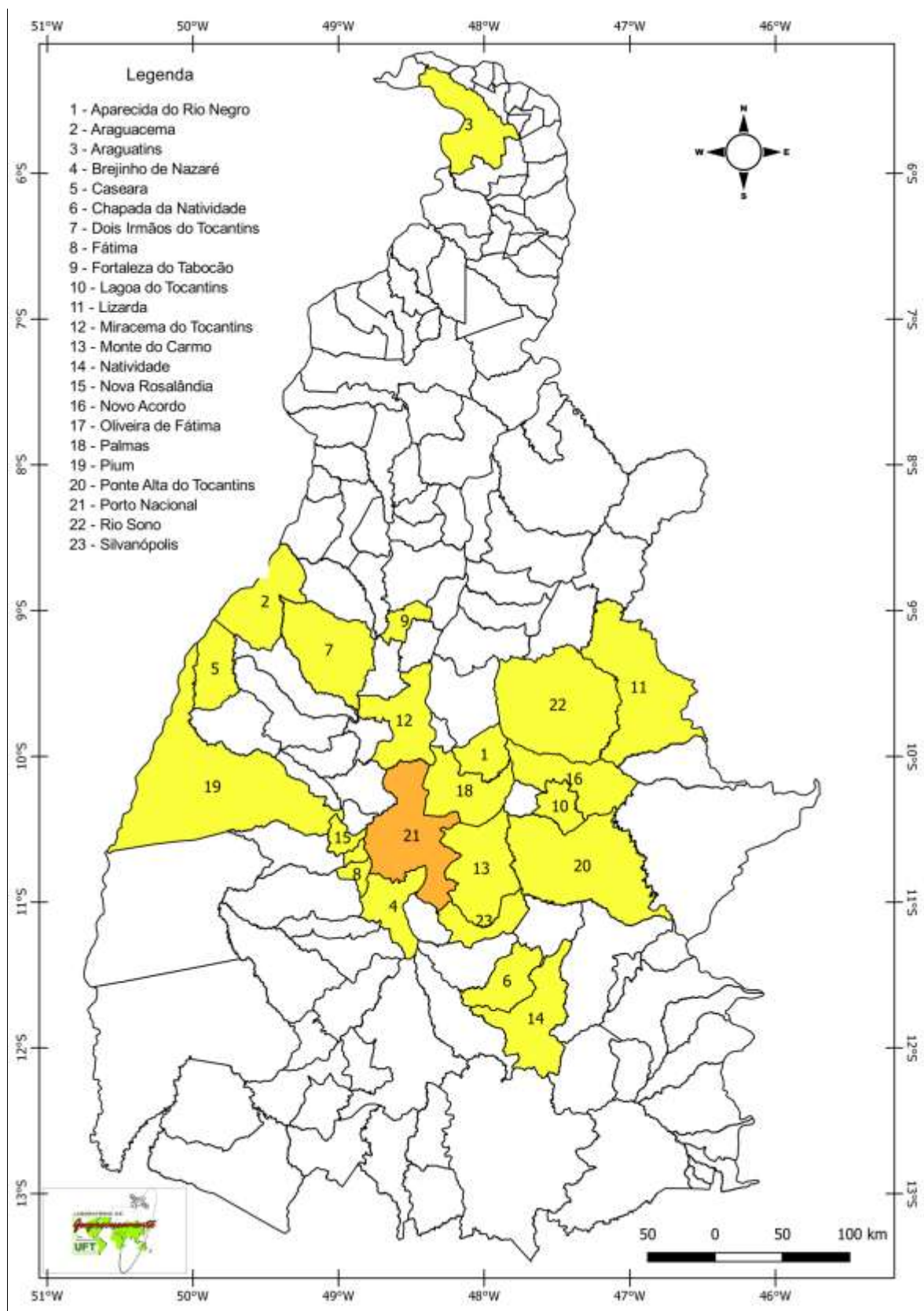
Gráfico 1: Número de estudantes matriculados na EFA de Porto Nacional em 2016 por município



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

A EFA de Porto Nacional se posiciona como uma escola do campo e realiza o ato educativo tendo como referência as formas de trabalho e de organização dos agricultores. Para isso foi construída com sua participação e tem como público alvo os camponeses, sejam assentados, posseiros, agricultores familiares, etc. Para tanto contempla temas como: campo, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável e juventude camponesa, dentro de uma realidade das famílias camponesas descapitalizadas compostas por jovens desestimulados com a precariedade da sua situação social, e ainda, num espaço agrário com as mais diversas carências de políticas públicas que possibilite o seu desenvolvimento (PPP-EFA, 2016). Desta forma atende uma parte significativa de municípios da região central do estado e um no extremo norte, Araguatins. São ao todo, vinte e três municípios (no ano de 2016), conforme a figura 14:

Figura 14 – Mapa dos Municípios com alunos atendidos pela EFA de Porto Nacional, Tocantins em 2016

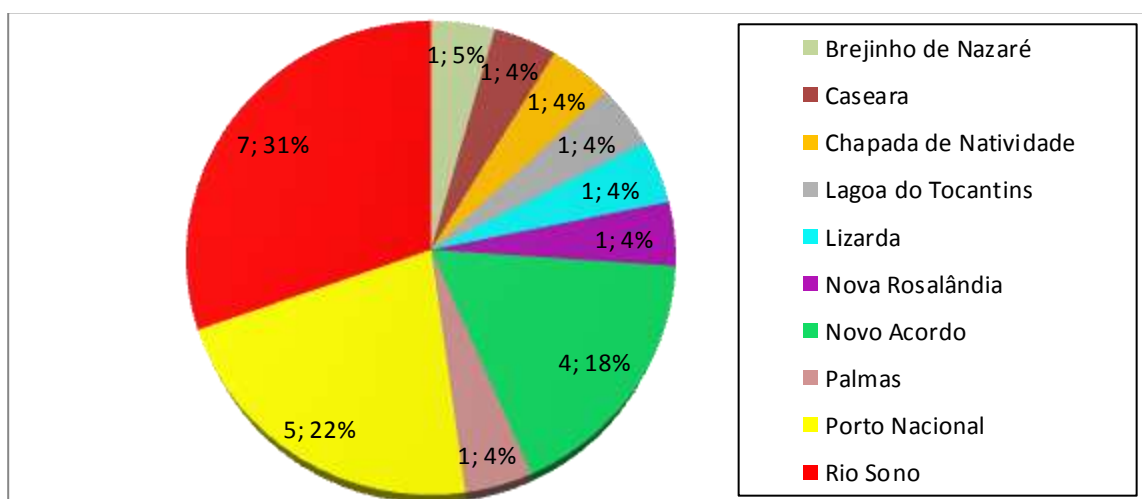


Fonte: EFA, 2016. Organização: Kênia M. S. CHAVES, 2017.

Edição: Labgeop-CPN/UFT (Sandro S. V. de CRISTO e Raony P. dos SANTOS, 2017).

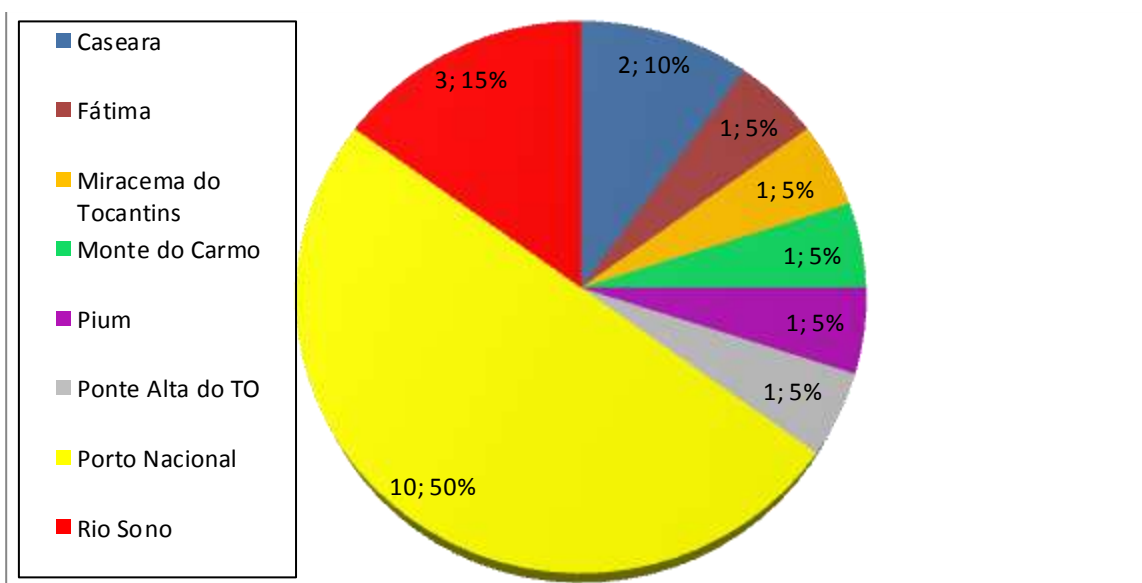
Ao se reportar às turmas selecionadas para a pesquisa, percebe-se que dentre os vinte e três estudantes da 4ª série, sete residem em Rio Sono, o que representa 31% da turma, enquanto cinco residem no município de Porto Nacional, quatro são de Novo Acordo e os demais municípios apresentados no gráfico 2, cada um tem um estudante atendido pela unidade escolar. Quanto à 3ª série, de um total de vinte estudantes, dez residem no município de Porto Nacional, o que representa 50%, como apresentado no gráfico 3, três em Rio Sono, dois em Caseara (município do oeste do estado que faz divisa com o estado do Pará), e dos demais que constam no gráfico há um estudante por município.

Gráfico 2: Estudantes da EFA de Porto Nacional - 4ª série por município



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

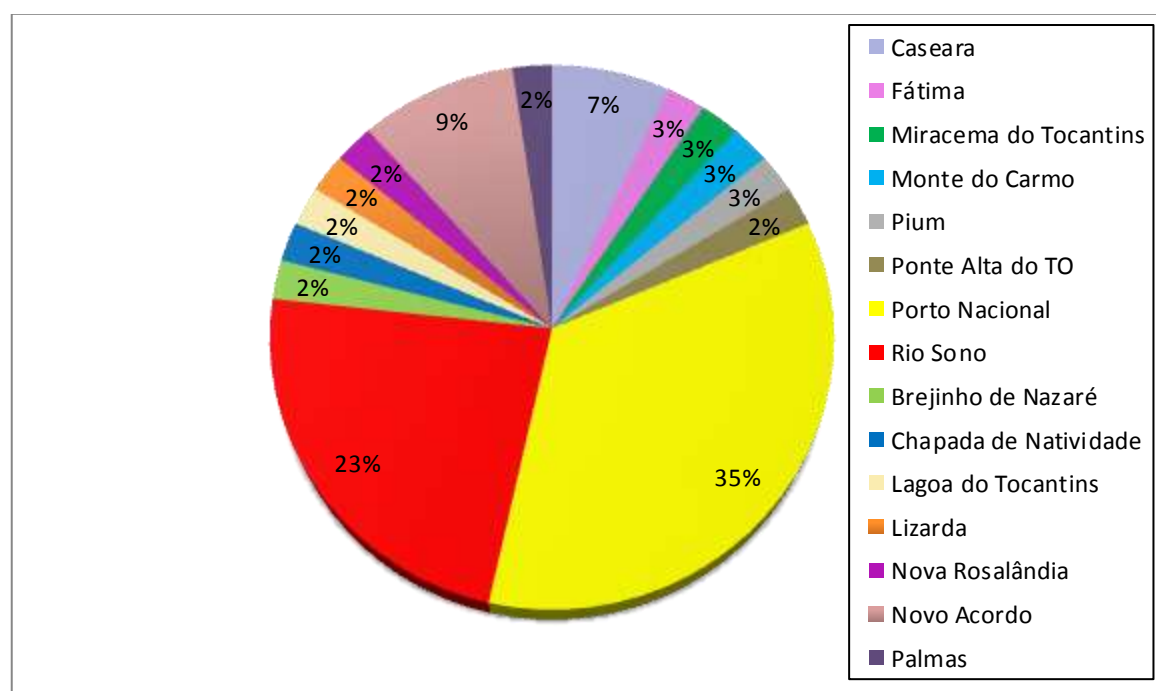
Gráfico 3: Estudantes da EFA de Porto Nacional - 3ª Série por município



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

As duas turmas juntas (3ª e 4ª série) somam quarenta e três estudantes, desses, dez são de Rio Sono, o que representa 23%, e foram selecionados para a pesquisa, os que residem no município de Porto Nacional somam quinze, destes, nove foram selecionados. De Caseara há três estudantes, de Novo Acordo há quatro e dos outros onze municípios há um estudante, conforme o gráfico 4. Desta forma as turmas têm estudantes provenientes de quinze municípios.

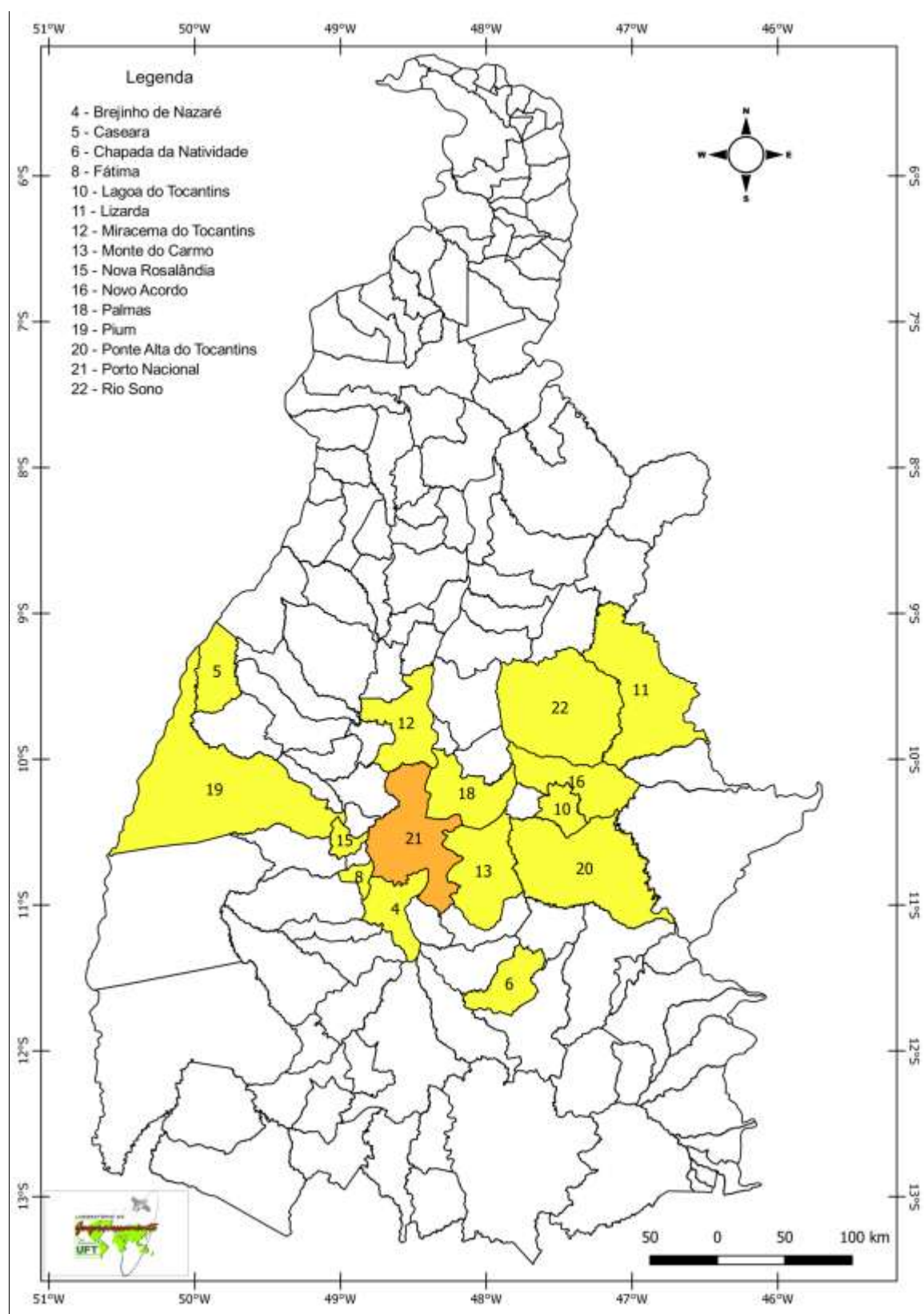
Gráfico 4: Estudantes da EFA de Porto Nacional, 3ª e 4ª série por município



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Com o intuito de representar espacialmente os municípios de origem dos estudantes de 3ª e 4ª séries e onde foram realizados os trabalhos de campo foi elaborada a figura 15, Porto Nacional (número 21 no mapa) e Rio Sono (número 22). No primeiro município um dos assentamentos visitados se distancia cerca de cem quilômetros da EFA enquanto outros dois P.As, estão em média vinte quilômetros distantes da unidade escolar. Em Rio Sono foram percorridos mais de cem quilômetros para visitar as dez propriedades rurais selecionadas na pesquisa.

Figura 15 - Mapa dos municípios com alunos da 3ª e 4ª séries atendidos pela EFA de Porto Nacional, Tocantins – 2016



Fonte: EFA, 2016. Organização: Kênia M. S. CHAVES, 2017.

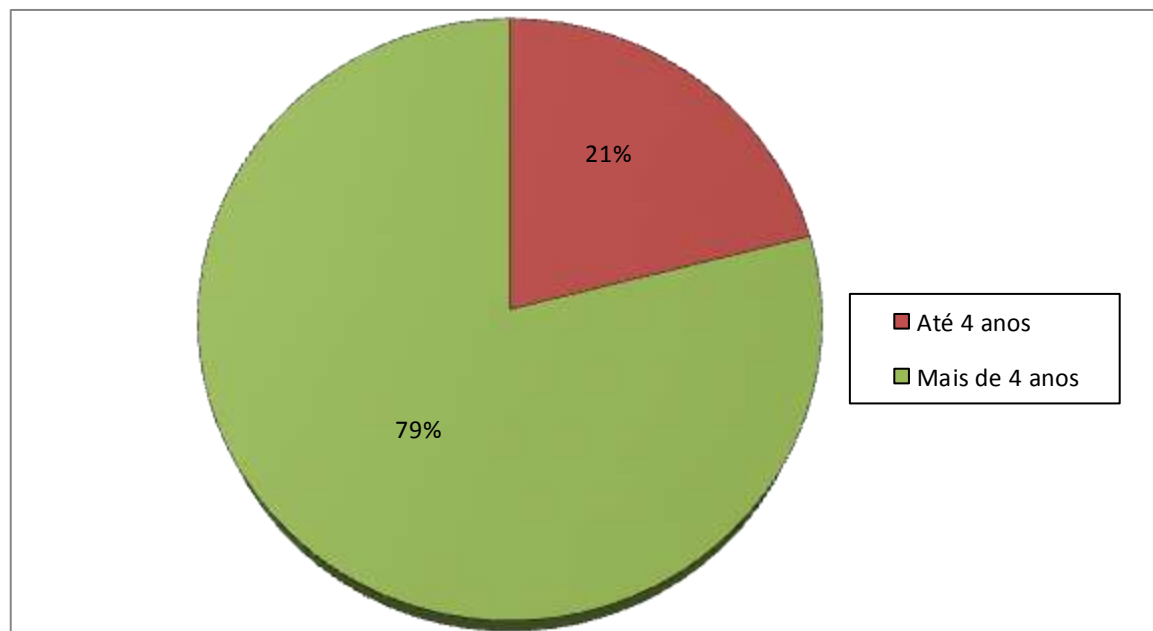
Edição: Labgeop-CPN/UFT (Sandro S. V. de CRISTO e Raony P. dos SANTOS, 2017).

4.2 – Tempo Comunidade (TC) dos estudantes das 3ª e 4ª séries do Ensino Médio da Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional: perspectivas dos estudantes

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional completou vinte e três anos, em 2017, e tem como público alvo os jovens e adultos provenientes de famílias: assentadas de reforma agrária, reassentadas, empregadas rurais, meeiras, quilombolas, agricultores familiares, pequenos produtores rurais, servidores públicos e outros profissionais que vivem no campo num raio de 6 a 800 km. (PPP, 2016)

Quanto às experiências educativas desenvolvidas pelos estudantes no Tempo Comunidade (TC), que se objetiva conhecer na presente pesquisa, bem como o contexto em que se inserem os estudantes, no que se refere ao tempo de estudo na EFA, percebe-se que dentre os estudantes pesquisados, 79% estuda há mais de quatro anos na instituição, ou seja, possivelmente cursaram também algum tempo do Ensino Fundamental I na escola. O contingente que representa 21% apresenta relações mais recentes com a instituição, representando aqueles que buscaram a formação técnica pelo Ensino Médio Integrado (Gráfico 5).

Gráfico 5- Tempo de estudo na EFA de Porto Nacional (anos)



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Em relação à interrupção dos estudos, as respostas obtidas foram 74% *não* interromperam, e 26% responderam que já haviam interrompido os estudos, estes somam cinco na amostragem analisada. Um destes estudantes interrompeu os estudos por sete anos e concluiu o Ensino Médio aos trinta e seis anos.

Os principais motivos apontados para a interrupção dos estudos foram: a) para trabalhar na propriedade dos pais, (dois estudantes) em que se insere um, que interrompeu os estudantes por sete anos; b) para tratamento médico (uma); c) licença maternidade (uma); d) ausência de escolas na comunidade, neste caso foi relatado que a escola local só ofertava a primeira fase do ensino fundamental, e em razão da comunidade distar cerca de noventa quilômetros da sede do município de Porto Nacional, dificultou o acesso à escolarização, quando a família percebeu a viabilidade da estudante se matricular na EFA (por ser em regime de internato), o que ocorreu no ano seguinte (Quadro 13).

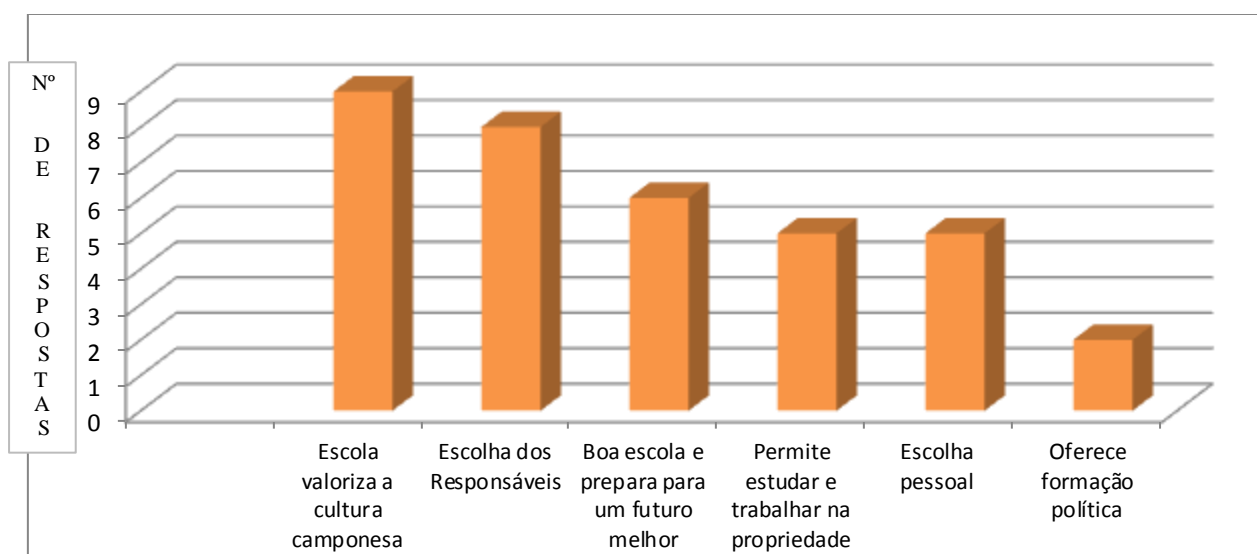
Quadro 13: Motivos de interrupção dos estudos

Motivos	Nº de Estudantes
Trabalho na propriedade dos pais	2
Tratamento médico	1
Ausência de escola na comunidade	1
Licença maternidade	1
Total	5

Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Para conhecer as relações estabelecidas entre os estudantes e a Escola Família Agrícola de Porto Nacional, foram levantados os motivos pelos quais escolheram estudar na referida instituição. Cada estudante citou de um a três motivos, conforme gráfico 6. Desta forma há seis grupos de respostas, dentre estas, os mais apontados foram: escola que valoriza a cultura camponesa; escolha dos responsáveis; boa escola e prepara para um futuro melhor; em menor proporção foram citados: permite estudar e trabalhar na propriedade; escolha pessoal; oferece formação política. Assim percebe-se a importância da instituição ser voltada aos camponeses, sendo um referencial (como relatado por eles) para os estudantes e as famílias, no entanto, a modalidade de alternância, que permite articular trabalho e estudo não foi um dos motivos mais apontados pelos estudantes, que significa que o modelo de escola nem sempre é colocado como primeira motivação, para os jovens é significativo o fato de a escola valorizar seus valores e modo de vida.

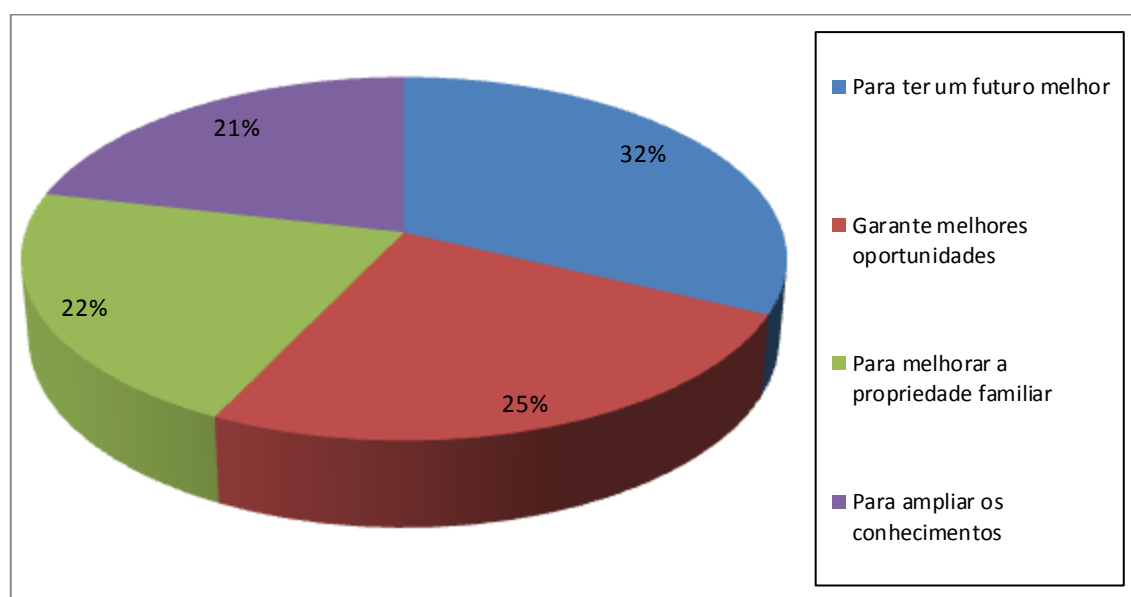
Gráfico 6: Motivos para estudar na EFA de Porto Nacional



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Sobre a importância dos estudos (gráfico 7), cada estudante citou uma razão atribuída à escolarização, enquanto elemento de ascensão social, sendo que as razões mais apontadas foram: para ter um futuro melhor; garante melhores oportunidades; para ampliar os conhecimentos e para melhorar a propriedade. Percebe-se a perspectiva de progresso por meio dos estudos, sendo que 22% dos estudantes acreditam ser possível melhorar sua propriedade através do conhecimento adquirido na formação escolar.

Gráfico 7: Importância dos estudos para os estudantes

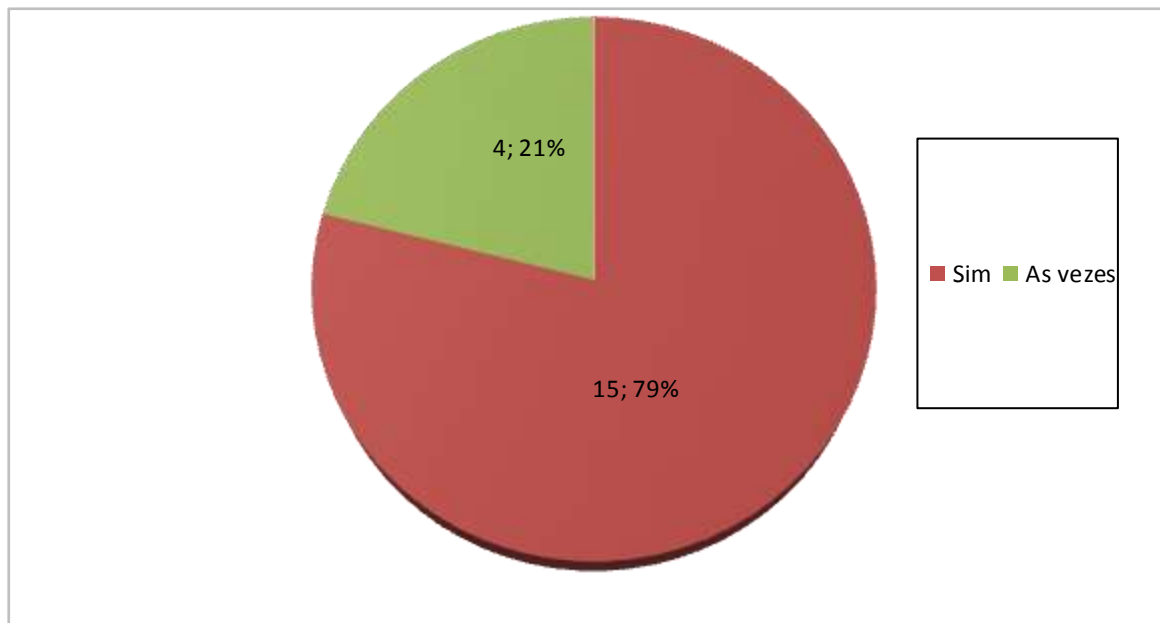


Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Para compreender se há continuidade das atividades formativas na descontinuidade de tempo ou espaço, os estudantes foram perguntados se reservavam

tempo para estudo nos períodos em que estavam no Tempo Comunidade, (Gráfico 8). Assim, 79% responderam que sim, enquanto o restante (21%) respondeu que nem sempre, ou seja, *às vezes* reserva tempo para estudar. O que significa que nem todos se comprometem em fazer do TC um espaço formativo, uma extensão do Tempo Escola, como proposto na Pedagogia da Alternância.

Gráfico 8: Disponibilidade de tempo para estudo no Tempo Comunidade



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Para analisar se no Tempo Comunidade as atividades encaminhadas no TE, previstas para este período são realizadas, no quadro 14 são descritos os momentos de estudo, em que cada estudante forneceu mais de uma resposta, sendo que destas, 34% se referem à realização de todas as tarefas previstas para o TC, enquanto 22% enfatizaram o preenchimento do caderno de acompanhamento e a realização do plano de estudo, ou seja os dois principais instrumentos que compõem o TC. Cerca de 16% realizam as atividades à noite; 12% fazem as tarefas no final de semana e 16% registraram que além de suas tarefas, leem com frequência, sendo que um deles estuda para concursos e vestibulares nos horários destinados ao estudo, que ocorrem nos intervalos do trabalho na propriedade rural.

Quadro 14 : Descrição de momentos de estudo no TC

Estudante	Faz atividades no final de semana	Faz atividades à noite	Faz todas as atividades previstas no TC	Além de realizar as atividades lê conteúdos diversos.	Preenche CA ⁴⁶ e faz PE ⁴⁷	Total
1	X					1
2	X					1
3			X	X		2
4			X			1
5	X					1
6			X			1
7			X			1
8		X				1
9			X	X	X	3
10	X			X		2
11			X	X		2
12		X		X		2
13			X		X	2
14		X			X	2
15		X	X		X	3
16			X		X	2
17		X				1
18			X		X	2
19			X		X	2
Total	4	5	11	5	7	

Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

No meio sócio-profissional-familiar, de modo geral, os estudantes participam do processo de produção. São filhos de agricultores que produzem e se reproduzem através do trabalho, desta forma relatam parte da rotina, representada no gráfico 9, que inclui o auxílio aos pais com o trato dos animais; trabalho doméstico; trabalho na roça (limpeza, preparação do solo, plantio e manutenção da área plantada, “roça”), sendo o que mais se destaca. No mesmo sentido pode se mencionar a roçagem; o futebol; eventos da comunidade; trabalho em outra propriedade para complementação de renda e ordenha de vacas.

Em razão das famílias praticarem a agricultura de subsistência, produzem uma parte significativa dos alimentos que consomem. Desta maneira os estudantes citam suas ocupações no trabalho diário, bem como os momentos de lazer e ócio. Quanto à prática de esportes, foi mencionado futebol (também por rês meninas). Ainda foram citadas em

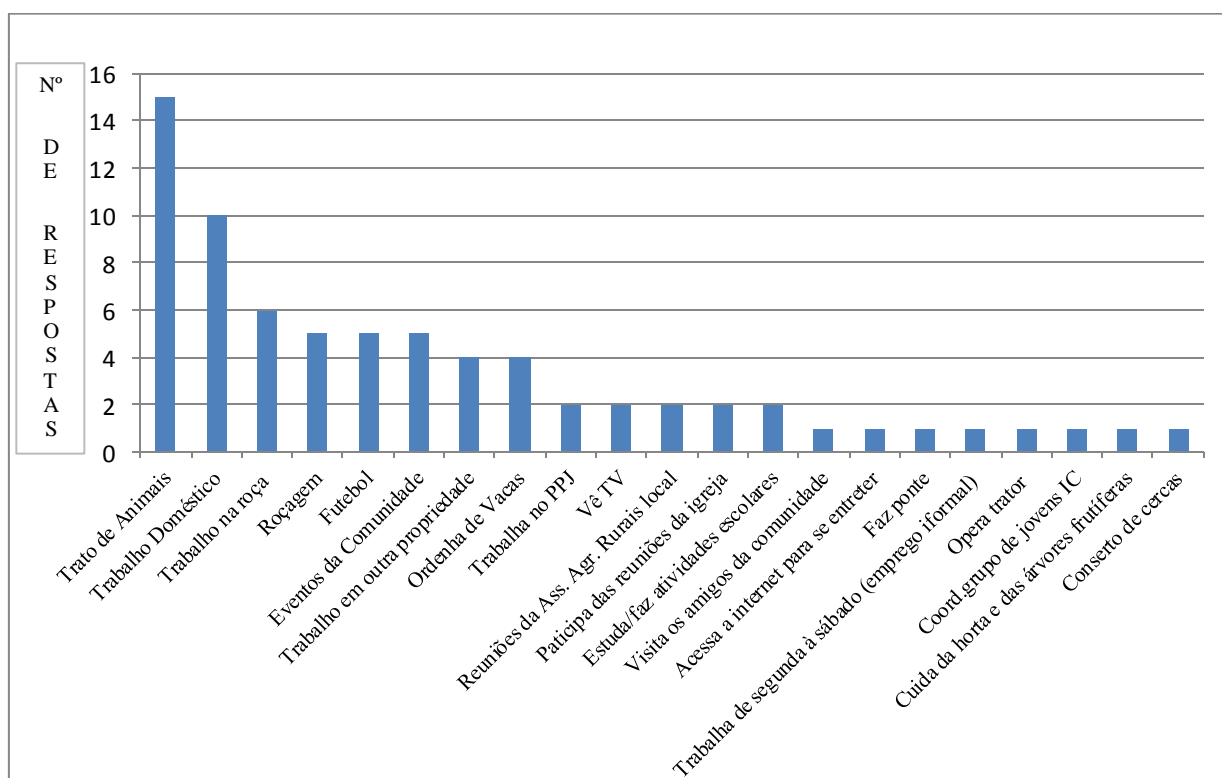
⁴⁶ CA- Caderno de Acompanhamento da Alternância, nele constam as atividades dos dois tempos educativos: TE e TC.

⁴⁷ PE- Plano de Estudo, nele os temas geradores são aprofundados e são solicitados trabalhos como entrevistas na comunidade, desenho e textos dissertativos sobre um determinado tema.

menor proporção: ver TV; reuniões da associação de agricultores local; reuniões da igreja; atividades escolares, entre outras.

Cabe ressaltar que dentre as atividades mencionadas, uma estudante relatou acessar a internet para se entreter. Deste modo, percebeu-se que dentre todos os estudantes é a única a ter acesso à internet na propriedade, essa informação é fruto das observações acerca do quadro socioeconômico em que estão inseridas as famílias dos estudantes pesquisados.

Gráfico 9: Descrição Geral das Atividades do Tempo Comunidade



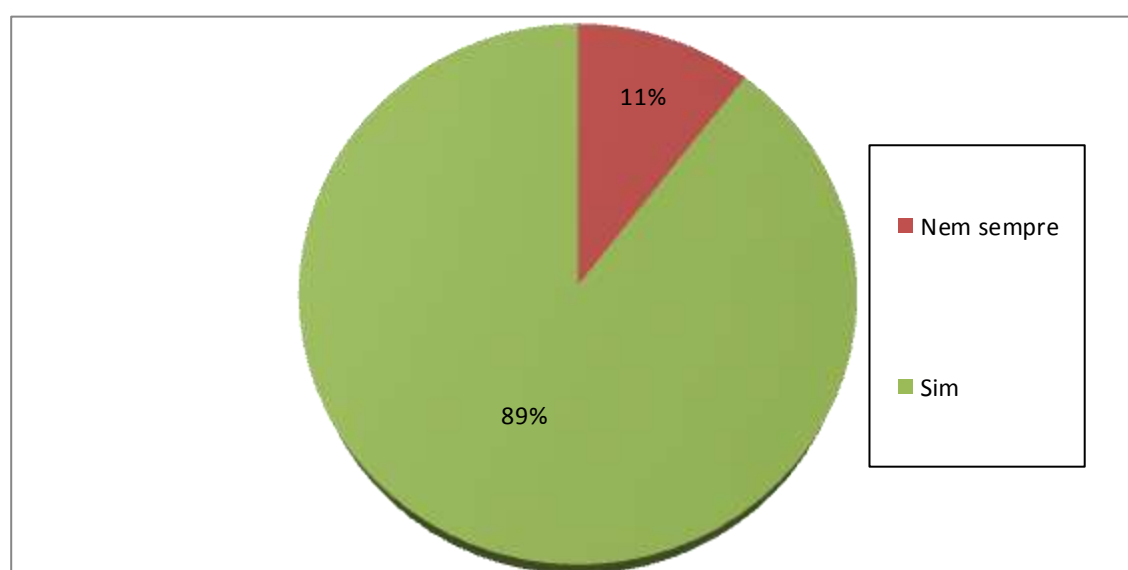
Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

O caderno de acompanhamento da Alternância ou simplesmente de acompanhamento, como é conhecido na EFA de Porto Nacional, é um instrumento em que o monitor avalia de forma sucinta como foi o Tempo Escola, ou seja, a cada período de formação na instituição, no qual registra informações que considere importantes, como uma frase de incentivo, reclamação, elogio ou um recado é registrado numa página específica para este fim. Cada caderno contém duas páginas para cada sessão que envolve TE e TC, sendo que nelas constam uma área em que se registram *As principais atividades de aprendizagem da Sessão Escola* (aulas teóricas e práticas, convivência, trabalho, projetos, atividades da Pedagogia da Alternância) que o estudante deve

preencher. Posteriormente há um espaço para a **auto avaliação**, bem como as **observações do monitor**. Na página seguinte deve-se registrar as **principais atividades de aprendizagem da Sessão Família** (Atividades da Pedagogia da Alternância, lazer, cultura, trabalho, estudo, participação social) e por fim as **observações da família**, em que os responsáveis respondem ao “recado do monitor” e, em algumas ocasiões, descrevem alguma atividade do estudante na propriedade, relatam problemas, etc.

Em relação ao retorno dado pela família à escola, através do Caderno de Acompanhamento os responsáveis são informados sobre as atividades do TE, há reservado um espaço para que os responsáveis registrem suas observações e seu ponto de vista acerca das vivências do estudante no internato. No entanto, em alguns cadernos não há uma assinatura, ou outras informações registradas por parte dos responsáveis. Cada estudante registra as atividades de aprendizagem de cada tempo educativo (TE e TC). Em relação ao preenchimento do caderno de acompanhamento pelos estudantes, uma das perguntas contidas nos questionários se refere à fidedignidade ou não das informações prestadas, as respostas obtidas foram: *sim* (89%), que corresponde aos registros verdadeiros, conforme gráfico 10. Enquanto 11 % *nem sempre*, ou seja, admitiram que nem todos os registros são fiéis aos acontecimentos e relataram que em alguns momentos já inventaram fatos, em razão das exigências ou ainda pelo fato de não ser possível realizar determinadas atividades.

Gráfico 10: Veracidade dos Registros no Caderno de Acompanhamento



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

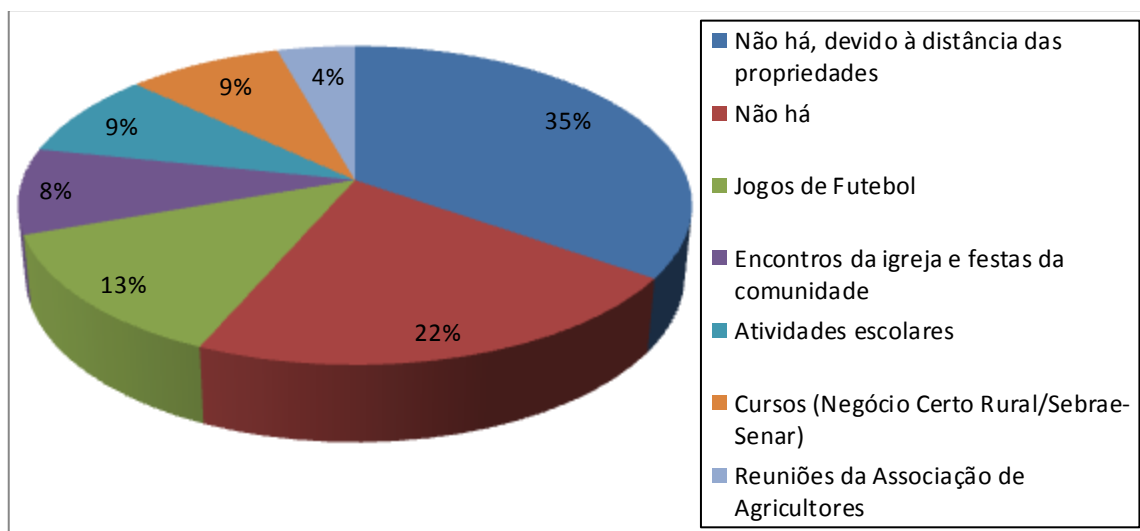
Um dos pilares da Pedagogia da Alternância se refere ao desenvolvimento do meio em que está inserido um CEFFA ⁴⁸, significa também a transformação da comunidade onde está inserido o educando da PA, ou seja, cada sujeito é estimulado a pôr em prática os conhecimentos adquiridos, que por serem voltados à realidade camponesa poderá trazer benefícios para o coletivo, em razão da formação política, a ênfase dada aos direitos, às políticas públicas, bem como ao cooperativismo e ao associativismo, entre outras questões, que envolvem o coletivo, o meio comunitário de cada estudante.

Assim, quando questionados sobre as atividades conjuntas (estudantes da EFA) no TC para contribuir com o coletivo local, as respostas obtidas expressam as limitações. Os dez estudantes de Rio Sono, por exemplo, relataram a implantação de uma horta há três anos, na escola municipal rural da comunidade, que foi entregue à gestora da unidade escolar, mas que a experiência foi efêmera em razão da escola não ter realizado a manutenção, sendo que esta foi a única atividade conjunta e justificam que a distância entre as propriedades é um fator decisivo (média de 30 km, com exceção de duas) já que impossibilita os encontros.

Dois citaram como atividade conjunta os encontros da igreja e as festas da comunidade, outros dois citaram a participação em um curso (Negócio Certo Rural/Sebrae-Senar), um deles citou as reuniões da associação de agricultores rurais por ser o tesoureiro e dois citaram os torneios de futebol e atividades escolares, de acordo com o gráfico 11:

⁴⁸ Centro Familiar de Formação por Alternância- CEFFAs. Se refere à todas as instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância.

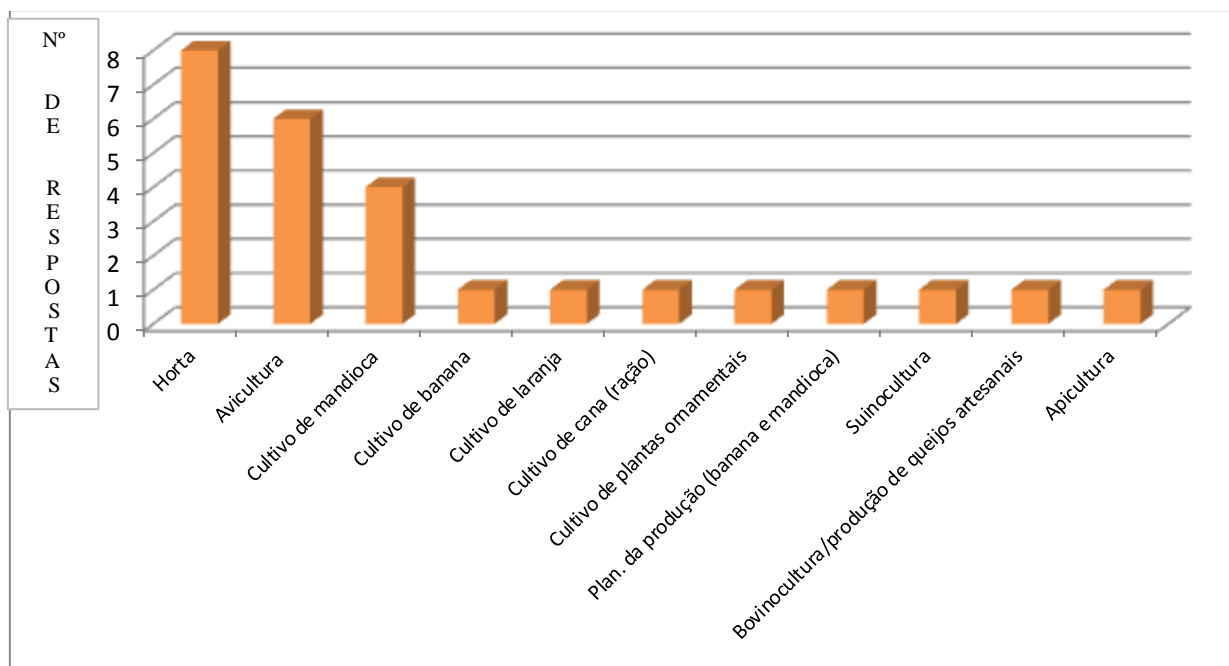
Gráfico 11: Atividades dos estudantes da EFA em conjunto na comunidade em que residem



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Em relação às atividades desenvolvidas na propriedade familiar resultantes da formação na EFA, (Gráfico 12), destacam-se três: horta, avicultura e cultivo de mandioca, e, em menor proporção, os cultivos de banana, cana, laranja e plantas ornamentais, esta como hobby. Além da suinocultura e bovinocultura (gado leiteiro) para produção de queijos artesanais, foi relatada como prática adotada o planejamento da produção nos cultivos de mandioca e banana, pois antes do estudante aprender sobre o tema, na maioria das vezes, tinha prejuízos em razão da má administração das atividades produtivas, sendo que atualmente é possível quantificar os custos, fazer previsões da produção, etc.

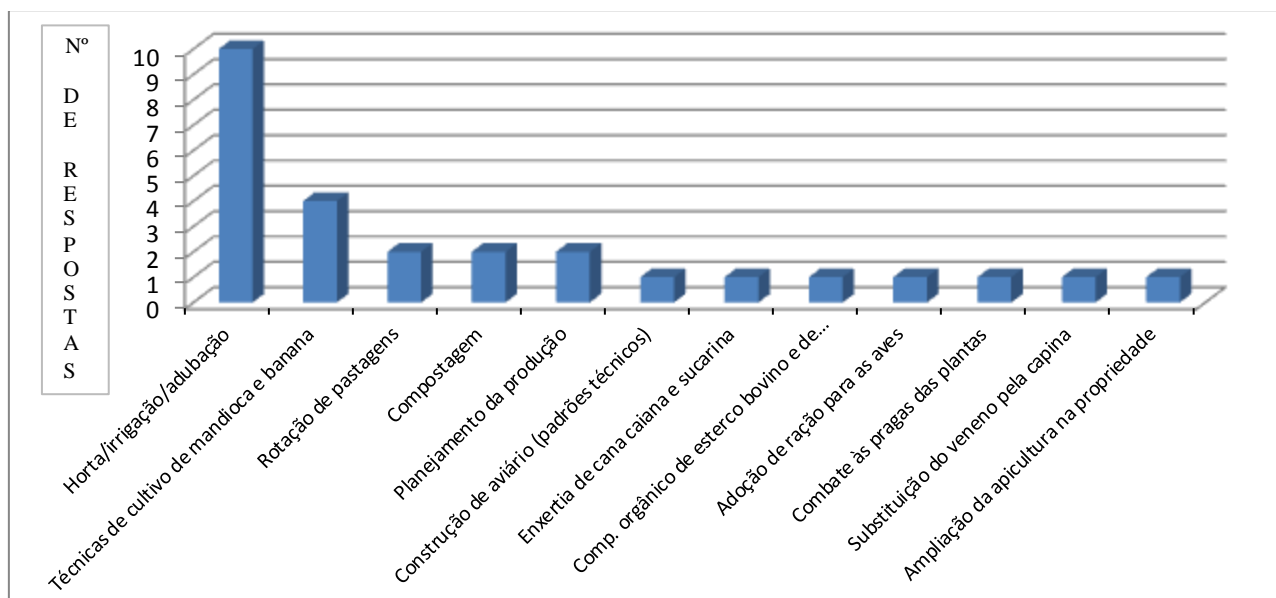
Gráfico 12: Atividades desenvolvidas resultantes do aprendizado na EFA Porto Nacional



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Quanto às inovações utilizadas na propriedade fruto da formação técnica da EFA (Gráfico 13), foram relatadas: a implantação de hortas (com maior representatividade), no que se refere ao manejo do solo, adubação e irrigação; técnicas de cultivo de mandioca e banana, em relação ao espaçamento, espécie apropriada para cada tipo de solo, entre outras; rotação de pastagens; compostagem; planejamento da produção. Foi mencionada, ainda, em menor proporção, a construção de um aviário utilizando padrões técnicos; enxertia de duas espécies de cana de açúcar; fabricação de composto orgânico para adubação; utilização de ração para aves; combate às pragas de plantas; substituição de veneno pela capina e ampliação da apicultura na propriedade.

Gráfico 13: Inovações utilizadas na propriedade resultantes da formação técnica da EFA Porto Nacional



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

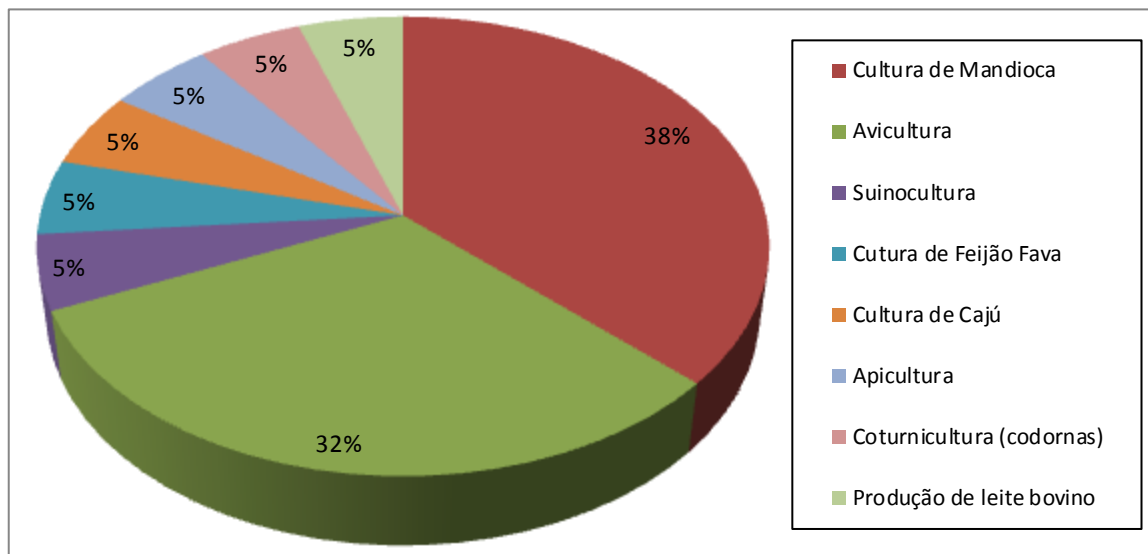
O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é um projeto pessoal, (que consiste em instrumento de avaliação), também chamado de projeto de vida profissional, no sentido de que encaminha o jovem para que profissionalize o trabalho rural e é construído em consonância às aspirações pessoais e também da família, para que seja significativo e propicie melhoria de renda e da qualidade de vida das pessoas envolvidas.

Desta forma, quanto às atividades produtivas desenvolvidas em cada PPJ dos estudantes contemplados destacam-se, majoritariamente, conforme o gráfico 14, a cultura de mandioca (37%) e avicultura (31%). Percebe-se o predomínio do cultivo de mandioca, para a produção de farinha, que pode ser considerada uma tradição no meio rural tocantinense, em se tratando do relato dos estudantes a maioria, menciona ser essa uma atividade passada de geração em geração.

As demais atividades econômicas mencionadas foram: suinocultura (5%); cultura de feijão fava (5%); cultura de caju (5%); apicultura (5%); coturnicultura⁴⁹ (5%) e produção de leite bovino para fabricação de queijos artesanais (5%).

⁴⁹ Criação de codornas.

Gráfico 14: Atividades econômicas desenvolvidas no Projeto Profissional do Jovem – PPJ



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Durante as visitas às famílias de Rio Sono, foi possível observar que dos três estudantes contemplados no projeto EFA-Petrobras⁵⁰, (para o fortalecimento das cadeias produtivas da Agricultura Familiar, que se concretizou com a construção de aviários e aquisição dos implementos necessários para criação de 1.300 frangos para abate), apenas um continuava com a atividade de avicultura, (figura 16).

Figura 16: Galpão de avicultura na zona rural do município de Rio Sono



Fotos: Kênia M. S. Chaves, novembro de 2016.

⁵⁰ O projeto é uma ação da EFA – Associação de Apoio a Escola Família Agrícola de Porto Nacional, proposto pelo Centro de Capacitação de Jovens da Agricultura Familiar-CJAF, “que investirá R\$ 1.592.126,75, na potencialização dos processos de geração de trabalho e renda nas associações rurais do centro e sul tocantinense. Deste valor aproximadamente 90% será patrocinado pela Petrobras através do Programa Desenvolvimento & Cidadania 2012, selecionado no edital universal desta instituição. Tem como parceria a UFT-Universidade Federal do Tocantins e a FETAET-Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins que contribuirão com 10% de contrapartida do valor total do projeto, juntamente com a AEFA. A execução das ações do projeto serão no período de 01 de janeiro de 2013 a 01 de novembro de 2015. EFA, 2017.

Na zona rural do município de Porto Nacional, dois estudantes da mesma família contemplados na pesquisa, relataram a pretensão de realizar o plantio de mandioca (atividade do PPJ), mas destacaram as dificuldades de encontrar as manivas (pedaços de caule de plantas adultas utilizados para o plantio) sendo que o solo já se encontrava preparado no momento da visita (figura 17A). Quanto à uma prática fruto da aprendizagem na EFA, a família citou a implantação da horta, (figura 17B).

Figura 17: Solo preparado para plantio e horta convencional na zona rural de Porto Nacional



Fotos: Kênia M. S. Chaves, dezembro de 2016.

Observou-se também, na zona rural de Porto Nacional, a atividade do Projeto Profissional do Jovem já implantada, a exemplo do cultivo de mandioca em que as plantas já estão adultas (figura 18A), na propriedade também é praticada avicultura de pequeno porte com características técnicas presentes. (figura 18B).

Figura 18: Plantio de mandioca e aviário de pequeno porte na zona rural de Porto Nacional



Fotos: Kênia M. S. Chaves, dezembro de 2016.

Uma das atividades já implantadas através do PPJ se refere à suinocultura (figura 19), numa propriedade da zona rural de Porto Nacional.

Figura 19: Suinocultura na zona rural do município de Porto Nacional

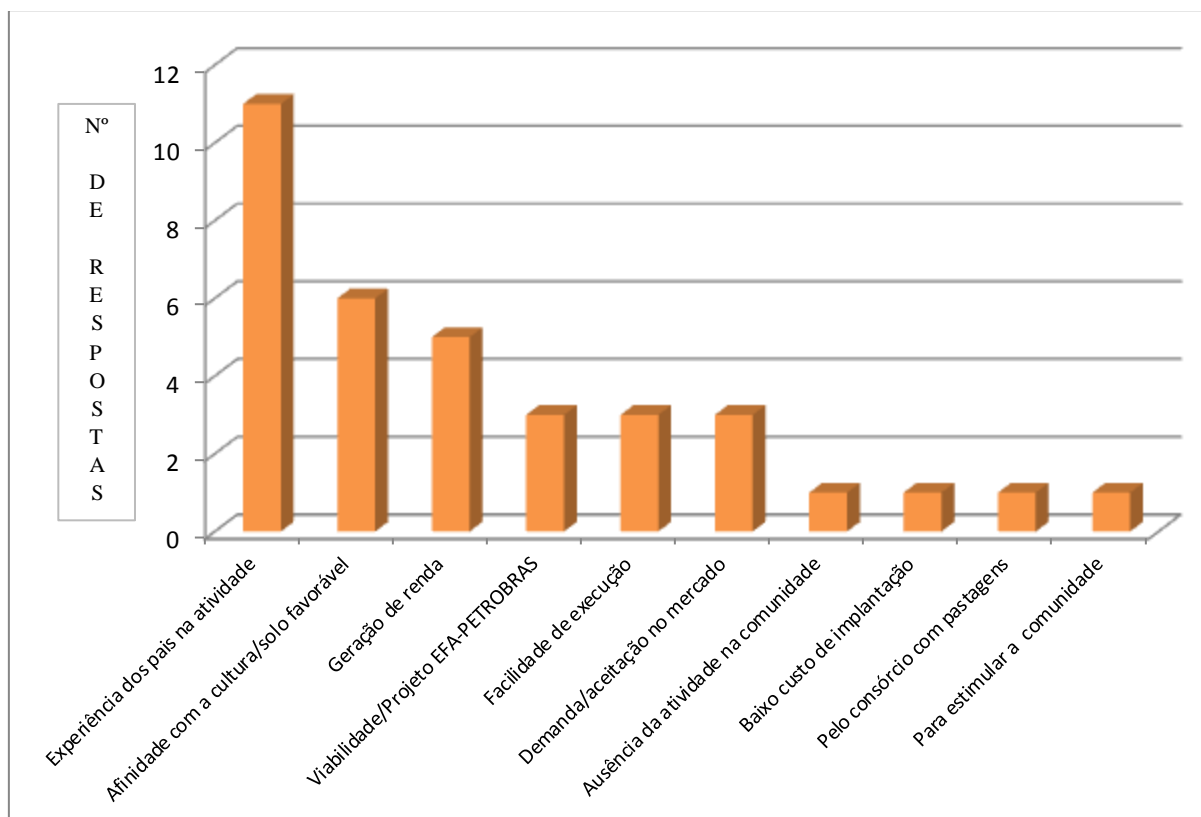


Fotos: Kênia M. S. Chaves, dezembro de 2016.

Sendo o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) uma construção que envolve o estudante e as aspirações dos familiares, quanto aos motivos para escolha da atividade econômica de cada um, o que pode ser observado no gráfico 15, foram citados de um a três motivos, com destaque para: experiência dos pais na atividade; afinidade com a cultura e solo favorável; geração de renda. Observa-se então, a proeminência das experiências adquiridas historicamente sobre as relações de produção.

Foram destacados também: a viabilidade do projeto EFA/Petrobrás. Um grupo de estudantes destacou como motivo da escolha do PPJ: facilidade de execução (do PPJ); demanda e aceitação no mercado (produto). Os demais citaram: ausência da atividade na comunidade; baixo custo de implantação; pelo consórcio com pastagens (não sendo necessário desmatar); para estimular a comunidade (no desenvolvimento da atividade e servir como referência da sua atuação profissional).

Gráfico 15: Motivos para escolher a atividade do Projeto Profissional do Jovem – PPJ

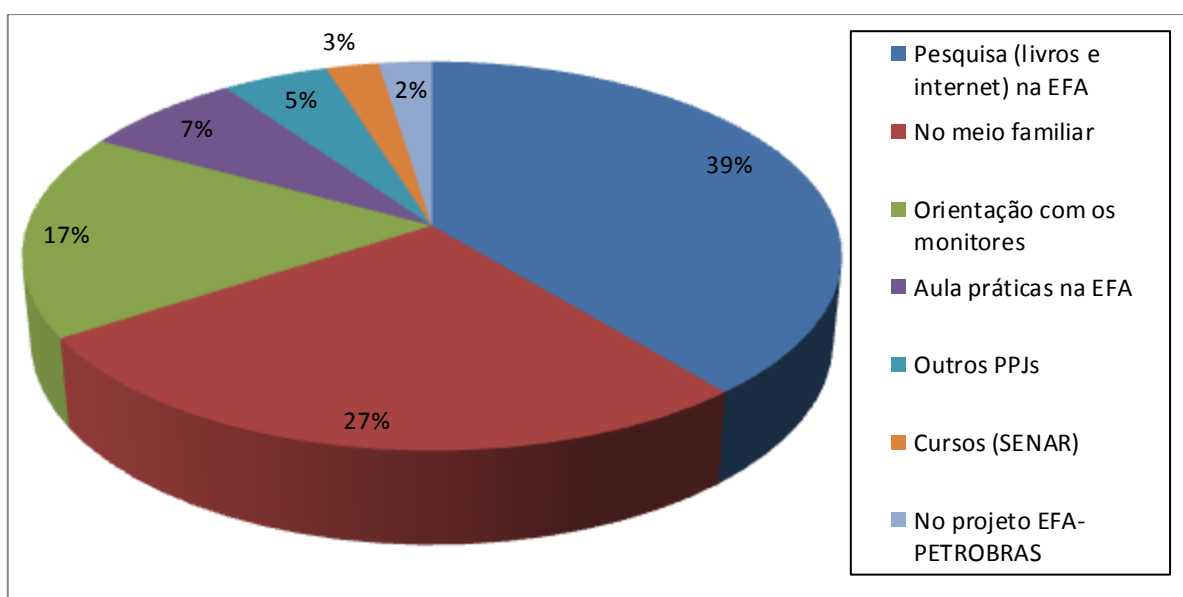


Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Em relação à fonte das informações e experiências que culminaram na escolha da atividade econômica do PPJ (que podem ser observadas no gráfico 16), os estudantes concederam mais de uma resposta, sendo que a pesquisa em livros e internet, realizada na EFA, representam 39% das respostas, na sequência apontaram o meio familiar (27%) no que se refere à experiência dos pais, as orientações com monitores da EFA representam 17%. Outras fontes foram mencionadas: aulas práticas da EFA (7%); outros PPJs (5%); cursos do SENAR⁵¹ (3%); projeto EFA-Petrobras (2%).

⁵¹ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

Gráfico 16: Fonte das informações/experiências para atividade do Projeto Profissional do Jovem – PPJ

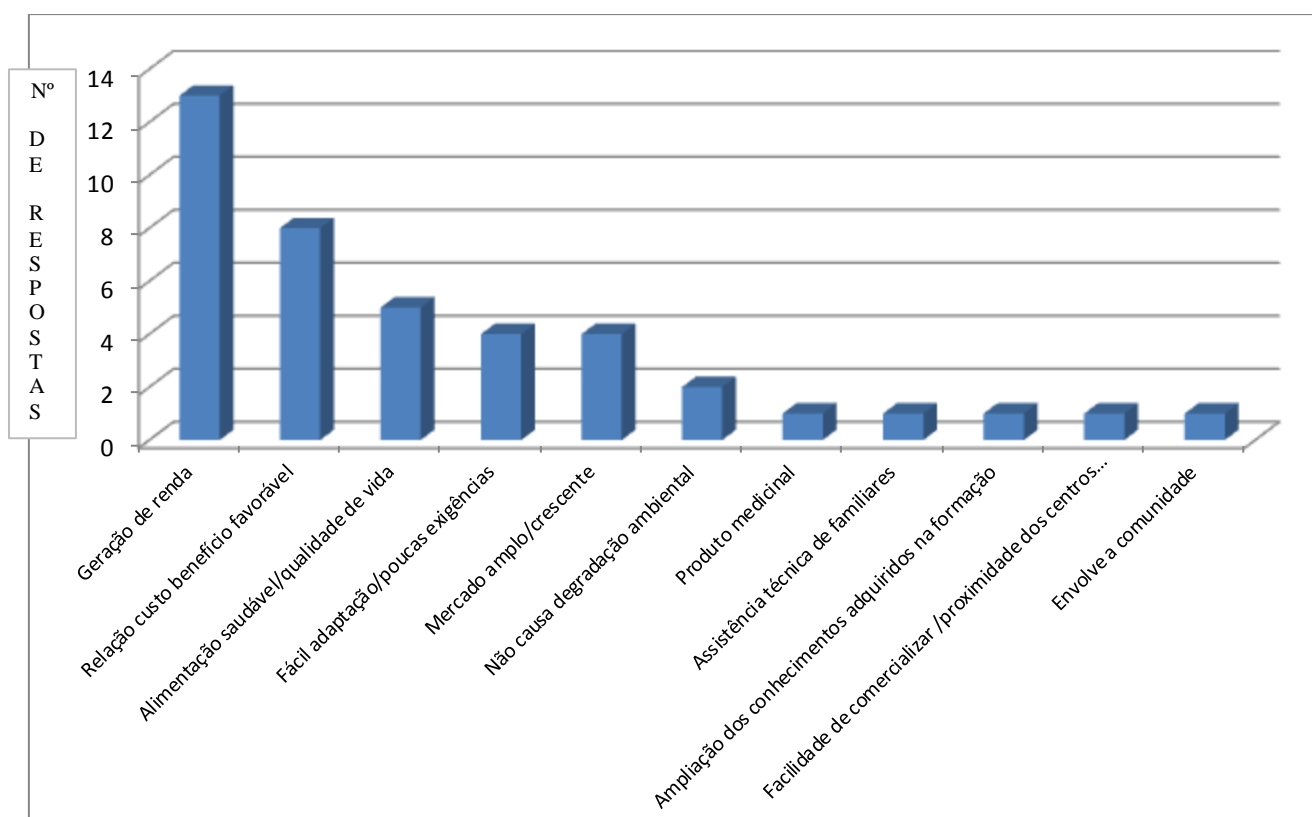


Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Os estudantes foram questionados sobre as vantagens do Projeto Político Pedagógico, no que concerne à atividade econômica desenvolvida na propriedade. Foram obtidas mais de uma resposta por estudante, sendo que prevaleceu a geração de renda; em seguida, a relação custo benefício favorável; alimentação saudável e melhoria da qualidade de vida, quanto a isso foi relatada a possibilidade de comercialização do produto (frango) para os programas de aquisição de alimentos para merenda escolar; fácil adaptação e poucas exigências (diz respeito à cultura de mandioca); mercado amplo e crescente; não causa degradação.

Foram mencionadas também as vantagens: produto medicinal (mel); assistência técnica de familiares (a estudante tem na família dois técnicos agropecuários: a mãe e o tio, também formados na EFA); ampliação dos conhecimentos adquiridos na formação (através do desenvolvimento da atividade escolhida); facilidade de comercializar pela proximidade com os centros comerciais (por residir no município de Porto Nacional, com maior proximidade de Palmas); envolve a comunidade, no que diz respeito à geração de emprego e renda e ao mesmo tempo inspirar outras pessoas a também desenvolver a atividade (Gráfico 17).

Gráfico 17: Vantagens da atividade escolhida no Projeto Profissional do Jovem – PPJ



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Uma atividade que já foi implantada através do PPJ de um estudante é a bovinocultura de gado leiteiro, a produção de leite é destinada à fabricação de queijos artesanais, figura 20. Na mesma propriedade foi adotado o sistema de pastagem rotacionado, figura 21, considerada pelo estudante e sua família como uma inovação obtida através dos estudos na EFA.

Figura 20: Bovinocultura (gado leiteiro) na zona rural de Porto Nacional



Fotos: Kênia M. S. Chaves, dezembro de 2016.

Figura 21: Pastagem em sistema rotacionado na zona rural de Porto Nacional



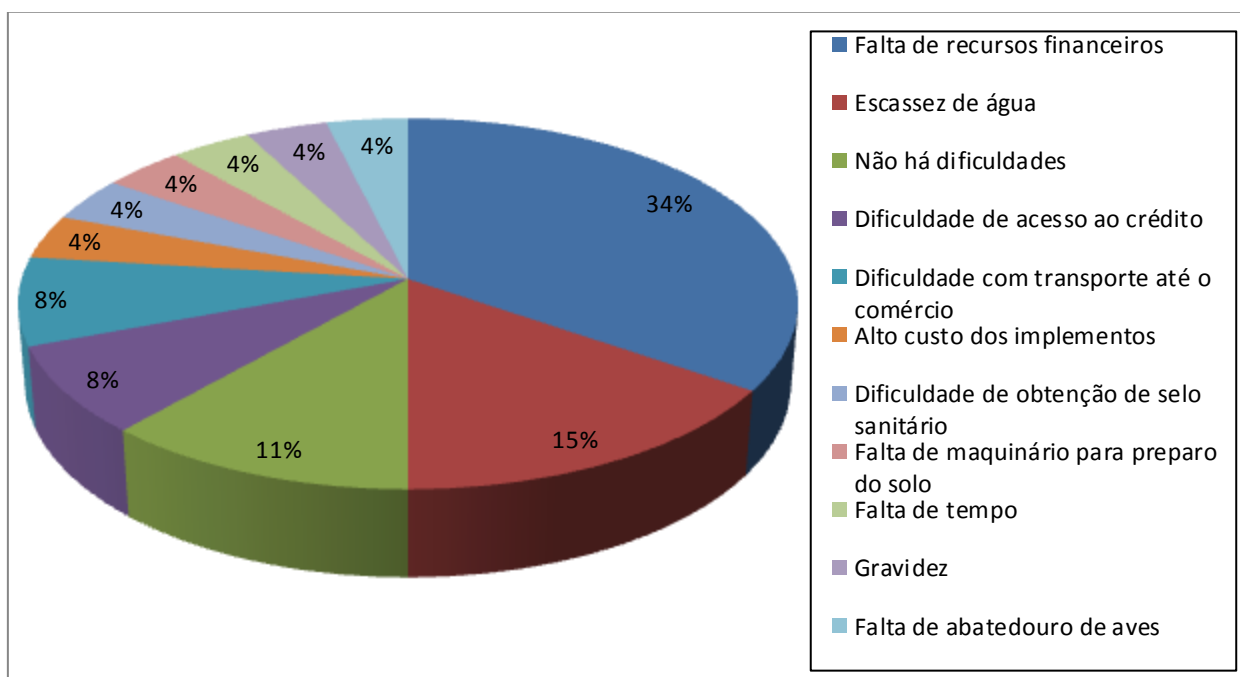
Foto: Kênia M. S. Chaves, dezembro de 2016.

Em relação aos empecilhos ou entraves para a implantação do PPJ, de acordo com o gráfico 18, se destacam dois fatores: falta de recursos financeiros (34%) e escassez de água (15%). Desta forma essas respostas somam 49%. No entanto, 11% afirmaram não haver empecilhos para implantação do seu projeto. Quanto aos que se inserem no primeiro grupo apontaram também a dificuldade de acesso ao crédito (foi citado o Pronaf Jovem⁵² como uma possibilidade de financiamento da atividade produtiva); 8% relataram a dificuldade de transporte dos produtos até os centros comerciais; foram apontadas também o alto custo dos implementos, 4% (principalmente a ração para aves); dificuldade de obtenção de selo sanitário, 4% (para comercializar aves nos programas de aquisição de alimentos para merenda escolar); falta de abatedouro para aves, 4%.

Os apontamentos referentes à avicultura, três empecilhos, juntos somam 12%. Foram também citados: falta de maquinário para preparo do solo; gravidez (4%); (a estudante se referiu às limitações de não poder realizar o projeto, temporariamente em razão desta condição); falta de tempo, esse último relatou que as atividades escolares, ocupavam boa parte do seu tempo, o que implicava em empecilho para implantação do projeto.

⁵² Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) para jovens.

Gráfico 18: **Empecilhos para a implantação do Projeto Profissional do Jovem – PPJ**



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Levando em consideração os empecilhos e dificuldades para implantação do Projeto Profissional do Jovem PPJ, mencionados anteriormente, todos os estudantes contemplados na pesquisa afirmaram que pretendem implantar o projeto com exceção de um, que pretende auxiliar os pais a implantarem. Alguns afirmaram já terem implantado o PPJ, o que pôde ser confirmado pela visita de campo, outros haviam iniciado a preparação do solo (no caso daqueles que citaram o cultivo de mandioca), há também aqueles que afirmam que implantarão o projeto futuramente, já apresentaram na disciplina referente a isso, mas na propriedade não há indício do desenvolvimento da referida atividade. Em unanimidade responderam que a implantação do PPJ pode contribuir para melhorar a qualidade de vida da família, melhorar a propriedade e a comunidade.

Quanto ao estágio, na EFA de Porto Nacional, este instrumento se caracteriza pela realização em dois espaços-tempo (interno e externo). Quanto ao primeiro, o estudante escolhe uma atividade produtiva entre aquelas já desenvolvidas no âmbito escolar, nas unidades pedagógicas, onde deve trabalhar por um período de quarenta horas. Sobre a realização do estágio externo, que ocorre numa instituição escolhida pelo estudante ou numa propriedade em que seja desenvolvida uma atividade produtiva com a qual tenha afinidade, sendo que a carga horária deste estágio deve atingir cento e sessenta horas. Os dois estágios juntos somam duzentas horas. A avaliação é feita por meio de relatórios e

ficha de avaliação preenchida pelo responsável da entidade ou propriedade onde tenha sido realizado o estágio externo.

Sobre o local de realização do estágio externo, conforme o gráfico 19, do total de dezenove estudantes, 21% realizaram em órgãos públicos (Adapec⁵³ e Ruraltins⁵⁴); 21% atuaram em lojas de produtos agropecuários; outros 21% numa propriedade particular onde é desenvolvida a olericultura (horta), sendo a propriedade mencionada pertence à família de um dos estudantes da 3ª série e está localizada em assentamento no município de Porto Nacional, sendo mais próxima de Palmas. Outros locais foram mencionados: 11% em empresa de consultoria agropecuária; 11% em propriedade particular que desenvolve a bovinocultura (melhoramento genético e comercialização de animais reprodutores *puros de origem*- PO); os demais que juntos representam 15%, em propriedade particular que trabalha com cultivo de acácia; empresa de criação e abate de aves (beneficiamento e indústria de alimentos derivados de aves, embutidos, etc.); e empresa multinacional de sementes (especializada em milho híbrido, presente em 06 regiões do mundo - Estados Unidos e Canadá, América Latina, Norte da Ásia, Sul da Ásia, Europa e África, no Brasil há mais de quatro décadas⁵⁵).

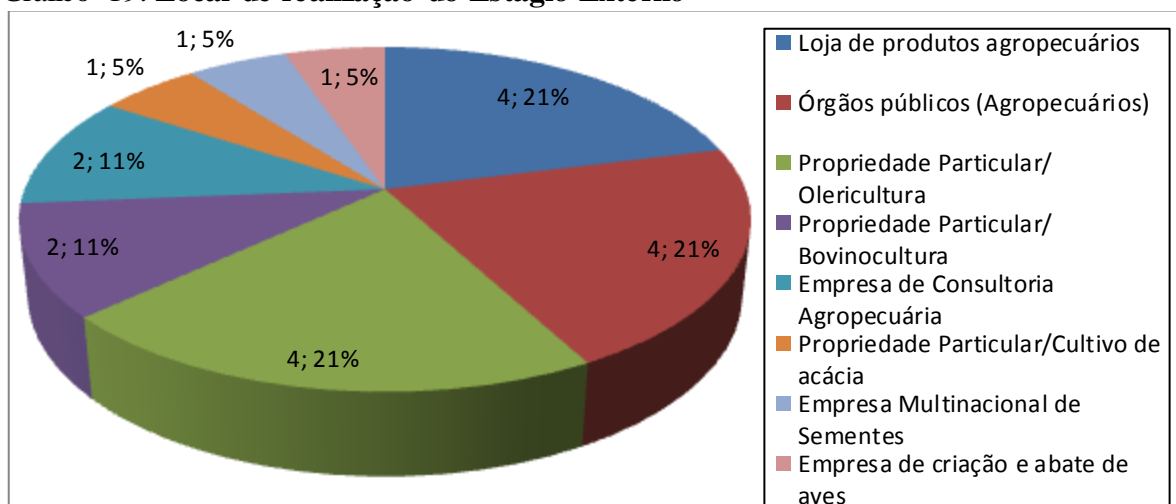
Um ponto destacado por alguns estudantes, espontaneamente, já que não estava contemplado no questionário, se refere à realização do estágio interno (40 horas), considerado mais produtivo que o estágio externo (160 horas), possivelmente pela dificuldade em conseguir os locais para a realização do mesmo. Quanto aos estágios realizados em lojas de produtos agropecuários, constata-se, pelas respostas dadas aos questionários, que as atividades desenvolvidas nestes locais nem sempre atendem às expectativas dos estudantes quanto à aprendizagem. Foi relatado também como fator agravante, quanto ao bom andamento do estágio, a greve de um órgão público, citada por uma estudante.

⁵³ Agência de Defesa Agropecuária- ADAPEC Tocantins.

⁵⁴ Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins.

⁵⁵ Fonte: <http://www.pioneersementes.com.br/blog/94/dupont-pioneer-comemora-90-anos-de-fundacao-no-mundo>.

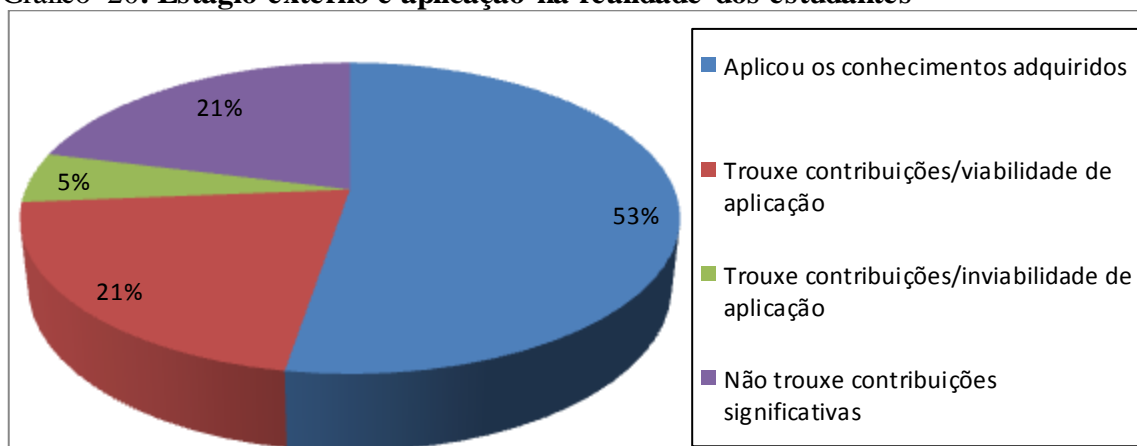
Gráfico 19: Local de realização do Estágio Externo



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Sobre os benefícios decorrentes da realização dos estágios (como se observa no gráfico 20), e como estes contribuíram para melhorar as condições de vida na família e para a formação técnica na articulação teoria e prática, 53% dos estudantes afirmaram que o aprendizado foi aplicado para melhorar a propriedade, 21% destacaram que os conhecimentos adquiridos têm viabilidade de aplicação; 5% alegaram que não há viabilidade de aplicação das técnicas que aprenderam e enfatizaram limitações como a escassez de água e falta de recursos financeiros; os demais que representam 21% responderam que o estágio não lhes trouxe contribuições significativas, detalharam a greve em órgão público que prejudicou o andamento das atividades, entre outros, e que as aulas da EFA já lhes dão o embasamento necessário para a atuação profissional e as contribuições do estágio externo só lhes acrescentou algumas experiências, no atendimento ao público, por exemplo, e nada mais. Dois estudantes declararam que o estágio interno lhes trouxe aprendizado mais significativo.

Gráfico 20: Estágio externo e aplicação na realidade dos estudantes

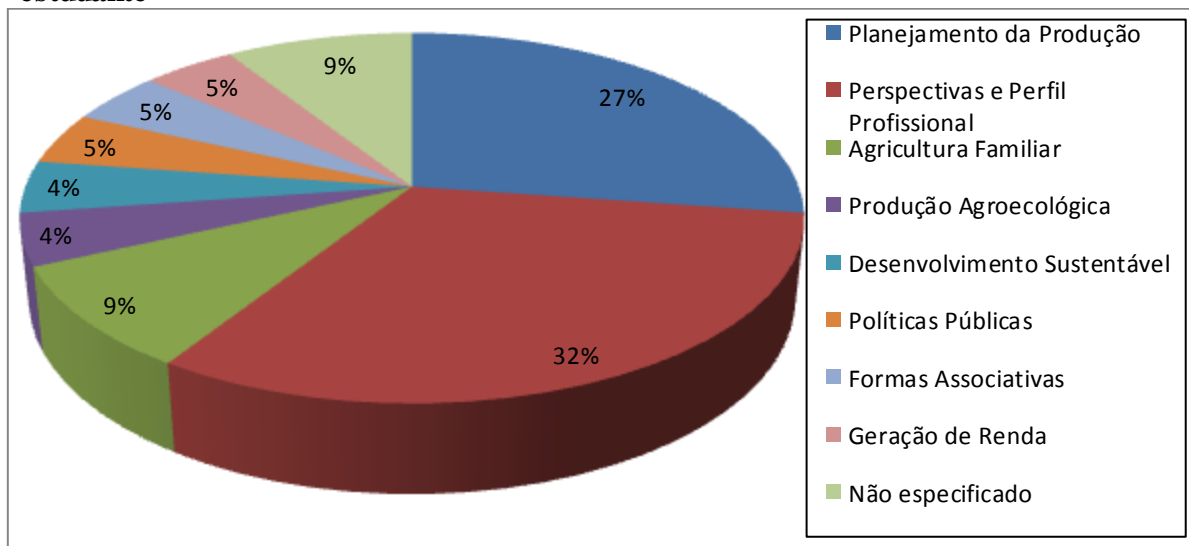


Fonte: Kênia M. S. CHAVES, 2017.

Os temas geradores trabalhados nas séries finais do ensino médio da Escola Família Agrícola são: (3ª série) a produção (tema central); agricultura familiar; produção agroecológica; geração de renda; formas associativas; políticas de crédito; planejamento da produção. Na 4ª série: o profissional (tema central); perspectivas e perfil profissional; empreendedorismo; as tecnologias do campo; as políticas públicas; economia solidária; desenvolvimento sustentável. (PPP, 2016).

Desta forma, quando perguntados sobre os temas geradores, que após serem aprofundados no Plano de Estudo, de alguma forma contemplaram a sua realidade, 32% citaram perspectivas e perfil profissional, conforme gráfico 21. Outro tema de destaque citado pelos estudantes: planejamento da produção representa 27%, geração de renda, políticas públicas e formas associativas, juntas somam 15%, agricultura familiar 9%; desenvolvimento sustentável e produção agroecológica tiveram 8% das respostas, os demais estudantes (9%) não especificaram um tema gerador, mas acrescentaram que as temáticas são voltadas aos agricultores e de modo geral têm contribuído para toda a família, no sentido de promover a valorização do campo, propiciar conhecimentos que os auxiliam na gestão da propriedade e no aprimoramento de suas técnicas de trabalho.

Gráfico 21: Plano de Estudo e o Tema Gerador que contemplou a realidade do estudante



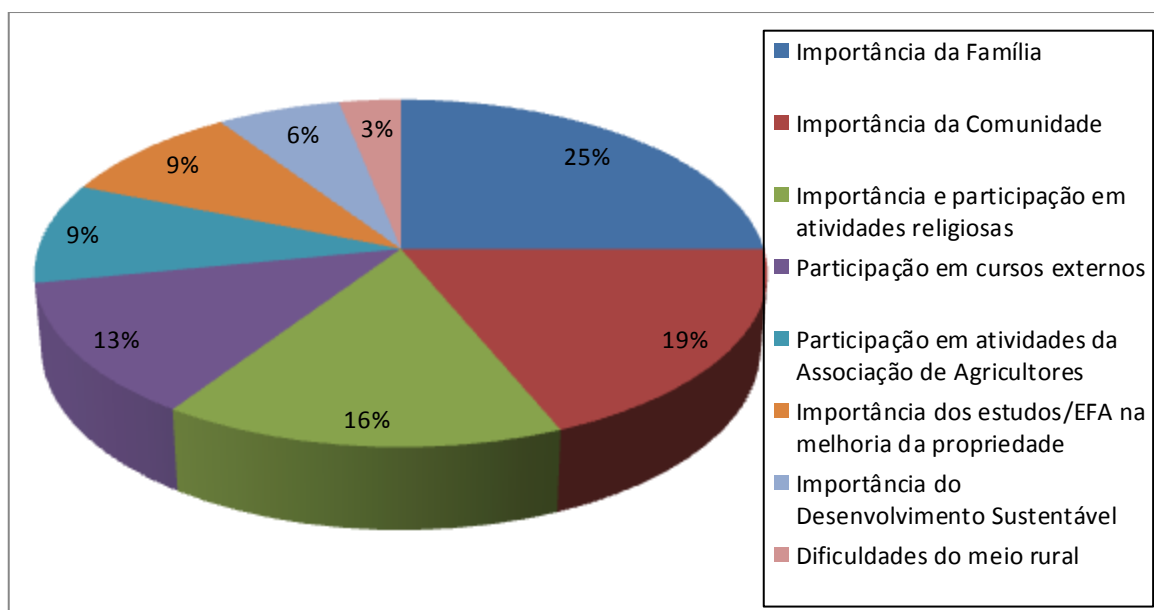
Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

No caderno da realidade contém o Plano de Estudo, composto pelo tema central, do qual serão desenvolvidos os temas geradores, acompanhado por um monitor de disciplina, de acordo com o programa de cada série. Os PEs contêm: a) metodologia utilizada (observação, entrevista, questionário, etc.); b) o levantamento das questões que

serão respondidas; c) a construção coletiva do conceito (chamado chapéu) contido no tema gerador; d) os textos um e dois (textos dissertativos sobre o tema); e) desenho que caracterize o conteúdo trabalhado.

Quanto às atividades ou reflexões mais significativas do Tempo Comunidade registradas pelos estudantes, como se observa no gráfico 22, sobressaíram as relações familiares. A importância da família representa 25% das respostas, no que concerne aos valores construídos no ambiente familiar; a importância da comunidade soma 19%, em que se destaca a boa convivência com os vizinhos e todo o coletivo no lugar onde vivem; 16% destacaram ser importante a participação em eventos religiosos, enfatizando a religiosidade como algo que contribui para o bem estar pessoal e transcende as esferas coletivas; 13% citaram a participação em cursos externos como oportunidades ímpares de complementação dos conhecimentos adquiridos na EFA; 9% citaram a participação nas atividades da associação de agricultores local, como algo significativo para o fortalecimento da agricultura familiar; 9% mencionaram a importância dos estudos na EFA como contributivos para a melhoria da propriedade; 6% citaram a importância do desenvolvimento sustentável, como um valor adquirido pelos estudos na EFA; um estudante ressaltou as dificuldades do meio rural como um fator de desmotivação em relação à permanência no campo.

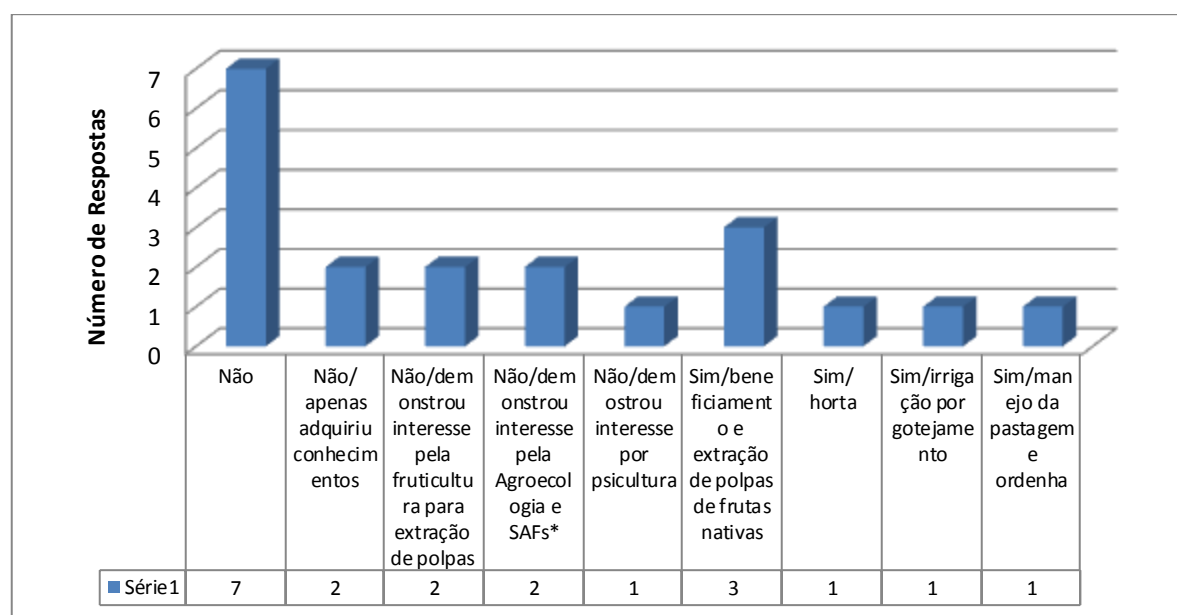
Gráfico 22: Experiências e reflexões significativas sobre o Tempo Comunidade registradas nos Cadernos da Realidade ou de Acompanhamento da Alternância



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Em relação à aplicação de técnicas e experimentos observados em visitas e viagens de estudo promovidos pela EFA, conforme o gráfico 23, sete estudantes responderam não ter aplicado conhecimentos adquiridos nestas ocasiões; dois responderam que não aplicaram, mas adquiriram conhecimentos; outros dois não aplicaram, todavia demonstraram interesse pela fruticultura e extração de polpas. Dentre os estudantes que também não aplicaram, dois demonstram interesse pelo cultivo agroecológico e pelos sistemas agroflorestais (SAFs) e um estudante demonstrou interesse pela piscicultura. Quanto aos estudantes que aplicaram os conhecimentos e técnicas adquiridas nas viagens, destacam-se o quantitativo de três estudantes que afirmaram que passaram a beneficiar frutas para extração de polpas; um estudante mencionou ter implantado uma horta, um passou a utilizar a irrigação por gotejamento e o outro o manejo da pastagem e ordenha das vacas, que antes era realizada apenas pelo pai.

Gráfico 23: Aplicação de técnicas e experimentos observados em visitas e viagens de estudo



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

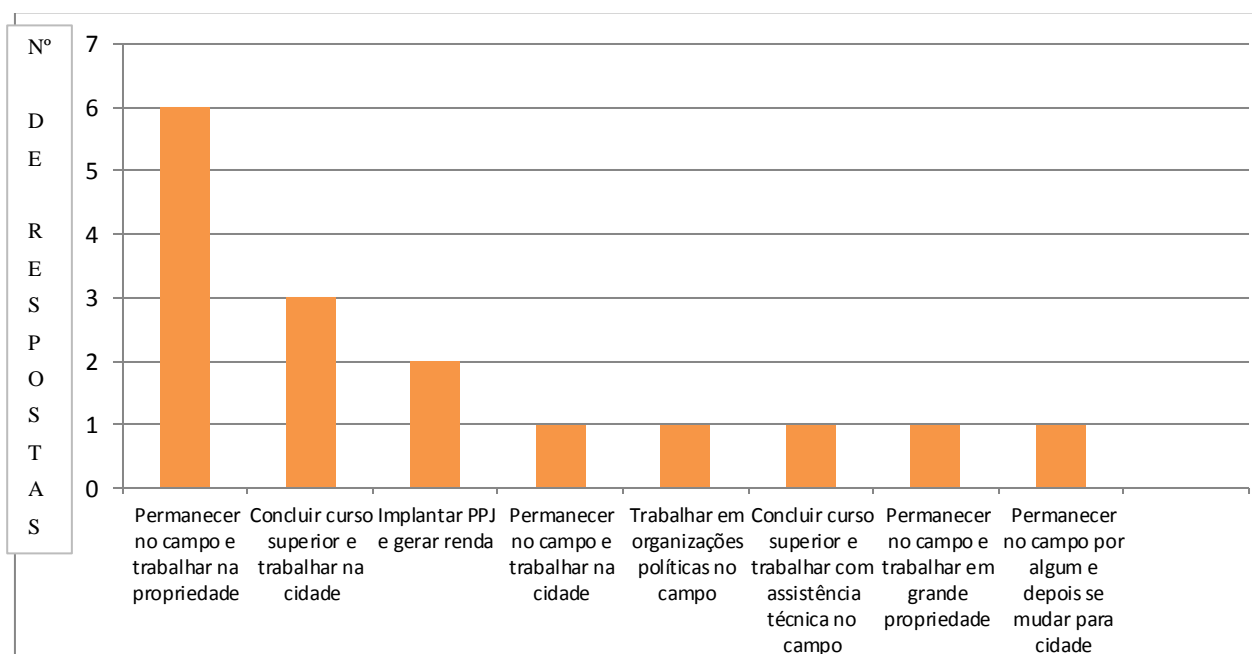
Após concluir a formação, a expectativa de futuro dos estudantes contempla os aspectos que dizem respeito às condições de vida no campo, desta forma, conforme o gráfico 24, destaca-se a opção: permanecer no campo e trabalhar na propriedade, o que está relacionado à perspectiva de contribuição da sua formação para propiciar melhorias na propriedade, através do trabalho.

Na sequência são evidenciadas também: concluir curso superior e trabalhar na cidade (pretende deixar o campo); implantar o Projeto Profissional do Jovem-PPJ para

gerar renda (na propriedade); sendo também mencionadas as seguintes possibilidades: permanecer (residir) no campo e trabalhar na cidade; trabalhar em organizações políticas no campo; concluir curso superior e trabalhar com assistência técnica no campo; permanecer no campo e trabalhar em grande propriedade; permanecer no campo por algum tempo e depois se mudar para a cidade.

É perceptível entre os estudantes a preocupação com os familiares, no que diz respeito em não abandonar os pais na propriedade, mas de alguma forma retribuir e contribuir com a família o aprendizado, no entanto três estudantes priorizaram como oportunidade de emprego e crescimento pessoal a ida para a cidade.

Gráfico 24: Expectativa de futuro após formação técnica na EFA de Porto Nacional



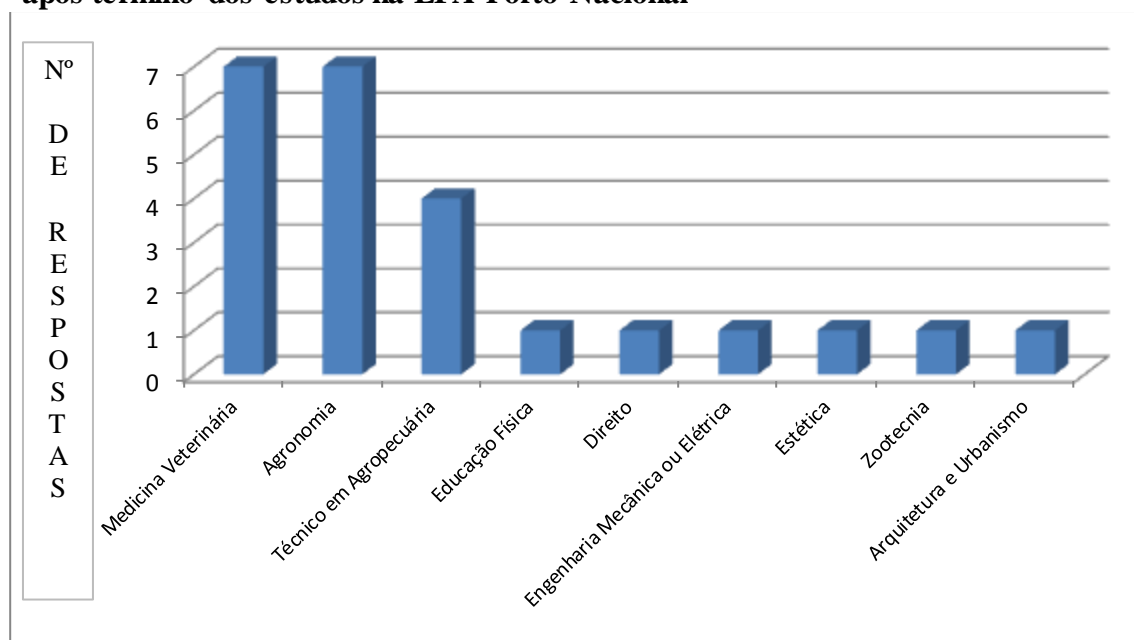
Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Sobre a atuação profissional dos estudantes após a formação técnica, foram mencionadas mais de uma opção, como pode ser observado no gráfico 25. Em relação aos que afirmam que pretendem trabalhar na área técnica, conforme a formação obtida na EFA, representam 17% das respostas. Quanto à formação superior pretendida, alguns estudantes escolheram como primeira opção: Medicina Veterinária e como segunda, o curso de Agronomia, assim somados esses dois cursos, foram treze vezes citados, representando 59% das respostas.

Além destes foram mencionados: Educação Física; Direito; Engenharia Mecânica ou Elétrica; Estética; Arquitetura e Urbanismo e Zootecnia. Desta forma, é perceptível a

preponderância dos cursos ligados à agropecuária (Medicina Veterinária, Agronomia e Zootecnia), ao mesmo tempo em que seis estudantes (24% das respostas) escolheram áreas diversas e não relacionadas a essas, com exceção da estudante que relatou que pretende concluir formação em Direito para atuar em organizações políticas que representem os interesses dos sujeitos do campo.

Gráfico 25: Atuação profissional e formação superior pretendida pelos estudantes após término dos estudos na EFA Porto Nacional



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

As informações quantificadas e analisadas nos gráficos (gráfico 5 até o de número 25) correspondem à perspectiva dos estudantes, quanto às atividades educativas realizadas no Tempo Comunidade. Analisar e conhecer estas atividades consiste na pretensão deste trabalho, no entanto, convém destacar situações e narrativas dos pais, observadas durante os trabalhos de campo, que suscitam algumas contradições em relação às informações de alguns estudantes. A seguir aborda-se a perspectiva dos pais quanto às atividades educativas desenvolvidas no Tempo Comunidade.

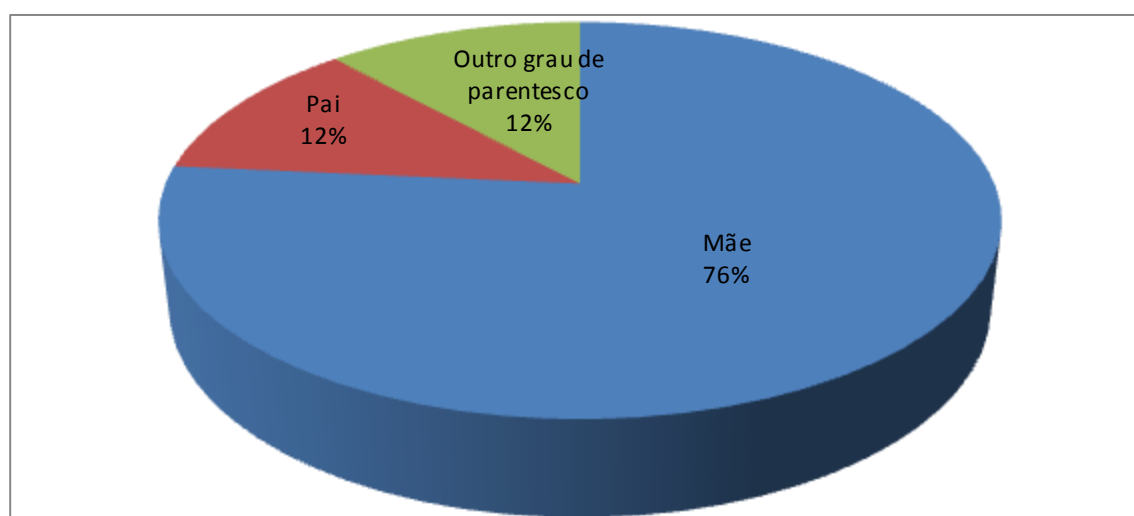
4.3 - Tempo Comunidade (TC) dos estudantes das 3ª e 4ª séries do Ensino Médio da Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional: Perspectivas das famílias

Buscando conhecer o desenvolvimento das atividades educativas do Tempo Comunidade dos estudantes, fez-se necessário realizar trabalhos de campo, em que foram aplicados questionários às famílias, bem como proporcionou conhecer a realidade dos estudantes. Neste sentido, é imprescindível conhecer a perspectiva dos familiares em

relação ao período em que os jovens estão na propriedade rural para a apreensão da realidade.

Quanto ao grau de parentesco das pessoas que responderam aos questionários, na maioria das vezes foram as mães representando 76%, os pais que responderam somam 12%, enquanto dentre outras pessoas da família, que correspondem a 12%, encontram-se avó e tia. (Gráfico 26).

Gráfico 26: Parentesco em relação ao estudante



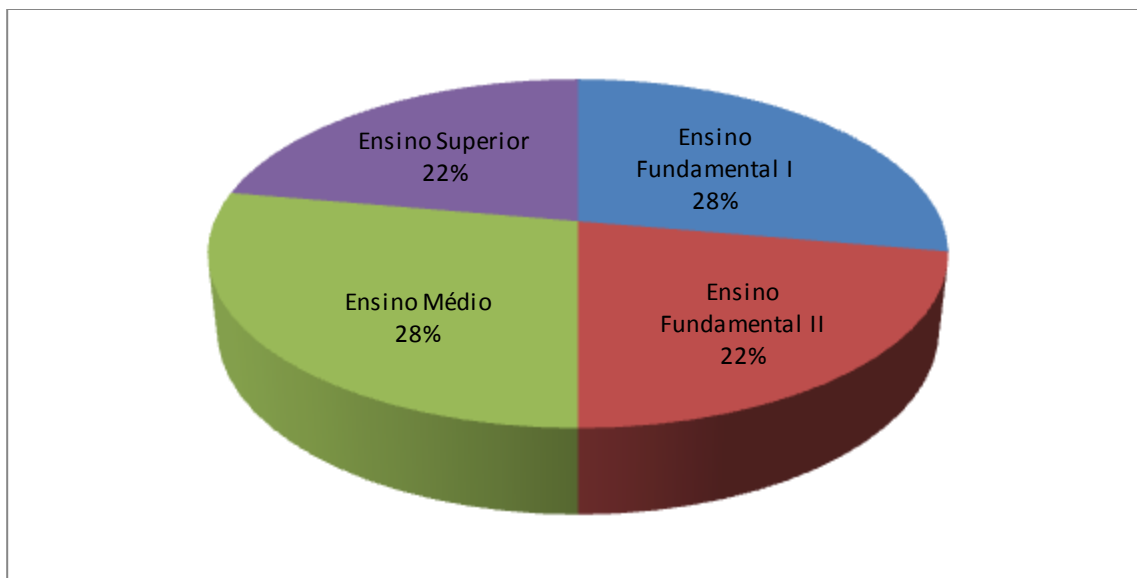
Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Quanto à escolaridade dos familiares que aceitaram responder ao questionário (gráfico 27), foi possível observar que, 28% cursaram apenas as séries iniciais (Ensino Fundamental I⁵⁶), com respostas que variavam entre a “3ª e 4ª série”, que correspondem atualmente ao 4º e 5º ano, respectivamente. Havendo também duas pessoas que se declararam analfabetas e que se negaram a responder às perguntas, sugerindo que o cônjuge respondesse. Outros 28% cursaram o ensino médio, sendo que uma destas pessoas não concluiu.

Também, 22% concluíram o ensino superior (são professoras) e 22% cursaram o ensino fundamental II (5ª, 7ª e 8ª série) que equivalem atualmente ao 6º, 8º e 9º, ano respectivamente.

⁵⁶ De 1º a 5º ano (anteriormente de 1ª a 4ª série). A lei 11.274 de fevereiro de 2006, mudou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, o ensino fundamental de oito anos era composto por: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, e passou ser de 1º a 9º ano.

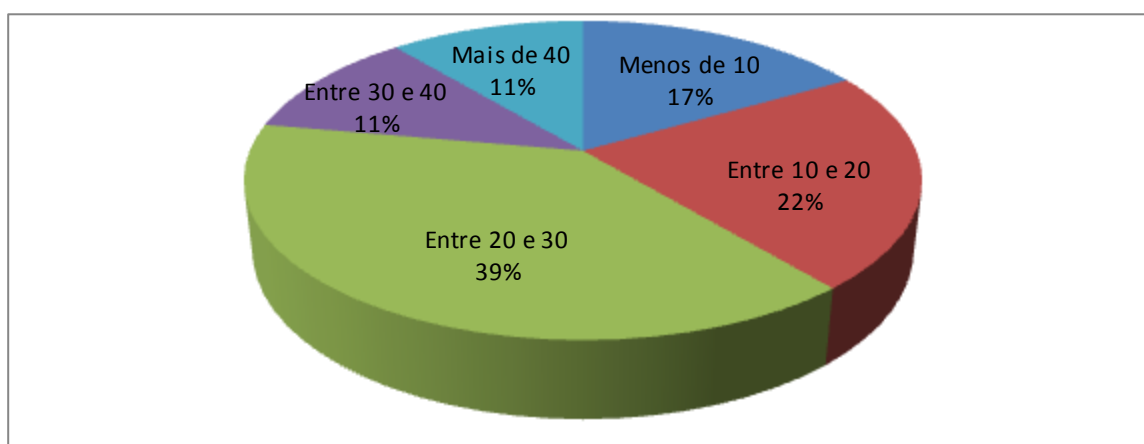
Gráfico 27: Escolaridade do responsável pelo estudante



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Quanto ao questionamento sobre o tempo de residência no local de residência visitado, (gráfico 28), destaca-se o intervalo entre vinte e trinta anos, que representam 39% das respostas, 22% afirmaram ter entre dez e vinte anos de moradia no local. Aqueles que têm menos de dez anos no local somam 17%; Entre trinta e quarenta anos são 11% e as famílias que há mais de quarenta anos ali residem representam 11%. Uma das pessoas afirma morar no local desde que nasceu (cerca de 50 anos), tendo recebido a propriedade como herança.

Gráfico 28: Tempo de residência no local (anos)

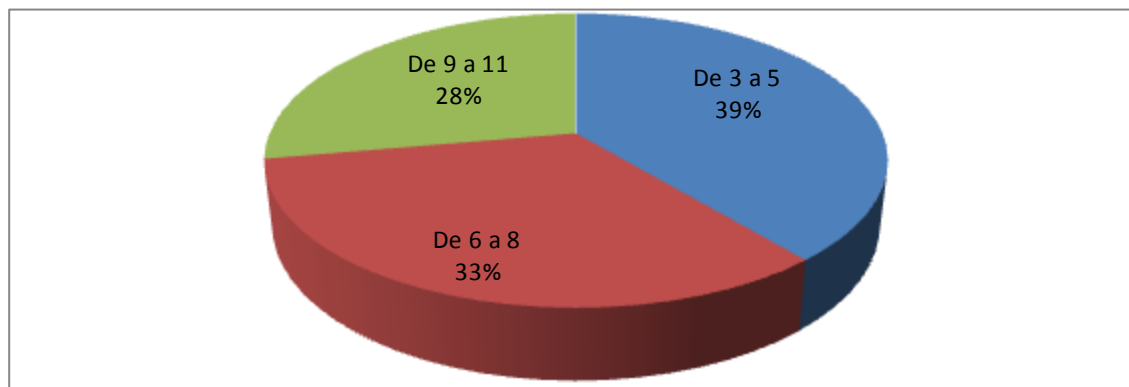


Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

A estrutura familiar, na sua maioria, é formada por pai, mãe e filhos. Há casos de famílias formadas pela mãe e os filhos, outros em que o estudante mora com os avós. O número de pessoas que moram na residência varia de três a onze, (gráfico 29), com

destaque para os grupos familiares de três a cinco pessoas que representam 39%. Famílias de seis a oito pessoas somam 33%, e os grupos de nove a onze pessoas são 28% das famílias contempladas.

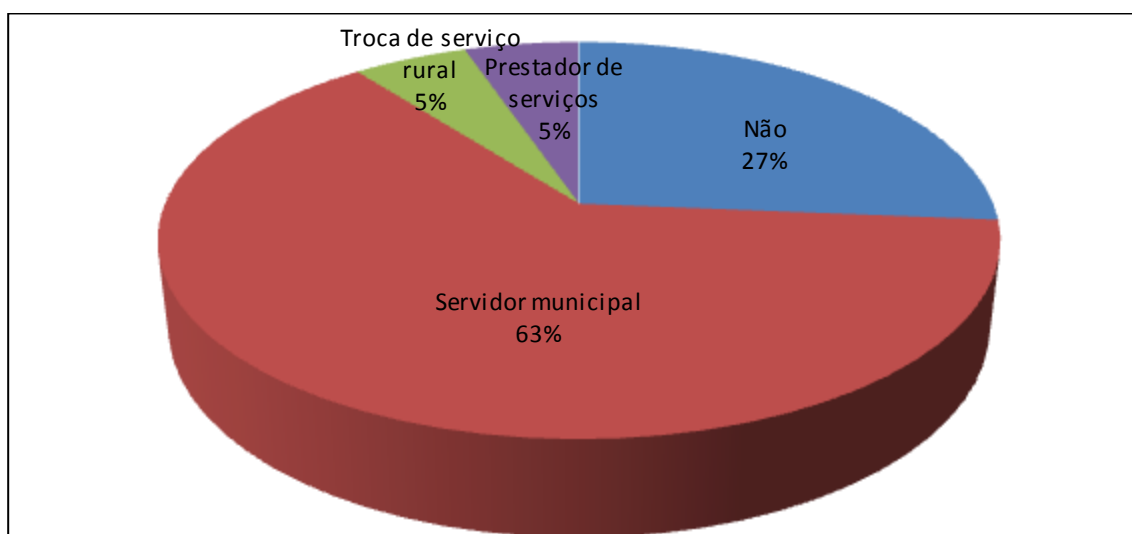
Gráfico 29: Número de pessoas que compõem a família



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Em relação às ocupações fora da propriedade (gráfico 30), os familiares dos estudantes citaram atividades como auxiliar de serviços gerais, professor e agente comunitário de saúde. Esses se enquadram como servidores municipais, que representam 63% da amostra. A maioria dessas pessoas trabalha em escolas municipais da zona rural, sendo uma delas a gestora da unidade escolar e outra a secretária municipal de educação (que passou a residir na zona urbana em razão do trabalho). Outras 27% das famílias não têm ocupação fora da propriedade; 5% representa a troca de serviço rural, ou seja, presta serviço na vizinhança em regime de troca. Também, 5% realizam prestação de serviços (tem um carro locado para o transporte escolar municipal, no qual trabalha como motorista).

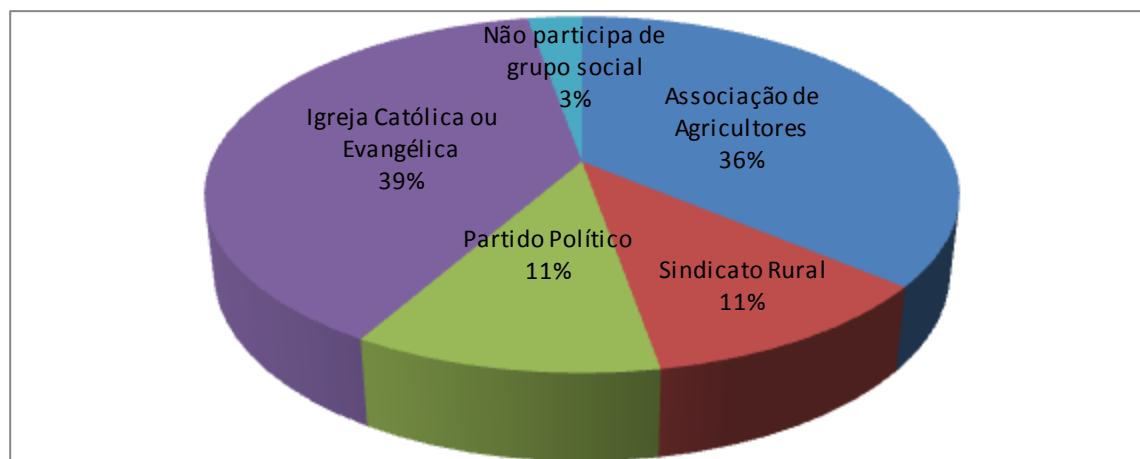
Gráfico 30: Ocupações fora da propriedade



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

Quanto à participação em organizações/grupos sociais (associação de agricultores rurais, igrejas, cooperativas, sindicatos, etc.), as famílias analisadas, em sua maioria, estão organizadas nas associações de agricultores rurais (gráfico 31), sendo que algumas somam a isso a participação em sindicatos e partidos políticos (todos no Partido dos Trabalhadores – PT). Dentre os grupos em que há maior participação das famílias destaca-se atuação em igrejas, o que representam 39%, destas, nove famílias citaram a Igreja Católica e cinco, mencionaram a participação em igrejas evangélicas. Outras 36% fazem parte da associação de agricultores; 11% de partido político; e 11% de sindicatos rurais do município onde residem. Desta forma desprende-se que as programações religiosas ocupam lugar de destaque para as famílias.

Gráfico 31: Participação em grupos sociais



Fonte: Kênia M. S. Chaves, 2017.

As atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias correspondem basicamente à produção para subsistência, sejam ligadas à pecuária ou agricultura. De todas as famílias, apenas uma não desenvolve atividade agrícola (em razão de trabalhar no transporte escolar), mas tem horta e suinocultura (comercializa para abate). Dentre a produção agrícola destaca-se o cultivo de mandioca para fabricação de farinha (95% das famílias), das quais 52% afirmaram que o produto se destina exclusivamente ao consumo, enquanto 43% destacaram que comercializam o excedente. Quanto ao destino deste produto 50% comercializam na vizinhança; 33% no comércio local, o que inclui as feiras e supermercados, e 17% para programas de aquisição de alimentos para merenda escolar (PNAE e Compra Direta). Outros produtos plantados são: feijão, milho, banana, batata

doce e arroz, que do mesmo modo, são destinados ao consumo e em alguns casos o excedente é comercializado.

A pecuária é representada pela bovinocultura, suinocultura e avicultura, todas em pequenas quantidades. Em 89% das famílias há criação de bovinos, sendo que dentre aquelas que não possuem uma relatou que os animais foram vendidos para angariar recursos para a aquisição de um poço artesiano. Outra família, a partir da venda dos animais, quitou um empréstimo (posteriormente iria adquirir dois animais).

Desta forma, percebeu-se que a bovinocultura é atividade predominante. Uma família tem gado leiteiro e fabrica queijos. Também, 61% das famílias têm criações de suínos, que se destinam ao abate para o consumo e venda na vizinhança. Uma família tem como fonte de renda essa atividade e possui boa estrutura com mais de 40 animais.

A criação de aves é praticada por 74% das famílias, sendo que destas, 50% afirmaram ser apenas para o consumo, as demais comercializam no comércio local e na vizinhança (36%), e 14% para programas de aquisição de alimentos para a merenda escolar. Também, 63% das famílias possuem horta e cultivam hortaliças como cebolinha, coentro, pimenta, maxixe, abóbora, rúcula, tomate, alface dentre outros.

Algumas famílias relataram a escassez de água como um fator que tem dificultado as atividades produtivas, como a olericultura, enquanto outra diz que em determinados períodos do ano não possui na propriedade água nem para o consumo.

Quando perguntados sobre as atividades que os estudantes realizam no período em que estão na propriedade, em sua maioria, os familiares enfatizaram que os jovens trabalham, confirmando a descrição dos próprios estudantes, já citados anteriormente. No entanto, os responsáveis reclamam que há pouca iniciativa por parte dos estudantes para realizarem o trabalho necessário no dia a dia da zona rural, que geralmente só fazem o que os mais velhos “mandam”. Uma parte considerável das famílias não tem reclamações quanto aos períodos de lazer durante o Tempo Comunidade, no entanto, existe preocupação de alguns pais quanto ao uso de bebidas alcoólicas, principalmente pelos jovens do sexo masculino.

Um dos resultados, também importantes observados no levantamento de dados, é a ausência de articulação entre os jovens estudantes da EFA no Tempo Comunidade, não existindo um coletivo para pensar em ações que favoreçam a comunidade, como é a pretensão da Pedagogia da Alternância e como é disseminado pelo discurso das EFAs, ou

seja, o desenvolvimento do meio, que perpassa as esferas da família e busca fortalecer o grupo social, os agricultores e suas famílias.

Por outro lado, familiares descreveram atividades resultantes do aprendizado na EFA que foram executadas por intermédio dos estudantes na propriedade. Cabe citar o espaçamento adequado no plantio de mandioca, manejo de horta, manejo de aves, combate de pragas das plantas, orientações sobre conservação ambiental (mata ciliar), dentre outras.

Quanto à avicultura, após a implementação do projeto EFA/Petrobras, em que três aviários foram construídos para atender três grupos de famílias, uma destas, em razão da distância entre as propriedades e a sede do projeto reproduziu um aviário, a partir dos padrões estabelecidos nos cursos de formação do projeto (figura 22).

Figura 22: Aviário na zona rural do município de Rio Sono



Fotos: Kênia, M. S. Chaves, dezembro de 2016.

No tocante à relação famílias e EFA, alguns pais/responsáveis enfatizaram ser necessário aumentar as visitas da EFA às propriedades, enquanto outros frisaram que a instituição se torne mais rígida quanto à repressão de furtos, durante o Tempo Escola, e que deve requerer de todos os responsáveis acompanhamento assíduo dos estudantes nas reuniões de pais e demais atividades escolares. Outro aspecto relevante se refere ao fato de que as famílias não têm expectativas de que os jovens permaneçam na propriedade. É perceptível que há uma visão de que os jovens devam ingressar no mercado de trabalho e no ensino superior, isto é, oportunidades urbanas de ascensão social e profissional.

De modo geral os pais/responsáveis relatam que há pouco envolvimento dos estudantes nas atividades produtivas, pois as famílias têm conhecimento (através dos encontros de formação da EFA) das atividades práticas desenvolvidas na escola, no

contexto da formação técnica, e reclamam que os filhos não aplicam seus conhecimentos como deveriam para melhorar a propriedade. Foi relatada também a falta de participação na atividade do PPJ e a falta de iniciativa dos estudantes para o trabalho, sendo muito dependentes dos pais/responsáveis, que ressaltam que os jovens poderiam participar mais das atividades que geram renda para a família e que possam contribuir com seus conhecimentos e com o trabalho.

Essas informações são colocações espontâneas, não sendo quantificadas, mas obtidas durante as visitas realizadas nas propriedades, em que se resalta a relevância destes dados para a apreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a concepção de educação esteve a serviço do capital, da empregabilidade por meio das competências, “que visa a formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar”. (FRIGOTTO, 2002, p.26). Essa visão passou a ser questionada e esses questionamentos ganharam força com a disseminação de orientações didático-pedagógicas contra-hegemônicas como a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a histórico-crítica.

As práticas educativas alternativas presentes na Educação Popular já vinham se constituindo, (desde a proclamação da república), Paludo (2012) descreve esse como sendo o primeiro momento, que se estendeu até 1930, e o último período que teve início em 1978 e se estendeu até meados da década de 1990 em que as lutas sociais se intensificaram e que a educação formal foi reconhecida como direito, e vinculada ao processo de luta e organização das classes populares.

A proposta de educação libertadora, na qual estavam engajados os movimentos sociais, parte da realidade e do trabalho, pois foi construída nos processos de lutas e resistência das classes populares para a emancipação humana propondo um novo modelo societário, que não seja regido pelo capital. A escola Unitária, de Gramsci, que Manacorda (2013), define como aquela capaz de equilibrar as dimensões intelectuais e o trabalho manual, superando a dicotomia entre ensino formativo e ensino profissional, também contribui para elaborações pedagógicas pautadas no protagonismo popular e de transformação da realidade.

Nestes moldes ou sob influência deles e de outras concepções de educação semelhantes, nasceu no Brasil a Escola Família Agrícola (EFA), em meio ao contexto de abandono por parte do Estado em que uma parcela considerável da população camponesa teve como alternativa deslocar-se para a cidade, (década de 1960, caracterizada por números expressivos referentes ao êxodo rural), simultaneamente, no estado do Espírito Santo estava sendo implantada uma experiência com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do meio, e transformar a realidade dos camponeses, no que se refere à educação, chegava a Pedagogia da Alternância, a partir de um modelo de escola italiano.

De lá para cá, Begnami (2003), analisando o cenário rural brasileiro atual, enfatiza que deparar-se de um lado com a agricultura e pecuária modernas, baseadas na monocultura e no latifúndio, voltada para o mercado externo, do outro lado a agricultura familiar, constituída por “pequenos e médios produtores relegados quase que ao

abandono em detrimento da prioridade das políticas agrícolas voltadas ao modelo industrial urbano” (BEGNAMI, 2003, p.12).

É importante assinalar que as políticas educacionais colocadas em prática pelo Estado brasileiro, historicamente, concretizaram uma educação discriminatória, elitista, competitiva, reprodutora das condições capitalistas, de certa forma alheia à construção de sujeitos capazes de promover transformações no mundo e influenciar os rumos da história. Ao longo dos séculos com a evidente valorização do modo de vida urbano em detrimento das atividades e modos de vida rurais, os sujeitos do campo foram relegados a segundo plano, sobretudo no que concerne à escolarização, além de ínfimas condições de vida no campo.

Com a organização dos movimentos sociais, que desde a década de 1970 se constituíam e que se fortaleceram nas duas décadas seguintes (1980 e 1990), especialmente aqueles ligados à luta por acesso à terra, também reivindicavam acesso à educação, neste cenário de lutas foi forjada a Educação do Campo, que vem buscando continuamente ocupar os espaços de debates e a implementação de políticas públicas que favoreçam a continuidade das experiências educativas e para que todos os sujeitos que dela necessitem tenham acesso à escolarização adequada à sua realidade, seja por meio das EFAS, CFRs, ECORs, CFMs, e outros CEFFAs, escolas de acampamento e assentamento, escolas quilombolas e indígenas e etc. Ou pelas instituições de ensino superior que vêm criando oportunidades para formar sujeitos através da articulação realidade/centro de formação.

Neste processo destaca-se a Pedagogia da Alternância, enquanto elemento articulador do acesso à escolarização e trabalho, condição necessária para os sujeitos sociais (camponeses) possam acessar educação formal, nesta orientação, o conceito de alternância, segundo Begnami (2003), vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação está para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saber, no qual o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, se apropriando individualmente do seu processo de formação. Sendo assim, a alternância se inscreve no conceito de auto formação definido nesta linha da apropriação individual do poder de formação, em que cada pessoa, reconhecidamente, se torna sujeito e objeto da sua própria formação.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo tem proporcionado o atendimento das necessidades educacionais dos sujeitos sociais no campo brasileiro, o que representa o acesso à escolarização condizente com sua realidade, bem como construção da identidade política dos mesmos. Isso condiciona o empoderamento necessário para reivindicarem seus direitos, no entanto, o contexto político atual tem causado receio quanto a sua continuidade, especialmente pela troca de um governo que possibilitou essas conquistas, por outro de formação político-ideológica diferente.

Durante a realização da presente pesquisa percebeu-se que os estudos que se referem à Pedagogia da Alternância, vêm crescendo desde que o primeiro publicado em 1977 (dissertação de Paolo Nosella), aqueles que abordam as EFAs também vêm se destacando, no entanto, no que concerne ao Tempo Comunidade, os estudos são incipientes, se restringindo à artigos, sobretudo àqueles que descrevem a organização dos cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo, havendo uma lacuna, o que justifica a necessidade de conhecer a realidade das famílias dos estudantes e as atividades educativas que as EFAs encaminham para este tempo/espaço educativo, o Tempo Comunidade.

Com base na análise dos dados levantados em campo percebe-se uma ruptura no processo de continuação do processo formativo orientado pela EFA (que deveria ocorrer no Tempo Comunidade) que nem sempre ocorre, faz-se necessário evidenciar que uma das atividades/instituições mais prestigiadas tanto pelas famílias, quanto pelos estudantes, no TC, são as programações religiosas, sejam missas, cultos, festas, etc. frente a isto se coloca o desafio à EFA, de fortalecer os aspectos produtivos e associativos, das famílias para favorecer o desenvolvimento comunitário rural.

As relações das famílias com a EFA, de certa forma denota, no que se refere à motivação de estudo, que nem sempre a instituição é vista como voltada ao camponês, mas apenas como uma alternativa frente à escola tradicional, no sentido de que as famílias não têm condições de manter o filho na cidade para ter acesso à escolarização, e desta forma a EFA é a única possibilidade de estudo, todavia, registra-se também aquelas famílias que compreendem a proposta da instituição e participam do processo de gestão, através da associação de pais.

As organizações associativas, como apontadas por Pereira (2015) possuem todo o aparato jurídico, porém não funcionam, teoricamente existem, mas não têm desempenhado a função de articular o coletivo para buscar melhores condições de

trabalho e renda e conseqüentemente fortalecer a agricultura familiar e relação comunitária. A geração de renda também consiste em um dos objetivos da profissionalização do agricultor, empreendida pela EFA, através do curso técnico em agropecuária, que parte das famílias propiciará aos jovens um emprego na cidade, desta forma as atividades produtivas se caracterizam por prover a subsistência, cita-se as dificuldades das famílias em comercializar seus produtos nos programas de aquisição de alimentos para a merenda escolar, seja pelas exigências dos programas, seja pela falta de investimentos dos poderes públicos, no sentido de capacitação, de instalação de infraestrutura adequada, etc.

Sobre as atividades educativas propostas para o TC dos estudantes da EFA de Porto Nacional, percebe-se uma tendência de aumento da desvinculação dos jovens camponeses das práticas históricas que compõem a vida de suas famílias, há um descontentamento entre os mais velhos por verem muitos dos valores se perderem, os jovens alegam que no campo há poucas perspectivas de futuro, e veem na cidade possibilidades de crescimento profissional. Apesar das constatações que se referem possivelmente à metade da amostra analisada, a outra parte demonstra valorizar o campo como ambiente produtivo e onde pretende investir seu trabalho para ajudar os pais e por acreditar que sua formação técnica poderá contribuir para gerar renda e melhores condições de vida para sua família.

De modo geral, com base na observação dos cadernos e relato dos pais, durante o período de uma semana que os estudantes estão na propriedade, as atividades escolares referentes a este período/tempo nem sempre são realizadas de modo a satisfazer as expectativas da escola, que pode ser constatado pelas descrições dos monitores nos cadernos de acompanhamento, em que há recomendações no sentido de descrever melhor as atividades gerais realizadas no TC, melhorar a escrita, escrever textos mais densos, etc., bem como são ressaltadas as dificuldades com as normas cultas da língua.

Foi possível observar também, que há uma parcela de jovens que pretende ficar no campo por um tempo e posteriormente se mudar para a cidade, e outra parte, que após a formação já tem pretensão de ficar na cidade para conseguir emprego. Partindo dessa premissa, e do fato da EFA de Porto Nacional está inserida no contexto de expansão do capital e do agronegócio, até que ponto a instituição tem realizado o debate a respeito desta realidade latente e dos seus desdobramentos?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. W. B. de A. **Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais.** Bahia - BA: UFBA, Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, vol.6, nº1, 2004.
- AMADO, C. M. M. **História da Pedagogia e da Educação: Guião para Acompanhamento das Aulas.** Évora - Portugal: Universidade de Évora, 2007.
- ANTUNES, R. M. I; HAGE, S. M. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.** E-book disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Escola_de_Direito.html?id=jy6IAwAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em 24 fev. 2017.
- ARCAFAR SUL. **Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul.** Disponível em: <http://www.arcafarsul.org.br/brasil>. Acesso em: 23/02/2014.
- ARROYO, M. **Escola, Cidadania e Participação no Campo.** Brasília - DF: Em Aberto, ano 1, n. 9, setembro, 1982.
- ARROYO, M.; G FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o movimento social do campo.** Brasília - DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BARREIRO. I. M. F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952- 1963)** [on line]. São Paulo - SP: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. 149 Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>
- BEGNAMI, J. B. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores.** Belo Horizonte – MG: Mestrado Internacional em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa – Portugal e Universidade François Rabelais de Tours – França, 2003.
- _____. **Os CEFFAs e a educação Média e Profissional Integrada. EPN/CEFFAs (ARCAFAR SUL, ARCAFAR NE/NO, UNEFAB).** Orizona – GO: Setembro de 2011. (Texto de circulação interna). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B07bZIN7afpJZUswaTdIOXViTHM/view>. Acesso 13/05/17.
- BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. **Posfácio de Atualização - Construção da Pedagogia da Alternância no Brasil: desafios e perspectivas.** In NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória - ES: EDUFES, 2012.
- BEGNAMI, M. J. F. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo: Desafios e Possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo.** Belo Horizonte – MG: Dissertação de Mestrado, 2010.
- BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire.** Recife - PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores- MEC).
- BEZERRA NETO. **Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil.** Campinas – SP: Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- BOLEIZ JÚNIOR, F. **Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire.** São Paulo-SP: Educação e Pesquisa, v. 41, n. 1, p. 49-62, jan./mar. 2015.
- BORDIN, R. **A Aproximação da Pedagogia da Alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação.** Pato

Branco – PR: Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.

_____. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA..

_____. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília – DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília - DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Memória e História do PRONERA Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília - DF:Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Clarice Aparecida dos Santos, Mônica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (organizadoras) Brasília-DF, 2011

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

BRITO, S. H. A. **A educação no projeto nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930 – 1945)** s/d. Disponível em: http://proferlao.pbworks.com/f/Silvia_H_A_de_Brito_artigo+A+EDUCA%C3%87%C3%83O+NO+PROJETO+NACIONALISTA+DO+PRIMEIRO+GOVERNO+VARGAS.pdf. Acesso em: 20/04/2017.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília – DF: 2002.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do campo: campo - políticas públicas – educação. Brasília - DF: (NEAD Especial: 10). INCRA; MDA, 2008. p. 67-86

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - RJ e São Paulo - SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **A Educação do Campo e a Perspectiva de Transformação da Forma Escolar**. In: MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONTE, S. F. PEIXER, Z. I. (Orgs). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis - SC: Insular, 2011. P.145-187.

CAMACHO, R. S. **A Geografia no contexto da educação do campo**. Maringá – PR: Revista Percurso - NEMO. 2011.v. 3, n. 2 , p. 25 - 40, (on-line). Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/13847>. Acesso em 20/02/2014.

CRUZ, N. A. da.; TORRES. A. A. M. **Pedagogia da Alternância: uma metodologia própria e apropriada das escolas famílias agrícolas protagonizada pelos camponeses.** Florianópolis – SC: Anais do III Seminário Nacional e I Seminário Internacional Movimentos Sociais Participação e Democracia 11 a 13 de agosto de 2010, UFSC.

CUNHA, D. A. **As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire.** Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 1985.

DOSSO M. R.; BRANDÃO, E. C. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: Avanços, limites e desafios para sua efetivação.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE, Versão On-line , 2013.

ESTEVAM, D. de O. **CASA FAMILIAR RURAL: A formação com base na Pedagogia da Alternância em Santa Catarina.** Florianópolis - SC Dissertação de Mestrado, 2001.

FANCK, C. **Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR.** Porto Alegre - RS: Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 153 p.

FÁVERO, O. **MEB – Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961-1966.** Évora – Portugal: V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, 2004.

FERREIRA, F. de J. ; BRANDÃO, E. C.. **Educação do Campo: Um olhar histórico, Uma Realidade Concreta.** Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FRIGOTTO, G. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In: MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONTE, S. F. PEIXER, Z.I. (Orgs). Florianópolis – SC: Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Insular, 2011. p.19-46.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo - SP: Ática, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, C. J. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

GONÇALVES, R. L. **A atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Campos dos Goytacazes, RJ: uma análise do assentamento Zumbi dos Palmares.** Viçosa – MG: Dissertação (Mestrado em Extensão Rural), Universidade Federal de Viçosa, 2012.

HECK, S. **Histórias e história.** Brasília – DF: Artigo da Secretaria Geral da Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2011/04/01-04-2011-artigo-historias-e-historia-selvino-heck>. Acesso em 20/02/2017.

LEGRAND, L. **Cèlestin Freinet.** Recife - PE: Tradução e organização: José Gabriel Perissé, Ministério da Educação- Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores-MEC, Editora Massangana, 2010.

LEINEKER, M. da S. L.; ABREU. C. B. de M. **A Educação do Campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934.** ANPED Sul : Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>. Acesso em: 12/02/2017.

LEITE FILHO, A. **Livre Expressão: A Perspectiva Freinetiana de Educar**. Rio de Janeiro – RJ: Revista e-Mosaicos, CAp-UERJ, v.5-n.10, Dez.2016.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo - SP: CORTEZ, 1999.

LIMA, F. das C. G. de. **Pastoral de Juventude do Meio Popular: Práticas de Educativas e Cidadania**. João Pessoa – PB: Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

LIMA, H. R. de. **A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional**. Curitiba – PR: Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2013.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas - SP: Editora Alínea, 2013.

MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. **Adolescência e Psicopatologias**. Porto Alegre – RS: 6ª edição, Artmed, 2007. E-book .

MENDONÇA, S. R. de. **Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil. (1945-1961)**. Revista Tempo, nº 29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v15n29/06.pdf> . Acesso em 15/05/2017.

_____ **O Ruralismo Brasileiro (1888- 1931)**. São Paulo – SP: Hucitec: 1997.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo – SP: Trad. Isa Tavares. Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: 18 ed. Vozes, 2001.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo**. In CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - RJ e São Paulo - SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M.C. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília - DF: Org. MDA/MEC, 2010.

_____ **A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília – DF: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p.19-31.

_____ **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORETTI, C. Z. ; CORRÊA, A. M.; VERGUTZ, C. L. B. **Diálogos entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular: possibilidades emancipatórias numa escola família agrícola**. Curitiba - PR: XI ANPED Sul: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016, UFPR.

MUNARIM, A. BELTRAME, S. CONTE, S. F. PEIXER, Z.I. (Orgs). Prefácio. **Educação do Campo: Desafios teóricos e Práticos**. In: **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis - SC: Insular, 2011.

NASCIMENTO, C. G. **A Educação Camponesa como Espaço de Resistência e**

recriação da Cultura: Um Estudo sobre as Concepções e Práticas Educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO. Campinas - SP: Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

NAWROSKI, A. **Aproximações entre a Escola Nova e a Pedagogia da Alternância,** Florianópolis – SC: Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2010.

NICOLAU, N. dos S. **CLUBES AGRÍCOLAS: Um projeto de educação, trabalho e cooperação para jovens rurais (1942- 1958).** Niterói – RJ: Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2016.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória - ES: EDUFES, 2012.

PALUDO, C. **Educação Popular.** In CALDART, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (org) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro - RJ e São Paulo - SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PEREIRA, A. F. **Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural: um estudo de caso das associações Ana Cândida e Canjarana de agricultores familiares do município de Rio Sono – Tocantins.** Porto Nacional – TO: Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, , 2015.

PEREIRA, E. A. **Formação de Jovens e participação social: um estudo sobre a formação de três jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO.** Porto Nacional – TO: Dissertação (Mestrado Ciências da Educação), Universidade Nova de Lisboa – Portugal e Université François Rabelais de Tours – France., 2003.

PESSOTTI, A. **Escola Família Agrícola : uma alternativa para o ensino rural,** Recife – PE: Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas, 1975.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender.** Tradução Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo - SP: Melhoramentos: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

PRADO, A. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo.** Estudos Sociedade e Agricultura, 4, julho 1995: 5-27.

Projeto Político Pedagógico – **PPP** da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Porto Nacional – TO: 2016.

QUEIROZ, J. B. **O Processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** Goiânia – GO: Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás, 1997.

QUEIROZ, J. B. P. de; SILVA L. H. da. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Rural no Brasil: as contribuições das escolas famílias agrícolas.** Atas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER), Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UAlg, 2008, CD-ROM. Disponível em: http://sper.pt/oldsite/IIICER/Comunicacoes/JBQueirozLHelena_com.pdf. Acesso em: 20/06/2017.

RAILLON, L. **Roger Cousinet** : Tradução: Marcela Lopes Gomes; organização: José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich, Recife - PE: Ministério da Educação-Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores-MEC, Editora Massangana, 2010.

RAMAL, C. T. **O Ruralismo Pedagógico no Brasil: Revisitando a história da Educação Rural.** Revista HISTEDBR (On line) 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf Acesso em: 20 dez. 2016.

RESENDE, A.M.O. **Personalismo de Mounier – Proposta de Educação voltada para a Pessoa.** Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB. p. 289-299, mai./ago. 2011

RIBEIRO, M. **Desafios postos à Educação do Campo.** Campinas – SP: Revista HISTEDBR, nº 50 (especial), p. 150 - 171, 2013.

RIBEIRO, M. Movimento Camponês, Trabalho e Educação: Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo - SP: 2. ed. Expressão Popular, 2013.

RÖHRS, H. **Maria Montessori.** Tradução: Danilo Di Manno de Almeida. Recife - PE: Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores-MEC, Editora Massangana, 2010.

ROSÁRIO, M. J. A. do. SILVA J. C. da. **A Educação Jesuítica no Brasil Colônia,** 2004. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF>. Acesso em 21/04/2017

SANTOS, M.C. F. dos. **A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências.** Atas do VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I CIEC Congresso IberoAmericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>. Acesso em 13/05/2017.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** Niterói – RJ: Tempo [online]., 2009, vol.13, n.26, pp.32-55.

SEVERINO, A. J. GADOTTI, M. **Prefácio.** In História das Ideias Pedagógicas. São Paulo - SP: Ática, 1993.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O Ensino Jesuítico no Período Colonial brasileiro: algumas discussões.** Curitiba – PR: Editora UFPR, Educar, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, C. R. da. **Educação e Trabalho em Movimentos Sociais: Princípios Educativos Transcendentes e Comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos Owenistas e aos Cartistas Britânicos.** Marília - SP, Dissertação de Mestrado, UNESP, 2014.

SILVA, M. do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** Trabalho encomendado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, sem data. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em: 12/04/2017.

SILVA, R. I. T. da. **Escola Primária Rural,** Porto Alegre – RS: Editora Globo, 3ª edição, 1970.

SOUZA V. F. M; Rafael, M. C.; Oliveira, C. M. de. **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica**. Maringá – PR: Centro Universitário de Maringá, Núcleo de Educação a Distância, 2015.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Campinas – SP: Educ. Soc. vol.29, nº 105 Set/Dez.2008.

SOUZA, R. F. de. A “**Educação Rural no México**” como referência para o Brasil. Natal – RN: Revista Educação em Questão, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013.

STEIN, L. de M. **Formação e Educação Popular no Campo entre a Igreja Católica e Estado (1954-1964)**. Campinas – SP: Revista HISTEDBR On-line,. nº 50 (especial), p. 209-225, 2013

TORNAGHI, A. **MULEC-Multi-editor Cooperativo para Aprendizagem**. Rio de Janeiro – RJ: Dissertação (Mestrado em Ciências) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, 1995.

TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C.R. **A Relação Trabalho e Educação na Pedagogia da Alternância**. Campinas – SP: Revista HISTEDBR On-line . n.44, p.32-46, dez. 2011 - ISSN: 1676-2584 .

VENDRAMINI, C. R. **Educação e Trabalho: Reflexões em Torno dos Movimentos Sociais do Campo**. Campinas – SP: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05 mai. 2016.

VERDÉRIO, A. **A Materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de pedagogia da terra na UNIOESTE**. Cascavel – PR: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2011.

VIDAL, D. G. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. São Paulo – SP: Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VILLA, M. A. **A história das Constituições Brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio**. São Paulo - SP: TEXTO EDITORES LTDA, 2011.

WOJNAR, I. **Perfiles de Educadores - Maurice Debesse (1903-1998)**. París - França: UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXIII, nº 3, septiembre 2003.

ANEXOS

ANEXO 1: TRINTA PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NOVA.

ORGANIZACAO GERAL
1-Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática que se propõe servir de sugestão às escolas oficiais. Baseia-se na psicologia da criança e nas condições da vida.
2. A Escola Nova e um internato de atmosfera tão familiar quanto possível, só esse meio sendo capaz de realizar uma educação integral.
3. A Escola Nova esta instalada no campo, meio natural mais são e mais rico do ponto de vista educativo; na proximidade da cidade, todavia, quando se trata de adolescentes, de maneira a facilitar a sua educação estética.
4. A Escola Nova agrupa os alunos em pavilhões, de 10 a 15 ao máximo, sob a direção de um casal de educadores.
5. A Escola Nova pratica a maioria das vezes, a coeducação que prepara casamentos são e felizes.
EDUCAÇÃO FÍSICA E HIGIENE
6. A Escola Nova deve ter por dia ao menos uma hora e meia de trabalhos manuais que tenham uma utilidade pratica e educativa.
7. A marcenaria, a cultura do solo, a criação de animais, são as modalidades mais desejáveis dessa atividade manual por causa do seu maior valor, sob todos os pontos de vista.
8. A Escola Nova deve dar às crianças a possibilidade de executar trabalhos livres, adaptados a individualidade de cada um.
9. A Escola Nova assegura a cultura do corpo pela ginastica natural.
10. A Escola Nova pratica viagens a pe ou de bicicleta, com acampamentos debaixo de tendas e cozinha ao ar livre; esses elementos visam, ao mesmo tempo que a educação física, a iniciação a geografia e a vida social.
FORMAÇÃO INTELECTUAL
11. A Escola Nova desenvolve o juízo mais que a memoria, visando a cultura geral: esta e baseada no método científico, na exploração do meio e na leitura pessoal.
12. A Escola Nova encara a especialização espontânea e depois refletida, ao lado da cultura geral.
13. A Escola Nova baseia o seu ensino sobre os fatos e sobre as experiências; na natureza, nos organismos humanos.
14. A Escola Nova recorre a atividade pessoal do educando pela associação do trabalho concreto ao estudo abstrato, pela utilização do desenho como auxiliar das diversas disciplinas.
15. A Escola Nova estabelece um programa partindo dos interesses espontâneos da criança.
16. A Escola Nova recorre ao trabalho individual que consiste numa investigação, quer entre os fatos, quer nos livros, nos periódicos e que consiste numa classificação segundo a ordem logica.
17. A Escola Nova faz apelo ao trabalho coletivo que consiste numa disposição ou elaboração lógica em comum de documentos particulares.
18. Na Escola Nova o ensino propriamente dito é limitado à parte da manhã.
19. A Escola Nova trata apenas uma ou duas matérias por dia.
20. Na Escola Nova tratam-se poucas matérias por mês e por trimestre, adaptam-se horários individuais e agrupam-se as matérias segundo o avanço dos alunos.
FORMAÇÃO MORAL, SOCIAL E ESTÉTICA.
21. A Escola Nova forma, em certos casos, uma republica escolar onde se desenvolve gradualmente o juízo critico e o sentido da liberdade.
22. Na Escola Nova procede-se a eleição democrática dos chefes, sendo assim os professores libertos de toda a parte disciplinar.
23. A Escola Nova reparte entre os alunos os cargos sociais.
24. Na Escola Nova as recompensas e as sanções negativas consistem em colocar o aluno em condições de melhor atingir o fim considerado como bom.
25. A auto emulação substitui a emulação entre os alunos.
26. A Escola Nova deve apresentar uma atmosfera estética e acolhedora.
27. A música coletiva, o canto coral e a orquestra fazem parte da educação estética.
28. A educação da consciência moral consiste principalmente, nas crianças, em narrações moralizadoras, em reações espontâneas.
29. A maioria das escolas nova observa uma atitude religiosa sem sectarismo e praticam a neutralidade confessional.
30. A Escola Nova prepara não só o futuro cidadão em vista da Nação, mas também em vista da Humanidade.

Fonte: Amado (2007). Adaptado por Kênia M. S. Chaves, 2017.

ANEXO 2: REALIZAÇÃO DO PLANO DE ESTUDO NOS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA –CEFFAs.

<p>Primeiro Momento: Escolha do tema em Equipe.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fixar a temática; - Delimitar a temática; - Ficar as ideias, levando em consideração os interesses da família e as características regionais em relação à temática a ser abordada. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O desconhecimento da realidade local e familiar; - Em descobrir a vivência; <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determina-se o Plano de Estudo porque existe uma situação de vida que interessa ser analisada e compreendida e não porque seja determinação curricular. Um tema do Plano de Estudo deve abordar, portanto os problemas do cotidiano da vida, local e global a fim de conter fatores técnicos, históricos, econômicos, sociais e culturais. <p>Temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades familiares do cotidiano (participação comunitária, utilização dos meios de comunicação, alimentação etc.); - A profissionalização no meio rural: organização, mão-de-obra, produção, trabalhos remunerados ou semi-remunerados, rentabilidade, projetos etc.; - O Trabalho: fatores que influenciam técnicas utilizadas, valorização do trabalhador rural etc.; - Mecanização do campo: utilização de máquinas e ferramentas no trabalho; - A vida comunitária: <ul style="list-style-type: none"> • Clima, relevo e influência no trabalho familiar; • História do município e da luta pela terra; • Costumes, crenças e lendas; • Organização do poder local: político-administrativa municipal, estadual e federal; • O crescimento da comunidade em seus diversos aspectos; • Infraestrutura do município: estradas, energia, água, comercialização dos produtos etc.; • Serviços de cidadania: saúde, educação, lazer, cultura etc.; • Meios de transporte e comunicação; • Encontros em comunidade; • Recursos; • Questão de gênero: o papel da mulher, do homem e a participação de jovens na comunidade, nas associações, cooperativas, etc.; • Cooperativismo, Associativismo e sindicalismo; • Assistência Técnica; - Acontecimentos municipais, estaduais, nacionais e internacionais que influenciam na vida das famílias e das comunidades (eleições, enchentes, secas, fóruns mundiais, conferências, guerras, economia, mercado etc.); <p>Monitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade em conhecer profundamente a comunidade de origem dos educandos/as, bem como, sua realidade familiar a fim de definir os temas de interesse para a realização do Plano de Estudo; - Necessidade em compreender: as causas e razões dos usos e costumes da comunidade o que permitirá possuir a intuição que influencia os condicionamentos dos educandos/as e, também, reconhecer as linguagens da região, as situações familiares etc.; - Necessidade em procurar dialogar com várias pessoas da região e pais de educandos/as (Neste sentido, aproveitar as Visitas às Famílias); - Os monitores que são responsáveis pelo Plano de Estudo devem preparar bem os aspectos que deverão ser abordados no diálogo com os educandos/as.
<p>Segundo Momento: Diálogo Comunicativo sobre o tema com os educandos/as.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar o educando/a a investigar sobre um tema vivencial com sua família, na comunidade ou na realidade que a sociedade vive; - Despertar em cada educando o interesse pelo tema; - Verificar os aspectos do tema que interessa aos educandos/as; - Comprometer os educandos/as coma iniciação à pesquisa e a busca de dados; - Completar os aspectos que são previstos pela Equipe. <p>Dificuldades:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de preparo no diálogo com os educandos/as; - Realizar questionamentos fechados; - Falta de adaptação ao vocabulário regional; - Desviar-se do tema que está em abordagem; - Não criar questionamentos que se tornem motivações para que os educandos/as possam dialogar com os pais e membros da comunidade. <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar o diálogo (Motivação) na metade da semana e não no final da Sessão; - Que o diálogo seja feito em um momento adequado e preparado com antecedência para isto; - Procurar identificar se os educandos/as conhecem algo da temática abordada e fazer com que expressem os fatos e as situações que conhecem; - Interrogar os educandos/as individualmente e não coletivamente de modo que se possa perceber a resposta de cada um.
<p>Terceiro Momento:</p> <p>Elaborar o questionário do Plano de Estudo.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guiar o educando/a no caminho que deverá efetuar com sua família ou na comunidade; - Motivar as famílias e as comunidades para que ajudem os educandos/as na sua investigação; - Elaborar o questionário levando em conta três fatores que são: <ul style="list-style-type: none"> • Fato concreto: Descrever (quem – quando – como – circunstâncias); • Análises: Causas, razões, resultados, consequências, vantagens e desvantagens etc.; • Comparações: no espaço e no tempo, descrição, análise e resultados esperados. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor frases motivadoras demasiadamente gerais; - Questionamentos mal formulados, por que: <ul style="list-style-type: none"> • Levam a uma resposta única; • Não abordam os fatos vivenciados; • Utiliza-se um vocabulário desconhecido pela família; • São questões gerais e a família muitas vezes não sabe o que responder; • É uma educação bancária que deposita as questões formuladas pelos monitores para que os educandos/as respondam; • São fachadas. <p>Método</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do questionário deve ser realizado pelos monitores/as em conjunto com os educandos/as; - o questionário deve ser preciso e detalhado; - utilização de uma técnica sistemática na construção do questionário a fim de facilitar a compreensão das famílias; - Para que se possa compreender e analisar toda a comunicação do povo do meio rural o questionário deve prever: <ul style="list-style-type: none"> • TEMA • FATOS CONCRETOS • ANÁLISE DE FATOS CONCRETOS • COMPARAÇÃO • REFLEXÃO
<p>Quarto Momento:</p> <p>Entrega e explicação do questionário aos educandos/as.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que os educandos/as possam interpretar as questões, cuja forma definitiva fora redigida pela equipe de monitores/as; - Debate de esclarecimentos necessários para que o educando/a possa explicar aos seus pais e pessoas da comunidade o alcance das questões. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há a leitura e a explicação do questionário por falta de tempo; - Realização da leitura e explicação no último momento da Sessão, quando os educandos/as já estão saindo para suas casas. <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destinar um último momento para a realização desta atividade; - O ideal é o que o questionário esteja digitado ou datilografado a fim de melhorar a compreensão e sem erros ortográficos; - Ler coletivamente o questionário e corrigir os erros; - Realizar os esclarecimentos necessários para que todos/as interpretem corretamente as questões.
<p>Quinto Momento:</p>	<p>Objetivos:</p>

<p>Estudo do educando/a com a família ou comunidade (ou outros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer com que o jovem realize um diálogo com sua família e/ou comunidade; - Fazer com que a família e a comunidade reflitam sobre a realidade vivenciada. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouca participação das Famílias; - Não há contestação das questões por parte das famílias; - Os educandos/as não realizam a investigação junto às famílias; - As famílias acreditam que as questões e respostas são de interesse somente do monitor/a. - Os educandos/as não explicam as questões para os pais. <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensinar o educando a se organizar; - Dialogar com as famílias em reuniões ou visitas sobre a finalidade do Plano de Estudo para que possam compreender e descobrir a importância desta atividade.
<p>Sexto Momento: Polimento do Plano de Estudo.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar as expressões; - Correção do estilo e da gramática. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pela falta de tempo, acontece em horários pouco convencionais para o educando/a. Muitas vezes após o almoço ou à noite; - Nem toda a equipe de monitores/as participa; - Cada um faz como quer; - Não é o educando/a que expressa o que conversou com sua família, mas o monitor/a que lê e corrige as respostas das questões. <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toda a equipe de monitores/as deve participar deste polimento; podem-se dividir as turmas em grupos e cada monitor/a acompanha um grupo; - O monitor/a deve insistir no desenvolvimento da expressão, bem como, ajudar o educando/a expressar o que dialogou com a família; - A atitude do monitor/a deve ser de respeito pelas expressões dos educandos/as e de suas famílias e não impor o seu ponto de vista; - A fim de favorecer a apresentação e redação convém não intercalar as respostas do questionário (simplesmente escrever as respostas em sequência), mas insistir para que a redação tenha um sentido completo e não seja do tipo telegrama; - Este momento pode ser feito junto com a família durante as Visitas às Famílias se a escola não tiver tempo necessário para isso, desde que o educando/a passe a limpo e termine o que faltava.
<p>Sétimo Momento: Colocação em Comum da socialização da investigação.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que o educando/a supere seu caso particular e amplie suas perspectivas; - Que o educando/a adquira o sentido do relativo e, ao mesmo tempo, o sentido de sua individualidade dentro da coletividade; - Criar uma inquietação de grupo com interesses comuns a fim de realizar uma abertura aos problemas dos demais e um conhecimento da relatividade de muitos problemas e soluções; - Estimular e melhorar a capacidade de busca e investigação do jovem; - Melhorar a expressão oral do jovem; - Melhorar a capacidade de racionalização e abstração dos jovens; <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocações em Comum muito longas e tediosas; - Falta de tempo; - Socialização sem interrogação. <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar as Colocações em Comum sob a orientação do monitor/a. - O monitor/a não deve impor seus critérios, muito menos, se contradizer; - Ao comparar os resultados com os outros colegas o educando/a nota as diferenças que o faz refletir acerca de seus próprios dados coletados o que enriquece o aprendizado; não se trata de modificar os dados coletados, pois o que importa é a tomada de consciência dos vários aspectos e elementos que se pode julgar; - O papel do monitor/a é fomentar o diálogo, orientar as discussões no grupo e ficar atento àqueles educandos/as que são tímidos; - Levar em consideração as semelhanças e buscar perceber a natureza dos questionamentos dos educandos/as, sobretudo o que poderá provocar uma nova busca; também as diferenças são muito importantes, pois levarão a buscar suas causas; - Na síntese deverá conter os pontos essenciais, aspectos comuns, diferenças, motivos principais

	<p>das diferenças detectadas e questionamentos que vierem a surgir;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O monitor/a deverá incentivar, dar pistas, sugerir novos questionamentos e, sobretudo, pensar como será a fundamentação científica e teórica do fato analisado. O monitor/a deverá anotar as questões e não deverá interferir no momento da colocação em comum, pois as respostas serão refletidas posteriormente.
<p>Oitavo Momento: Utilização da vivência na formação</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir uma mentalidade que permita ao educando/a conhecer sua realidade cotidiana a fim de refletir sobre ela e assumi-la; - Alcançar a articulação entre a vida e a escola; - Descobrir os fundamentos dos fatos e acontecimentos da realidade em que se vive e atua. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não se utiliza os questionamentos levantados pelo Plano de Estudo nas disciplinas que estão no currículo; - Falta de relação entre os temas dos Planos de Estudos e os conteúdos das áreas; - Não se utiliza as questões vivenciadas pelos Planos de Estudos para se motivar uma determinada unidade ou tema. <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar planejamento anual e semestral; - No início do ano os monitores devem se preocupar em articular os conteúdos das áreas com os temas dos Planos de Estudos, a isso se dá nome de Plano de Formação; - Em relação aos questionamentos que surgem na Colocação em Comum os monitores/as responsáveis tomarão todas as questões e as classificarão no quadro, mostrando onde se podem encontrar as respostas para as questões surgidas durante a colocação em comum; - O monitor/a deve conhecer quais questionamentos surgiram para que possa prever como irá responder; se acontecer na sala de aula, visita de estudo ou em debates etc.
<p>Nono Momento: Retorno à Família e Comunidade.</p>	<p>A Atividade de Retorno – atividade do jovem na família e comunidade – é a melhor forma de avaliação do processo de ensino aprendizagem. A cada tema gerador com seus Planos de Estudo e Folhas de Observação e seu percurso formativo completa o ciclo de aprendizagem (aprender a fazer fazendo) na atividade e compromisso de ação na família e comunidade.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser participante nas atividades de produção, transformação, industrialização, armazenamento e comercialização da produção agropecuária; - Ser um colaborador eficiente na produção de alimentos para o autoconsumo; - Desenvolver atividades domésticas e de boa convivência na família, cuidando da casa e do terreiro, vestuário e preparo dos alimentos; - Desenvolver atividades que dizem respeito à organização comunitária; - Participar de movimentos sociais, associações, mutirões e assumir o seu papel no grupo. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os pais e as lideranças não participam da educação dos jovens e não abrem espaço para as novas experiências; - Não proporcionam tempo e meios para as atividades comunitárias; - Muitas EFAs não ajudam o jovem a se organizar para a tarefa do retorno; <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento de retorno; - Produção de material didático e outros para as atividades de retorno; - Visitas às Famílias e comunidades com o objetivo de valorizar a atuação dos jovens; - Programação de cursos, palestras, teatros, dias de campo, festas etc. Junto aos jovens e lideranças das comunidades.

Fonte: Nascimento (2005, p.69-75).

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DA FAMÍLIA

I- Dados Pessoais

Idade: _____

Grau de parentesco com o estudante: () Pai () Mãe Outro: _____

Escolaridade: _____

Comunidade onde Mora? _____

Há quanto tempo vive na região? _____

Quantas pessoas formam a família? _____

Quantos estudam na EFA? _____

A família é proprietária rural? () Sim () Não

Em caso negativo, qual sua condição? () Arrendatário () Assalariado Rural () Outro

Qual o tamanho da área de propriedade rural?

Possui mais que uma propriedade rural?

Possui casa na área urbana e/ou povoado?

Desenvolve outras atividades fora da propriedade que contribuem na renda familiar?

Participa de grupos sociais (igreja, associação, cooperativa, partido político, etc.)?

Quais atividades Agrícolas\Hortifruticultura são desenvolvidas na Propriedade?

Produto	Consumo	Venda	Quantidade	Destino

Quais atividades de Pecuária são desenvolvidas na Propriedade?

Criação	Consumo	Venda	Quantidade	Destino

II- Relações com Escola Família Agrícola de Porto Nacional:

Por quais motivos o educando foi estudar na EFA?

() O estudante escolheu

() É uma escola barata

() O filho pode estudar e trabalhar

() Para que o estudante tenha um futuro melhor

() É uma boa escola

Outros? _____

Como se dá o deslocamento de casa para a EFA e vice-versa?

No período em que está em casa o estudante realiza as atividades escolares e reserva tempo para estudar? () Sim () Não () Às vezes.

13 - Se positivo, descreva os momentos de estudo.

Descreva as atividades que o estudante realiza no Tempo Comunidade?

Quais atividades você gostaria que o estudante realizasse no Tempo Comunidade e ele não faz? _____

Quais atividades o estudante realiza no Tempo Comunidade vocês não aprovam?

Que atividades o estudante realiza regularmente junto à comunidade no Tempo Comunidade? _____

Que atividades o estudante realiza esporadicamente junto à comunidade no Tempo Comunidade? _____

Que atividades o conjunto dos estudantes da EFA realizam junto à comunidade no Tempo Comunidade? _____

Que atividades\produtos o estudante desenvolveu em casa fruto do aprendizado da EFA?

O estudante trouxe inovações da EFA que passaram a ser utilizadas na propriedade?

Você lê o caderno de acompanhamento do estudante quando ele vem da EFA?

Os registros do caderno da realidade são fiéis aos acontecimentos do Tempo Comunidade? () Sim () Não

Se não, explique:

Com que frequência você participa das reuniões de pais realizadas pela EFA? Justifique.

O que poderia mudar na relação da escola com a família?

Você colabora com a escola financeiramente ou com produtos? Justifique.

Ocorreram visitas de representantes da EFA na sua casa? Justifique.

A escola desenvolveu projetos na sua propriedade? Quais? Comente.

Qual sua expectativa em relação ao futuro do estudante após o término dos estudos na EFA? _____

Há alguma coisa que deseja dizer que não foi perguntada?

Obrigada!

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

1-Dados Pessoais

Nome: _____
Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino
Município onde reside? _____ () Zona Rural () Zona Urbana

2-Dados Escolares

Série que cursa atualmente: _____
Há quanto tempo estuda na EFA? _____
Já interrompeu os estudos? () Sim () Não
Por quanto tempo? _____
O que fez neste período?
() trabalhou na propriedade com os pais
() trabalhou em casa com a mãe
() trabalhou em outra propriedade recebendo salário
() Não fez nada
() Foi para a cidade buscar outras oportunidades
() Outros. Quais? _____

3- Relações com a EFA de Porto Nacional e o Tempo Comunidade

Por quais motivos você foi estudar na EFA?
() Eu escolhi
() Meus pais decidiram
() É uma boa escola
() A escola permite trabalhar na propriedade e estudar
() A escola prepara para o trabalho com pecuária e agricultura
() A escola valoriza a cultura camponesa
() A escola oferece uma formação política
() A escola é boa e prepara para um futuro melhor
Outros. Quais? _____
Estudar é importante para você? () Sim () Não
Se afirmativo, Por quê?
() Possibilita ter uma profissão
() Garante melhores oportunidades
() Permite conhecer o mundo
() Permite ter um futuro melhor
() Possibilita ter conhecimentos e aplicá-los para melhorar a propriedade.
Outros. _____
No período em que está em casa você realiza as atividades escolares e reserva tempo para estudar? () Sim () Não () Às vezes.
Se positivo, descreva os momentos de estudo.

Descreva de modo geral as atividades que você realiza no Tempo Comunidade?

Que atividades você realizam com os demais estudantes da EFA junto à comunidade no Tempo Comunidade? _____

Que atividades/produtos você desenvolveu em casa fruto do aprendizado da EFA?

Você levou inovações da EFA que passaram a ser utilizadas na propriedade?

Os registros do caderno da realidade são fiéis aos acontecimentos do Tempo Comunidade? () Sim () Não

Se não, explique: _____

Após o término dos estudos na EFA o que pretende fazer?

() Ir para a cidade trabalhar

() Fazer um curso superior e trabalhar em alguma empresa na cidade

() Voltar para o campo e trabalhar junto à comunidade

() Ficar no campo e trabalhar na propriedade dos pais

() Ficar no campo e trabalhar numa grande propriedade

() Depois de concluir um curso superior voltar para trabalhar na propriedade dos pais

() Ficar no campo e trabalhar em organizações políticas de agricultores

() Outros. Quais? _____

Qual profissão você pretende exercer?

O ensino oferecido pela EFA te permite alcançar a profissão que almeja? () Sim () Não
Justifique: _____

Com relação ao Projeto Profissional, qual atividade você está desenvolvendo?

O que o motivou a escolher essa atividade?

Onde buscou experiências?

Quais as vantagens do seu Projeto Profissional?

Quais os empecilhos e dificuldades do seu Projeto Profissional?

Você pretende de fato aplicar o Projeto Profissional na sua propriedade? () Sim () Não

Você acredita que a aplicação do seu Projeto Profissional pode mudar pra melhor a realidade da sua família e de sua propriedade? () Sim () Não

Onde foi realizado o estágio externo? Explique.

O estágio atendeu às suas expectativas de aprendizagem?

Você acha que o aprendizado proporcionado pelo Estágio permite transformar a realidade da sua família? Explique.

Sua família já recebeu visitas dos monitores da EFA? Comente.

Há alguma coisa que deseja dizer que não foi perguntada?

Obrigada!