

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DEODETE MARIA DAS NEVES SCHMITT

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS E A FORMAÇÃO DE
TRABALHADORES DO CAMPO EM COLINAS DO TOCANTINS.**

**PIRACICABA, SP
2017**

DEODETE MARIA DAS NEVES SCHMITT

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS E A FORMAÇÃO DE
TRABALHADORES DO CAMPO EM COLINAS DO TOCANTINS.**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Anna Maria Lunardi Padilha

**PIRACICABA- SP
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

S335e	<p>Schmitt, Deodete Maria das Neves Escola Família Agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em colinas do Tocantins / Deodete Maria das Neves Schmitt. – 2017. 258 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2017.</p> <p>1. Pedagogia - Prática Profissional. 2. Escola Rural. 3. Educação - Trabalhador Rural. I. Padilha, Anna Maria Lunardi. II. Título.</p> <p>CDU – 37.04</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Anna Maria Lunardi Padilha
Orientadora – UNIMEP

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho
UNIMEP

Prof.^a Dr.^a. Cleivane Peres dos Reis
UFT

Prof.^a Dr.^a. Marcia Cristina Américo
UNESC

Prof.^a Dr.^a. Maria Nazaré da Cruz
UNIMEP

Dedico este trabalho aos meus pais Luiz Batista (*in memoriam*) e Ana Maria, que não frequentaram os bancos escolares, mas, no decorrer de suas vidas encontraram no trabalho seu maior princípio educativo. Aos meus amados filhos Oscar Neto e Ana Clara. E aos trabalhadores do campo que na luta diária com seu trabalho alimentam essa nação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela experiência da vida, misericórdia e bondade, pela família que me fortalece e me ajuda a caminhar, enfrentando no cotidiano da vida tão difíceis provações. *Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo dos céus (ECL, 3,1).*

Construir uma tese não é uma atividade individual como muitos pensam, porém é uma atividade solitária que não se efetiva sem interação e contribuição de outros. Estudar, pesquisar, escrever, apagar, reescrever, são etapas construídas em conjunto e são muitos os parceiros. Inicialmente se começa com os estudos em sala de aula, participação nas disciplinas e nas discussões com suas concordâncias e discordâncias, palestras, seminários, congressos e grupos de estudos. Cada uma dessas atividades há seu tempo, e com suas inquietações vão contribuindo para o amadurecimento intelectual e permitindo que se delineie uma ideia, um desejo e, por fim, um projeto de pesquisa que aos poucos, com muita dedicação e diálogo com o orientador, vai se desenvolvendo e tomando forma.

Esta trajetória que começa desde o processo seletivo não é fácil, mas não é impossível quando acreditamos e, acima de tudo, quando fazemos outras pessoas acreditarem também. Com isso, vamos conquistando pessoas que se dispõem a nos ajudar a contornar os obstáculos, que são muitos, e a superar as dificuldades e os desafios impostos pela dinâmica da própria vivência humana. É por tudo isso que não posso deixar de agradecer as pessoas que acreditaram em mim e não mediram esforços para que este estudo se concretizasse.

A estas pessoas serei sempre grata.

Minha eterna gratidão e admiração à Dr^a. Anna Maria Lunardi Padilha, por ter acreditado e me conduzido neste estudo com sua orientação e amizade e por me ajudar a buscar outra maneira de compreender a educação e a sociedade, as considerações apontadas neste estudo são reflexos de nossas discussões em torno das possibilidades de se promover educação às classes trabalhadoras com vista à emancipação humana. Anna, o que você fez por mim não pode ser tocado, apenas sentido, e estará sempre aqui na memória do meu coração.

Serei eternamente grata aos meus pais, com os quais aprendi o que é justiça, fraternidade, respeito e ética. Com eles, também aprendi a amar e a compreender o valor da família e o que realmente importa na vida.

Agradeço ao meu esposo Agostinho pela paciência e companheirismo e aos meus amados filhos Oscar Neto e Ana Clara pela compreensão, apoio, paciência e por serem os alicerces que sustentam a minha vida, vocês me ensinaram a ser mãe e a também ser filha, e a

Ana Clara especialmente agradeço pela agradável convivência, amor, carinho, alegrias e sabedoria compartilhados em seus vinte e seis anos.

Sou grata aos meus familiares Neves e Schmitt. Aos meus irmãos, especialmente minhas irmãs Ivone e Dulce, pelo apoio incondicional quando das minhas intermináveis viagens entre o Estado do Tocantins e o município de Piracicaba.

À família Grella por ter nos acolhido como família e compartilhado conosco momentos de dor, tristeza e de muita esperança, especialmente Ronei Grella pelo apoio e agradável companhia na viagem a Piracicaba para defesa deste trabalho.

Aos amigos de turma do doutorado e aos colegas do grupo de estudo *Marxismo e Educação*, muito obrigada pela parceria, pelo companheirismo e pelas discussões em sala de aula, contribuições imprescindíveis para o meu amadurecimento pessoal e intelectual. Em especial, minha gratidão ao Leandro Eliel pelo apoio nas disciplinas e também nas viagens. À Katia, Diva, Tainã e Ivonete pela amizade e agradável companhia no alojamento da fazendinha da UNIMEP. Ao Nestor, Thiago Antunes, Thiago Camilo e Rumennig pela amizade e companheirismo.

Aos professores do Núcleo de estudo e pesquisa em práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar da UNIMEP, por todos os momentos de muito aprendizado sem os quais não seria possível o desenvolvimento deste estudo.

À Coordenação do Programa de Doutorado em Educação e a Secretaria de atendimento integrado da UNIMEP, em especial Maria Inês, Angelise, Eliete, Bruna, e Elaine, pelos atendimentos e informações precisas.

Meus agradecimentos aos Professores Dr^a. Maria Nazaré da Cruz, Dr^a. Cleivane Peres dos Reis, Dr. Allan da Silva Coelho e Dr^a. Marcia Cristina Américo, que gentilmente aceitaram meu convite para participarem de minha banca de qualificação e defesa.

Agradeço aos Professores Dr. Idemar Vizoli, pelas dicas na disciplina de Educação e diversidade na Universidade Federal do Tocantins, e Prof. Dr. Eliseu Pereira de Brito, por gentilmente me ceder material importante para a pesquisa. As professoras Dr^a. Maria Guiomar Carneiro Tommasiello e Dr^a. Sibely Resh, por gentilmente aceitarem o convite para suplentes na minha banca de defesa. Além destes, agradeço também à professora Dr^a. Karina Mollo, pelas discussões em nosso grupo de estudo *Marxismo e Educação* da UNIMEP.

Aos amigos Lázaro, Elistênia, Eliziane, Ana Paula, Vanessa, Adriely e Carminha pelo incentivo e apoio para a realização deste estudo. Às professoras Ana Leide Rodrigues, Rosimeire Teresinha Ferrari e Julita Freire pelo apoio na FIESC durante minhas ausências para viagem de estudo.

À Charbt Makhoud Hardy e sua família, que também é minha, por ter carinhosamente me acolhido em seu lar e pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos amigos da Secretaria de Esporte e Juventude, em especial Jorgélia, Erick e Jefferson, pelo apoio e ajuda na transcrição e formatação das informações de pesquisa. Sabrina, Viviane, Rafael e Elizane, que não mediram esforços para me apoiar durante os estudos. Aos colegas da Superintendência de Esportes, em especial Salim Milhomem, pela compreensão e apoio durante a realização das etapas de pesquisa.

À Secretaria Municipal de Colinas do Tocantins pelas informações prestadas no decorrer da realização da pesquisa documental e bibliográfica.

Especialmente, agradeço a todos os servidores da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus pela agradável recepção e por ter gentilmente aberto às portas para a minha pesquisa, bem como aos gestores, monitores e alunos que aceitaram meu convite para fazer parte da pesquisa, na qualidade de sujeitos de pesquisa, sem os quais seria impossível a realização deste estudo.

Por fim agradeço a vida por todas as alegrias e conquistas e por todas as dores, entaves e dificuldades “cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração... a cada um cabe alegrias e tristezas que vier” (Titãs¹).

¹ Epitáfio – Titãs. Composição de Sergio Brito. <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=896>

“Foi, de fato, nesta luta íntima com a terra, neste trabalho diário nos campos que, pouco a pouco, entendi o que havia de potencialmente grande na vida do homem do campo e também o que lhe faltava”.

(ABBÉ GRANEREAU, 1969).

RESUMO

O tema deste estudo é a educação do campo e a pesquisa versa sobre a Escola Família Agrícola (EFA) Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins. As EFAs vêm se constituindo como escola do campo no Brasil desde 1968 e, no Estado do Tocantins, a partir de 1994, com a implantação da primeira EFA em Porto Nacional que posteriormente serviu de modelo para a criação de outras instituições com estas mesmas características. A EFA Zé de Deus nasceu do diálogo entre movimentos sociais com o poder público, no final dos anos 90, após a implantação de diversos assentamentos rurais na região, gerando a necessidade de uma escola que atendesse os interesses dos filhos de famílias assentadas e dos demais agricultores. A pedagogia da alternância é a metodologia adotada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola, de modo que esta prática consiste na formação do jovem em diferentes espaços (familiar, comunitário e escolar), diferentes tempos (sessão escola e sessão família-comunidade-trabalho). Objetivou-se, com esta pesquisa, analisar a prática pedagógica desta escola, materializada na pedagogia da alternância e em que medida seus princípios e instrumentos pedagógicos contribuem para a formação dos trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins. Intenciona-se, também, contribuir para a discussão em torno da educação do campo e do papel das EFAs como alternativa para a implantação de uma proposta de educação do campo. A análise centra-se nas informações colhidas por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo e por meio dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, alunos gestores e monitores que atuam nesta escola e gentilmente aceitaram o convite para participarem da pesquisa. A hipótese levantada por esta problemática é de que as condições de funcionamento da escola limitam suas atividades pedagógicas e impossibilitam a efetividade dos princípios teóricos da pedagogia da alternância estabelecidos em sua proposta pedagógica. Em termos metodológicos, foi realizada pesquisa bibliográfica em referencial teórico voltado para a temática, análise documental e pesquisa de campo com observação, aplicação de questionários aos alunos e aplicação de roteiro de entrevista com questões abertas aos gestores e monitores da escola. O estudo demonstra que as atividades pedagógicas de formação de trabalhadores na EFA se desenvolvem mediadas pelos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância nos dois espaços e tempos educativos, *tempo escola* e *tempo comunidade*. As análises documentais e as informações da pesquisa de campo apontam que a EFA Zé de Deus tenta manter uma organização que ofereça aos jovens o máximo possível para a sua formação, tendo em vista que a escola se encontra em um cenário de desafios e dificuldades para a realização da sua proposta pedagógica. A pesquisa revelou ainda que alunos e monitores reconhecem essas dificuldades vinculadas à questão financeira, falta de recursos para as atividades básicas de manutenção da escola e para desenvolvimento das atividades pedagógicas como, por exemplo, as visitas de orientação e acompanhamento dos alunos no tempo comunidade. Diante desse cenário a escola busca de todas as formas a implantação de mecanismos para contornar as dificuldades e viabilizar a efetivação do seu Projeto Pedagógico.

Palavras-chave: Educação; Educação do Campo; Alternância; Formação de trabalhadores.

ABSTRACT

The theme of this study is the education of the country and the research is about the Agricultural Family School (EFA) Zé de Deus and the training of farm workers in Colinas do Tocantins. The EFAs have been becoming as a rural school in Brazil since 1968, and in the state of Tocantins, since 1994, with the implementation of the first EFA in Porto Nacional, which later served as a model for the creation of other institutions with the same characteristics. The EFA Zé de Deus was born out of the dialogue between social movements with the public power in the late 1990s, after the implementation of various rural settlements in the region, generating the need for a school that would serve the interests of the children of settled families and of the rest farmers. The pedagogy of alternation is the methodology adopted for the development of pedagogical activities at school, so this practice consists of the formation of the young person in different spaces (familiar, communitarian and school), different times (school session and family-community-work session). The aim of this research was to analyze the pedagogical practice of this school, materialized in the pedagogy of alternation and how its principles and pedagogical instruments contribute to the formation of the farm workers in Colinas do Tocantins. It is also intended to contribute to the discussion about education of the country and the role of EFAS as an alternative for the implementation of an education of the country proposal. The analysis focuses on the information collected through bibliographical, documentary and field research and through the testimonies of the research subjects, manager students and monitors who work in this school and kindly accepted the invitation to participate of the research. The hypothesis raised by this problem is that the school's operating conditions limit its pedagogical activities and make impossible the effectiveness of the theoretical principles of the pedagogy of alternation established in its pedagogical proposal. Methodologically, a bibliographical research was carried out in a theoretical framework focused on thematic, documentary analysis and field research with observation, application of questionnaire to the students and application of interview script with questions open to the managers and monitors of the school. The study demonstrates that the pedagogical activities of training workers in the EFA are developed by the pedagogical instruments of the pedagogy of alternation in the two educational spaces and times, *school time and community time*. The documentary analyzes and the information from the field research map that the EFA Zé de Deus tries to maintain an organization that offers young people the maximum possible for their formation, considering that the school is in a scenario of challenges and difficulties for the pedagogical proposal. The study demonstrates that the pedagogical activities of training workers in the EFA are developed by the pedagogical instruments of the pedagogy of alternation in the two educational spaces and times, school time and community time. The documentary analyzes the information from the field research map that the EFA Zé de Deus tries to maintain an organization that offers young people the maximum possible for their formation, considering that the school is in a scenario of challenges and difficulties for the pedagogical proposal.

Key words: Education; Education of the Country; Alternation; Training Workers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABCAR:** Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACAR:** Associação de Crédito e Assistência Rural
- AES:** Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
- AIM:** Associação Internacional das Maisons Familiaes Rurales
- ARCAFAR/NORTE:** Associação das Casas Familiares da Região Norte
- ARCAFAR/SUL:** Associação das Casas Familiares da Região Sul
- ARCARFAR:** Associação Regional das Casas Familiares Rurais (CFRs)
- ADAPEC:** Agência de Defesa Agropecuária
- BID:** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD:** Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BNDES:** Banco Nacional de Desenvolvimento Social
- CBAR:** Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CR:** Caderno da Realidade
- CEB:** Câmara da Educação Básica
- CEC:** Coordenação de Educação do Campo
- CNBB:** Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
- CEFFAs:** Centros Familiares de Formação em Alternância
- CFRs:** Casas Familiares Rurais
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CNER:** Campanha Nacional de Educação Rural
- CONTAG:** Confederação dos Trabalhadores em Agricultura
- CPC:** Centro Popular de Cultura
- CPT:** Comissão Pastoral da Terra
- EFAs:** Escolas Famílias Agrícola
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- EDURURAL:** Programa de Expansão e Melhoria da Educação do Meio Rural do Nordeste
- EMATER:** Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- EMBRAPA:** Empresa Brasileira de Pesquisa em Agropecuária
- ENERA:** Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- ETA:** Escritório Técnico de Agricultura Brasil/Estados Unidos
- FIESC:** Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC: Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB: Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica

FUNDEF: Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação no Campo

Ha: Hectare

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA: Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INDA: Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

INCRA: Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

JAC: Juventude Agrária Católica

LDBEN e LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB: Movimento de Educação de Base

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MEPES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFREO: Maisons Familiaes Rurales de Educação e Orientação

MFRS: Maisons Familiaes Rurales

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

MBA: Movimento dos atingidos por Barragens

MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

OMC: Organização Mundial do Comércio

ONGs: Organizações Não Governamentais

ONU: Organização Mundial das Nações Unidas

PAs: Programas de Assentamentos Rurais

PA: Pedagogia da Alternância

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PE: Plano de Estudo

PF: Plano de Formação

PHC: Pedagogia Histórico-Crítica

PND: Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE: Plano Nacional de Educação

PSECD: Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos.

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONASEC: Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio Rural

PPJ: Projeto Profissional do Jovem

PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PT: Partido dos Trabalhadores

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEDUC: Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Tocantins

SEDEN- Secretaria de Desenvolvimento Econômico

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

SSR: Serviço Social Rural

STRs: Sindicatos dos Trabalhadores Rurais

SUPRA: Superintendência de Política na Reforma Agraria

SUDENE: Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TC: Tempo Comunidade

TE: Tempo Escola

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba

UNEFAB: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNMFRs: União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*

USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UNE: União Nacional dos Estudantes

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População de Colinas do Tocantins	151
Tabela 2: Evolução do IDH em Colinas do Tocantins	152
Tabela 3: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental- EFA Zé de Deus	157
Tabela 4: Número de alunos matriculados no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Integração dos Pilares de Formação-EFA	114
Figura 2: Localização do Estado de Tocantins	145
Figura 3: Localização geográfica do município de Colinas do Tocantins-TO	147
Figura 4: Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins-TO	155
Figura 5: Texto Minha Realidade	213
Figura 6: Texto Colocação em Comum	214
Figura 7: Texto Intervenção externa sobre a bovinocultura de leite	215
Figura 8: Texto Relatório de visita	216

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Espaços Educativos da Pedagogia da Alternância	125
Quadro II: Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância- EFA- Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins	162
Quadro III: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da escola Família Agrícola Zé de Deus	175
Quadro IV: Plano de Estudo - PE - EFA Zé de Deus – 2016	211

SUMÁRIO

(RE)VIVENDO: Da Vida à Pesquisa	17
Eixos de análise e o caminho da pesquisa	29
1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	34
1.1 Elementos da educação rural no Brasil	35
1.1.1 Educação rural e os programas de extensionismo rural	47
1.1.2 Educação rural e os movimentos populares no Brasil	52
1.2 DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: marcos legais a partir de 1990	60
1.2.1 Por que educação do campo e não mais educação rural?	60
1.2.2 Educação do campo no texto e contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–Lei 9394/96	62
1.2.3 Educação do campo e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	65
1.2.4 Educação do campo e os Planos Nacionais de Educação- Lei nº 10.172/2001 e Lei 13.005/2014	66
1.3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	72
1.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS DISCUSSÕES NO ESTADO DO TOCANTINS	83
1.5 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONACAMPO: pontuando o contexto	85
1.5.1 Estrutura e organização do PRONACAMPO	86
1.6 PRONACAMPO- projetos sociais em disputa	87
1.6.1 Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e o PRONACAMPO	90
2 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E A ORIGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	93
2.1 Nascimentos das Maisons Familiaes na França e a expansão internacional	93
2.2 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A ALTERNÂNCIA NO BRASIL	105
2.2.1 Surgimento da pedagogia da alternância no Brasil	105
2.2.2 A Escola Família Agrícola e seus objetivos educacionais	112
2.3 A EXPANSÃO DAS EFAs NO ESTADO DO TOCANTINS	114
2.3.1 Conhecendo o cenário da pedagogia da alternância no Tocantins	114
2.4 ALTERNÂNCIAS: construindo conceitos	119
2.5 A FORMAÇÃO HUMANA MEDIADA PELO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	129
2.5.1 Trabalho e educação na formação humana	130
2.5.2 A Divisão social do trabalho e a formação humana	136
3 TEORIA E PRÁTICA E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A Experiência da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo	141
3.1 Contextualizando o cenário de estudo: O Estado do Tocantins e Colinas do Tocantins	141
3.1.1 O Estado do Tocantins	141
3.1.2 O Município de Colinas do Tocantins- TO	147
3.2 A EFA ZÉ DE DEUS EM COLINAS DO TOCANTINS	154

3.2.1	Conhecendo o cenário e o campo de estudo <i>lócus</i> da pesquisa	154
3.2.2	Os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância	162
3.2.3	Curso Técnico Integrado do Ensino Médio: breves apontamentos sobre o ensino profissionalizante no Brasil	168
3.2.3.1	O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio desenvolvido por meio da pedagogia da alternância EFA- Zé de Deus	174
3.3	OS SUJEITOS DE PESQUISA: profissionais da Escola Família Agrícola Zé de Deus	179
3.3.1	Perfil dos profissionais participantes da pesquisa: formação inicial e continuada	181
3.3.2	Integração entre as atividades desenvolvidas nas disciplinas e o Plano de Estudo na pedagogia da alternância	184
3.3.3	Processo de formação permanente ou continuada na EFA- Zé de Deus	186
3.3.4	Conhecimento sobre políticas públicas de educação do campo	188
3.4	OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	190
3.4.1	A aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos e a pedagogia da alternância sob o olhar dos monitores	190
3.4.2	O TE- Tempo Escola e o TC-Tempo Comunidade como espaços educativos da pedagogia da alternância sob o olhar dos monitores e dos alunos	191
3.4.3	Planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades do PP da escola	196
3.4.4	Relação escola-família-comunidade: formação e participação sob o olhar dos monitores e dos alunos	197
3.5	A EFA E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO	199
3.5.1	A prática pedagógica e o olhar dos monitores para a formação do trabalhador do campo	199
3.6	A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS: o olhar dos alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	202
3.6.1	Perfil dos alunos do curso técnico em Agropecuária da EFA- Zé de Deus	202
3.6.2	A escolha por uma escola família agrícola sob o olhar dos alunos do campo	206
3.6.3	Conteúdos, instrumentos pedagógicos e trabalho e educação sob o olhar dos alunos	208
3.6.4	Aspectos positivos e negativos da EFA – Zé de Deus e da pedagogia da alternância sob o olhar dos alunos	217
3.6.5	A relação pedagógica da EFA e a melhoria da vida no campo: o olhar dos alunos	218
3.6.6	A escola família agrícola o campo e a terra: concepções dos alunos	220
3.6.7	O que pensam os alunos da EFA sobre o futuro profissional	223
3.7	DIFICULDADES E DESAFIOS DA EFA ZÉ DE DEUS PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DO CAMPO	224
3.8	TEORIA E PRÁTICA: possíveis contribuições da Pedagogia Histórico- Crítica para o desenvolvimento da prática pedagógica em alternância	226
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
5	REFERÊNCIAS	248

(RE) VIVENDO: Da Vida à Pesquisa

Entre letras, pontos e vírgulas, muitas vezes embaralhadas na minha memória, desafio-me a tecer e lembrar momentos da minha história profissional. Não é uma simples atividade, pois recontar significa reviver momentos, sonhos, lembranças guardadas em uma espécie de baú alojado na memória e no coração, ao mesmo tempo em que exige uma reflexão sobre o que se aprendeu com a própria história, os conhecimentos acumulados, as experiências adquiridas no meio social e profissional. Lembranças de uma vida que forma uma espécie de tecido com várias cores e fios entrelaçados.

Ao iniciar o texto introdutório desta tese, optei por desenvolver uma narrativa da minha trajetória profissional como forma de evidenciar a relação sujeito e objeto de pesquisa, ou seja, como se delineou a escolha do tema para o estudo. Normalmente, a narrativa em introdução de teses ou dissertações não é muito comum, contudo, também não se configura como fato inédito.

Somente na parte inicial que compõe a narrativa redigirei o texto em primeira pessoa, pois meu objetivo é aproximar-me do leitor de maneira que este possa conhecer a trajetória que me levou a realizar este estudo e em que circunstâncias isso aconteceu. Posteriormente, neste mesmo texto, tratarei dos elementos que compõem este estudo e o caminho percorrido para realização da pesquisa.

Por isso, este texto é marcado pela subjetividade de uma pessoa que aproveita a liberdade da narrativa para contar a história construída no senso comum, tomando cuidado para não perder a configuração textual que toda pesquisa científica exige. A tecitura deste texto é uma espécie de reconstrução e reflexão da própria existência e, para isso, é preciso voltar no tempo e olhar para a história de dentro da história, rememorar o desenvolvimento profissional até o presente e a relação entre as experiências da vida e o que se estuda.

Grande parte da minha vida escolar foi realizada em escola pública. Estudava de manhã e à tarde trabalhava porque o trabalho se fez necessário desde a minha infância. Além de ajudar nos afazeres domésticos, trabalhei como babá e faxineira e, sempre que necessário, acompanhava minha mãe na roça como boia-fria e, com o dinheiro que ganhava trabalhando, ajudava a família, na juventude atuei como fotógrafa e auxiliar de escritório.

Cursei o segundo grau básico em saúde e jamais pensei em ser professora, por isso não interessei-me pelo magistério. Casei-me com um jovem agricultor quando havia recém concluído o Ensino Médio e, sem perspectiva de continuidade dos estudos, parei de estudar, pois não havia possibilidades de avançar nos estudos naquele momento porque o Ensino

Superior era destinado às pessoas com situação econômica favorável, bem diferente do perfil da minha família.

No final da década de 80, devido a uma crise na agricultura que sufocou pequenos produtores, meu esposo abandonou a atividade agrícola para trabalhar como escriturário em uma agência bancária. Com um filho pequeno e sem conseguir conciliar trabalho, casa e família, fui obrigada a pedir demissão do emprego para cuidar do meu filho. A crise econômica que o país enfrentava obrigou os bancos a fecharem as agências em pequenas cidades e meu esposo ficou desempregado.

Decidimos, então, abandonar a cidade e voltar para o campo e até hoje meu marido trabalha na agricultura. A renda proveniente da agricultura nunca foi suficiente para nos manter e, por isso, voltei a trabalhar de maneira informal para conciliar o trabalho com as atividades domésticas e o cuidado com os filhos até 1995, quando resolvi voltar a frequentar os bancos escolares.

Os cursos técnicos profissionalizantes de curta duração eram a saída para alguém que, como eu, não vislumbrava o ingresso no curso superior. Diante disso optei por fazer um curso profissionalizante de estética e comecei a trabalhar como esteticista e, em pouco tempo, formei uma boa clientela. Não havia crise nesse ramo de prestação de serviços e, com a renda, ajudava a manter a casa, cuidar e acompanhar o desenvolvimento dos filhos.

Doze anos após o término do Ensino Médio decidi fazer curso superior e desejava fazer um curso de direito ou na área da educação e então prestei vestibular para Pedagogia. Ingressei na faculdade em 1999 e formei-me no final de 2002 em Licenciatura em Pedagogia com habilitação em orientação educacional.

Ao término da faculdade, fui convidada para substituir uma professora, assim, ingressei no magistério atuando nas disciplinas de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio. Não posso deixar de ressaltar que iniciei minhas atividades docentes como alguém que caiu de paraquedas em algum lugar e se viu obrigada a aprender a caminhar em uma estrada nova e desconhecida e, com esta experiência, posso afirmar que é um equívoco acreditar que a graduação por si só coloca no mercado de trabalho profissional já preparado.

Apesar das dificuldades iniciais de quem recebe as turmas de alunos mais indisciplinados, assumindo disciplinas em várias escolas na cidade e fora da cidade em condições precárias de funcionamento para fechar a carga horária, fui me adaptando e gostando do trabalho em sala de aula.

Fui conciliando o trabalho na educação com as atividades como esteticista no centro de estética porque a desvalorização do profissional da educação e o baixo salário não permitia dedicação exclusiva à escola, por isso, procurei manter dois trabalhos até final de 2004.

Até então, a atividade de magistério estava sendo considerada como um meio alternativo para aumentar a renda familiar. Trabalhei em duas escolas na zona rural e ambas atendiam basicamente alunos do campo. O ensino ministrado era o mesmo das escolas urbanas, uma espécie de extensão da escola da cidade.

No início de 2005, nos mudamos para o Estado do Tocantins, motivados pelo sonho da terra prometida compramos uma pequena propriedade para o plantio de soja e milho. A adaptação social, cultural, clima e a distância da família foram nossos maiores desafios e a realidade foi se apresentando a cada dia e o sonho da terra prometida foi se distanciando cada vez mais, pois conseguimos constatar, por experiência, que os pequenos produtores enfrentavam dificuldades em todo o país.

Iniciei minha trajetória profissional no Ensino Superior em 2005 como professora contratada na Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas (FIESC) A região norte do país apresentava, nesta época, uma deficiência de profissionais com mestrado e doutorado, visto que o quadro docente da Faculdade de Colinas era composto, em sua maioria, por profissionais com especialização *lato sensu*. Ainda hoje na maioria das faculdades integradas isso não é muito diferente, pois a mercantilização da educação e a precarização do ensino tem promovido também a desvalorização dos profissionais da educação.

A faculdade não atendia às prerrogativas da legislação educacional em relação à qualificação do corpo docente e, considerando que a região não oferecia cursos de mestrado, foi necessário buscar um convênio para oferecer um mestrado profissional que pudesse sanar esta deficiência institucional.

Foi nesse contexto que, em 2007, o convênio celebrado entre a FIESC e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) disponibilizou trinta vagas no mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Participei do grupo que concluiu o mestrado em 2009.

O contato com professores e pesquisadores renomados possibilitou a aquisição de conhecimento a respeito das políticas públicas para o ambiente na região da Amazônia Legal a qual pertence o Tocantins e se tornou fonte incentivadora para a continuidade dos estudos. A aprendizagem de conhecimentos científicos e sistematizados me fez refletir sobre as contradições que envolviam a minha vida, pois, de um lado, junto com a família defendia a modernização do campo e o avanço da agricultura, gerando desenvolvimento econômico e, de

outro, estudando e refletindo sobre os problemas ambientais crescendo a olhos vistos, mexendo com a paisagem e com percepção das pessoas. Estas provocações me levaram e estudar, no mestrado, a percepção ambiental dos sojicultores no município de Palmeirante-TO, sob a Orientação da Prof.^a Dra. Sandra do Nascimento Noda.

A escolha por desenvolver um estudo com estes sujeitos ocorreu em função do momento crítico que atravessava a região devido à implantação das lavouras de soja. Era perceptível o impacto social e ambiental provocado por esta atividade econômica. Procurei conhecer a percepção dos sojicultores em relação ao ambiente modificado por eles, perfil socioeconômico, perspectivas e demais atividades desenvolvidas. Durante o mestrado, as aulas de campo realizadas nos assentamentos rurais possibilitaram-me o contato com crianças e jovens do campo ansiosos por uma educação escolar que atendesse as suas especificidades e que promovesse a melhoria da qualidade de vida e do trabalho no campo.

Como formação complementar, participei de diversos cursos como, por exemplo, o Curso de qualificação docente para o Ensino Superior e o Curso de extensão universitária em formação continuada para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, tendo em vista que esta é uma realidade social que precisa ser enfrentada e o educador precisa ter conhecimento e habilidade para lidar com situações desta natureza.

No mesmo ano em que iniciei as atividades no Ensino Superior (2005), fui também contratada pela Secretaria Estadual da Educação do Tocantins (SEDUC) para atuar na orientação educacional na Escola Estadual Lacerdino Oliveira Campos, localizada no bairro Santo Antônio, a 300m da BR 153, em Colinas do Tocantins.

Nesta escola, pude conhecer as dificuldades dos alunos do campo em frequentar a escola. Muitos residiam nos assentamentos rurais ao entorno do município de Colinas e alguns assentamentos pertenciam territorialmente a outros municípios, porém, os filhos dos assentados frequentavam escolas em Colinas por ser mais próximo. As dificuldades enfrentadas por alunos do campo eram muitas, desde transporte escolar até as questões relativas ao currículo e aos conteúdos desenvolvidos, que, muitas vezes, eram discrepantes da realidade social dos alunos tanto do campo como da cidade.

O constante processo de evasão escolar era fator determinante para que a escola estabelecesse um trabalho permanente de resgate dos alunos evadidos, principalmente os alunos do campo, assentados ou trabalhadores de fazenda que mudavam constantemente de local de trabalho. Para isso, era necessário visitar frequentemente as famílias nas fazendas e assentamentos rurais com o objetivo de localizar e trazer os alunos evadidos de volta para escola.

Em 2007, passei a fazer parte do quadro efetivo de professores da Faculdade após aprovação em concurso público, ministrando as disciplinas de metodologia científica, projetos monográficos, ética e responsabilidade social em diversos cursos como: Direito, Ciências Contábeis, Psicologia, Letras, História, Geografia e Pedagogia. Procurei sempre atuar nas disciplinas pedagógicas das licenciaturas como Didática de Ensino, Fundamentos da Educação, História da Educação, Legislação Educacional e outras. Orientei muitos trabalhos de conclusão de curso sempre voltados para a área educacional, social ou ambiental. Destaco o trabalho de conclusão de curso que orientei em 2010 que possibilitou um estudo sobre a Pedagogia da Alternância na educação do campo.

Ainda na Faculdade de Ensino Superior de Colinas, atuei como Vice-Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e, neste período, coordenei um MBA em Gestão de Sistemas Municipais Integrados. Esta fase foi importante para o meu desenvolvimento profissional por ter exigido contato maior com as atividades de pesquisa e extensão. A região de Colinas vivia momentos críticos com a implantação da ferrovia norte-sul e com a implantação da plataforma de Palmeirante-TO para escoamento da produção de soja que avançava derrubando o cerrado. Este pseudo desenvolvimento econômico gerou empregos temporários que não compensaram os estragos ambientais e sociais como, por exemplo, especulação imobiliária, aumento da prostituição, vulnerabilidade social, miséria e pobreza. Atuando como vice-diretora e, posteriormente, como diretora de junho de 2007 até final de 2008 pude aprimorar meus conhecimentos sobre gestão do Ensino Superior.

Na intenção de contribuir com os trabalhadores do campo, principalmente os assentados de reforma agrária que vinham lutando para se estabelecer e fortalecer as unidades produtivas, gerar trabalho e renda, a FIESC em 2008 buscou uma discussão com o INCRA com o intuito de construir meios para oferecer cursos tecnológicos de curto prazo que possibilitassem a melhoria do trabalho no campo subsidiados com recursos do PRONERA através do INCRA.

Os cursos seriam destinados aos trabalhadores assentados rurais, promovendo o acesso a conhecimentos úteis para a prática das atividades realizadas no campo. Muitos eventos como congressos, fóruns, seminários e palestras, foram realizados em parceria com órgãos públicos, sindicatos, sociedade civil organizada, criando um espaço para uma discussão acadêmica em torno da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do campo, formação de liderança, geração de renda, conservação e preservação ambiental. Estas discussões provocaram em mim inquietações e o desejo de conhecer mais sobre esta educação que os trabalhadores do campo tanto almejavam.

Motivada pelo desejo de avançar nos estudos, em 2012 iniciei uma pesquisa sobre doutorado em Educação, observando o perfil institucional, programa de curso, conceito, forma de ingresso, etc. Interessei-me pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e pelo programa de curso. Iniciei o doutorado em março de 2013 no *Núcleo de estudo e pesquisa em práticas educativas e relações sociais no espaço escolar e não escolar*. A escolha por este núcleo de pesquisa ocorreu devido à aproximação com a temática da pesquisa sobre educação do campo. Acompanhei também o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que desenvolve estudos a partir dos pressupostos teóricos marxistas.

Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas e as discussões nos grupos de estudos proporcionaram momentos fundamentais para o meu aprendizado teórico, contribuindo para melhor compreensão do meu objeto e objetivos de pesquisa e permitindo o contato com teóricos que se tornaram referências para o desenvolvimento deste estudo.

O grupo de estudos *Marxismo e Educação*, organizado pela professora Dr^a. Anna Maria Lunardi Padilha com o apoio do doutorando Leandro Eliel Pereira de Moraes possibilitou-me contato com uma nova base teórica e com o método materialista histórico-dialético. Estes conhecimentos provocaram mais inquietações e necessidades de estudos para efetivas modificações na forma como vinha pensando esta pesquisa, principalmente no que se refere à percepção do objeto de estudo e dos objetivos da investigação. Com isto, pude apreender que não é possível compreender um fenômeno sem considerar seus condicionantes.

As questões pedagógicas da educação, ao serem analisadas, devem levar em consideração as relações existentes entre o objeto de estudo e o seu contexto histórico-social, revelando a movimentação histórica que provoca tensões e contradições sociais que devem ser compreendidas em consonância com a concepção de educação, de homem, de campo e, no caso do meu trabalho, de educação do campo.

Em relação à educação, por comungarmos da concepção teórica de Saviani (2011), compreendemos a educação como mediadora no processo de formação humana, uma vez que o homem, ao nascer, não traz consigo as características especificamente humanas, pois a aquisição destas características ocorre no meio físico e cultural de modo que “a natureza humana não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2011, p. 6).

Nesse sentido o autor, ao teorizar sobre a concepção de homem adotada pela Pedagogia Histórico-Crítica, afirma que:

O homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem (SAVIANI, 2011, p. 20).

Nesse sentido, a educação nasce para o homem no momento do seu nascimento e desempenha, ao longo da vida, um papel preponderante para a sua formação. Isso implica dizer também que o homem não nasce humano, ele se humaniza por meio da convivência com outros humanos e pela apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da história já existentes na sociedade quando ele nasce, e essas características culturais determinam o desenvolvimento das características humanas. Podemos dizer que estes bens culturais estão presentes na organização econômica, política, social, educacional, moral, manifestações artísticas, religião, costumes.

Saviani (2016) assegura que,

[...] é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se assim, um ser revestido das características humanas incorporadas na qual ela nasceu (SAVIANI, 2016, p. 21).

Nesse processo a educação em suas diversas formas desempenha uma função primordial. Saviani (2011) define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.6).

Para que o homem de fato faça parte do seu contexto, ele precisa se apropriar do conjunto de conhecimentos objetivados que a humanidade produziu no seu processo histórico. Essa apropriação não é possível de acontecer apenas nos aspectos não formais de educação, mesmo que os processos não formais se antecedam aos processos formais como a aquisição de conhecimentos por meio das atividades familiares, manifestações culturais, religiosas, etc.

A educação formal é fundamental neste processo, pois o processo de aquisição da cultura se realiza também nos processos mais sistematizados e objetivados desenvolvidos pelas instituições formais de educação, por isso não é possível, na atual realidade em que vivemos pensar a educação sem a escola cuja função social é a organização dos processos formais de educação.

Portanto, a educação funciona como mediadora entre processos de construção do conhecimento não formal no meio social, e formal na prática educativa na escola que tem

como responsabilidade promover os meios e condições para que se desenvolvam as características especificamente humanas.

Sendo a educação um instrumento fundamental para o desenvolvimento e para a formação humana, seu papel mediador não pode ser negado a nenhuma classe social. Não se podem negar as pessoas o direito de acesso à escola e aos conhecimentos objetivos que a humanidade produziu em seu desenvolvimento histórico.

Na história educacional brasileira observamos que, nos diversos momentos de discussões e reivindicações em torno do processo de democratização da escola e do ensino, muitas pessoas ficaram à margem dos processos educativos, principalmente as classes menos favorecidas economicamente como, por exemplo, os trabalhadores do campo.

Nesse contexto, ao tratarmos da educação do campo, compreendemos a educação do campo não apenas como uma proposta educativa, mas como representante da luta dos trabalhadores do campo ao reivindicarem o acesso da classe trabalhadora à escola e à herança cultural produzida na história da humanidade.

A educação do campo expõe as suas especificidades na construção de sua prática educativa, mas não nega a universalidade da educação e da escola que deve estar em todos os espaços e ser acessível a todas as pessoas em qualquer fase da vida. O “do” da educação do campo está carregado de sentido, pois representa a crítica dos movimentos sociais à realidade da educação brasileira. Os trabalhadores que lutam por educação do campo objetivam também o fortalecimento das discussões em torno da ruptura com determinadas concepções de educação, de escola e também de sociedade, essa luta nasce da organização e da construção dos trabalhadores que querem a sua escola e a sua prática educativa vinculada ao trabalho, à luta pela terra e a justiça com igualdade social.

Este “do” não é algo que se espera ganhar, mas é o que se busca conquistar a partir do trabalho com as próprias mãos, evidenciando uma concepção de educação que se movimenta no sentido de se contrapor às propostas hegemônicas de educação e de escola, movimento que leva à problematização das questões históricas e sociais de maneira que possibilite a construção de instrumentos capazes de promover a superação da hegemonia da classe dominante com vistas à emancipação humana.

A educação do campo não se limita ao espaço da escola, ela busca atender as necessidades humanas dos trabalhadores do campo em seu contexto existencial que determinam os objetivos da educação do campo, vinculando, assim, a escola à realidade social.

Por isso, nesta tese, está em estudo a educação “do” campo e não “no” campo, pois o “no” pode se configurar como uma continuidade do modelo de educação ofertada nas escolas com turmas multisseriadas na zona rural ou extensão precária da escola urbana cujas políticas públicas de democratização da educação se constroem sob a lógica do capital. Ademais, a educação “do” campo pode e deve se desenvolver em diversos espaços educativos, devendo, inclusive, ser oferecida “no” campo e “para” o campo.

É nesse sentido que o “do” representa uma proposta educativa que deve ser construída a partir da sua realidade social, do seu local e dos seus sujeitos e com os sujeitos. Não se trata de reivindicar a implantação de uma escola diferente, trata-se de requerer o direito dos trabalhadores do campo de participarem da construção como sujeitos históricos que utilizam o trabalho como instrumento de produção do conhecimento, e que reivindicam e sustentam o direito de ocupar seu espaço na sua escola, no campo, na sociedade, no trabalho e nas políticas públicas. Nesta perspectiva é que se pode afirmar que a educação do campo vai além de reivindicação de escola no campo, como descreve Caldart (2009),

É mais do que escola, vincula-se as lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, luta pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente (CALDAR, 2009, p. 43).

Isso nos leva a refletir também sobre a concepção de campo que permeia as discussões e reivindicações dos trabalhadores. O “campo”, para os trabalhadores, é o espaço onde se produz a vida, organizado para a produção da sua existência e do seu conhecimento, espaço onde se estabelecem todas as relações sociais e culturais inerentes ao processo de humanização. O campo, para os movimentos, está vinculado à continuidade da luta pela terra, diferente do “campo” para o negócio, que atende à lógica capitalista do espaço rural para a produtividade em larga escala, amparado pelo uso de tecnologia avançada, com vista ao atendimento do modelo agroexportador brasileiro.

As dimensões da educação do campo, voltadas à educação, ao trabalho, e à formação dos trabalhadores são fundamentais para a constituição desta investigação, pois, por meio do estudo de autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Luiz Bezerra Neto, Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Jean-Claude Gimonet e Mônica Castanha Molina, entre outros, encontramos contribuições para dar visibilidade à temática das relações educacionais, econômicas e sociais que envolvem o processo educativo nas atividades desenvolvidas nas EFAs como mecanismo de oferta da educação do campo.

O tema proposto para esta pesquisa é a Educação do Campo o qual orienta a tese que versa sobre a experiência da Escola Municipal Família Agrícola e a formação de trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins. O objeto de estudo é o Projeto Pedagógico da Escola Família Agrícola Zé de Deus na relação tempo-escola e tempo-comunidade, sua organização e condução nos processos educativos que alunos, professores e gestores vivenciam no cotidiano escolar.

O objetivo desta pesquisa é analisar a prática pedagógica desta escola, materializada na pedagogia da alternância e em que medida seus princípios e instrumentos pedagógicos contribuem para a formação dos trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins - To.

A problemática desta pesquisa envolveu estudos históricos sobre a educação do campo, as escolas famílias agrícolas desde a sua origem e a pedagogia da alternância e suas concepções. A intenção foi analisar, a partir das informações colhidas por meio de diversas fontes de pesquisa, como esta escola se organiza no seu processo de ensino, em relação à formação de trabalhadores e de que maneira seu fazer pedagógico se efetiva nos seus princípios teóricos.

A hipótese levantada por esta problemática é de que as condições de funcionamento da escola limitam suas atividades pedagógicas e impossibilitam a efetividade dos princípios teóricos da pedagogia da alternância estabelecido em sua proposta pedagógica.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos da pesquisa, foi fundamental explorarmos vários recursos metodológicos. Por isso, nos utilizamos de pesquisa bibliográfica em referencial teórico voltado para a temática, análise documental e pesquisa de campo com observação instrumentalizada por meio de questionário e roteiro de entrevistas com questões abertas.

A pesquisa bibliográfica permitiu o acesso aos conhecimentos teóricos produzidos cientificamente relativos à temática estudada com atenção à evolução histórica da educação do campo, trabalho e educação neste contexto, às políticas públicas e à forma como se materializam e se inter-relacionam com o contexto social, econômico e político.

A análise documental evidenciou as relações que se estabelecem e a forma de abordagem, a partir da análise das informações colhidas nas instituições como Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins, MEC, SEDUC, ARCARFAR/Norte, UNEFAB, EFA em Colinas do Tocantins. Além disso, estudamos e analisamos o Projeto Pedagógico desta instituição, Plano de Estudo e Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Ao analisarmos a organização da prática pedagógica da Escola Família Agrícola,

materializada por meio da formação por alternância, levamos em consideração os eixos de análise que norteiam este estudo e, com isso, buscamos os fundamentos nos documentos utilizados por professores, monitores e alunos tanto no “tempo-escola” como no “tempo-comunidade”. Estes documentos são Projeto Pedagógico, Plano de Estudo da pedagogia da alternância, atividades no Caderno da Realidade e nos relatórios, bem como nos depoimentos dos participantes da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada também por meio da aplicação de questionário e roteiro de entrevista com questões abertas aos gestores e monitores e aplicação de questionário com questões fechadas e abertas aos alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio Integrado. Na coleta de informações, privilegamos os aspectos voltados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas sem desconsiderar aspectos relacionados ao funcionamento da unidade escolar e à manutenção das demais atividades. Sendo assim, o grupo de sujeitos de pesquisa foi composto por gestores da Escola Família Agrícola Zé de Deus, monitores, professores, e alunos do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Evidenciamos com base nos dados de pesquisas, que os trabalhadores do campo alimentam expectativas em relação à educação escolar e a possibilidade de aquisição de conhecimentos que possam melhorar a qualidade de vida e de trabalho no campo, mesmo que a realidade demonstre a situação de precariedade em que se encontra a maioria das escolas, devido à ausência de recursos financeiros para a manutenção das atividades pedagógicas, material didático inadequado e insuficiente, dificuldade com o transporte escolar que obriga os alunos a realizarem longas viagens em transportes muitas vezes inadequados, entre outras dificuldades.

Para melhor compreensão e apresentação deste estudo, compomos esta tese em três seções acrescida deste texto introdutório e considerações finais. Na seção 1 apresentamos os momentos históricos que marcaram a educação rural no Brasil, dividido em subseções, em que destacamos os elementos que marcaram as tentativas de implantação de um modelo de educação rural no Brasil, a educação rural e os programas de extensionismo, evidenciando a finalidade dos programas extensionistas implantados. A educação rural e os movimentos populares no Brasil, ressaltando a participação dos movimentos populares na discussão pela educação rural.

Na mesma seção, descrevemos a transição da educação rural para a educação do campo, sua história e marcos legais a partir de 1990, ressaltando os princípios de educação do campo no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e Planos Nacionais de Educação (PNEs). Enfatizamos também o universo das discussões e políticas públicas para a educação do Campo, enfocando o papel fundamental dos Movimentos Sociais e a luta do movimento *Por Uma Educação do Campo* em âmbito nacional e, em especial, no Estado do Tocantins. Finalizamos esta seção com uma breve reflexão sobre a política pública PRONACAMPO-Projetos sociais em disputa.

Na seção 2 abordamos a origem das *Maisons Familiales* na França, berço do nascimento da formação por alternância. Em seguida, descrevemos o contexto histórico da expansão das escolas em outras partes do mundo como Itália e África. Apresentamos o cenário do surgimento da alternância no Brasil e o contexto social em que aconteceu a implantação da primeira experiência no Estado do Espírito Santo e demais fatores que motivaram a expansão para outros estados brasileiros.

Apresentamos o percurso histórico e as motivações que levaram à implantação das EFAs no Estado do Tocantins, destacando elementos que motivaram a implantação da EFA de Porto Nacional e, posteriormente, em outros municípios do Estado. Descrevemos a construção histórica do conceito de alternância. Destacamos também a relação entre trabalho e educação presente na relação pedagógica na educação do campo e refletimos sobre a formação humana mediada pelo trabalho e educação na divisão social do trabalho.

Na seção 3 denominada de Teoria e Prática e a Relação Pedagógica na pedagogia da Alternância: Experiência da Escola Família Agrícola Zé de Deus e a Formação de trabalhadores do campo, caracterizamos a área de estudo e descrevemos as informações coletadas por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que objetivou mapear e contextualizar o desenvolvimento histórico do Estado do Tocantins, do Município de Colinas e da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus. A história da EFA Zé de Deus recebe destaque por ser o *locus* de estudo desta pesquisa, apresentando elementos constitutivos de criação, localização e instrumentos pedagógicos utilizados na pedagogia da alternância em Colinas do Tocantins com ênfase no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Finalizamos esta seção com a apresentação do resultado da pesquisa de campo. A análise leva em consideração os documentos apresentados tais como o Projeto Pedagógico da escola, Plano de Estudo da pedagogia da alternância, o Caderno da Realidade e os relatos dos sujeitos que participaram da pesquisa por meio de entrevistas ou questionários.

Por fim, apresentamos as considerações finais a partir dos resultados de pesquisa realizada em documentos, entrevistas com monitores e alunos, além da resposta a hipótese suscitada inicialmente e as reflexões acerca da organização da escola e de sua prática pedagógica.

Eixos de análise e o caminho da pesquisa

Este estudo toma como eixos de análise: contradição, alternância e trabalho. Por contradição, compartilhamos a concepção teórica de Marx que diz respeito à “unidade de contrários ou unidade do diverso” (1985). É preciso superar as impressões e sensações que permitem o conhecimento aparente e não o conhecimento concreto.

O princípio da **contradição** permite a análise e a compreensão da essência do objeto, possibilitando a caminhada do abstrato ao concreto. Marx afirma que: “o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1985, p. 14).

Só podemos chegar à concretude do objeto estudado se emprendermos esforços para compreendermos as contradições que envolvem o fenômeno. Elas se manifestam no confronto entre elementos como o particular e o universal, teoria e prática, essência e aparência. Para compreendermos os aspectos contraditórios no fenômeno estudado é necessário à “[...] utilização de distintas técnicas de pesquisa, como análise bibliográfica e documental, observação, entrevistas [...]” (PAULO NETTO, 2011, p. 26).

O princípio da contradição é fundamental para compreendermos a realidade, pois, por meio dela, alcançamos o conhecimento verdadeiro uma vez que as forças que se opõem revelam as contradições em um processo dinâmico da realidade social, econômica, política.

A **alternância** como eixo de análise neste estudo diz respeito ao método pedagógico adotado nas EFAs, na construção de seu Projeto Pedagógico voltado para a educação do campo e a denominada pedagogia da alternância. Caracteriza-se por uma metodologia em que o processo de formação da educação ocorre alternadamente em dois espaços educativos que se integram, chamados *tempo escola* e *tempo comunidade*.

A alternância permite que os alunos permaneçam em regime de internato no tempo escola, onde ocorrem aulas teóricas e práticas, e, no tempo comunidade os educandos permanecem na comunidade ou nas unidades produtivas, trabalhando e colocando em prática os conhecimentos adquiridos na escola. A pedagogia da alternância possui elementos comuns em sua origem, contudo, sua materialização pode ocorrer de diversas formas de acordo com

a realidade dos sujeitos que a desenvolvem, podendo apresentar diferentes perspectivas ou desafios em função das condições, práticas ou concepções teóricas de seus sujeitos.

A alternância *real ou integrativa* tem como principal característica a inter-relação entre educação e trabalho, teoria e prática que se desenvolve na integração entre escola-família-propriedade ou comunidade em que os alunos e suas famílias mantenham-se vinculados. Buscamos, na análise deste eixo, abstrair da organização pedagógica desenvolvida na EFA Zé de Deus, os movimentos, as contradições, as concepções, perspectivas e desafios implícitos na relação trabalho-educação que ocorre na alternância entre os espaços educativos.

A concepção de alternância adotada no Projeto Pedagógico da escola e a sua efetivação podem revelar contradições, potencialidades, dificuldades e desafios que contribuirão, em grande medida, para a compreensão das perspectivas dos sujeitos em relação a um projeto de educação, de escola e de sociedade.

O **trabalho**, enquanto eixo de análise neste estudo é extremamente importante para a compreensão da relação trabalho-educação que vem sendo usada para justificar ou fundamentar a implantação da pedagogia da alternância, tendo em vista que as Escolas Família Agrícola adotam essa metodologia em atendimento as especificidades e necessidades dos trabalhadores do campo que precisam estudar e trabalhar.

Com fundamentação em Marx compreendemos que o trabalho é a atividade vital do homem. É por meio do trabalho que o homem produz a sua existência criando para isso as condições necessárias ao desenvolvimento como ser social. Estas condições são criadas pelo homem na elaboração de instrumentos necessários à transformação da natureza para atender às suas necessidades. Trabalho e educação são atividades desenvolvidas apenas por seres humanos e que, independente dos aspectos formais desenvolvidos na escola, se relacionam diretamente, pois os seres humanos se utilizam do trabalho social para produzir a sua existência e, nesse processo, são educados ao mesmo tempo em que o próprio processo de trabalho desenvolvido por eles é por si só, uma atividade educativa.

Para Marx, o trabalho é mediador da relação entre homem e natureza porque a atividade é desenvolvida no movimento que ele faz utilizando sua força corporal - corpo e mente para transformar a matéria natural de acordo com as suas necessidades. Nessa dinâmica, ele também se modifica. “[...]. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2004, p. 36).

Compartilhamos da concepção teorizada por Saviani e Duarte (2010) quando

afirmam que,

Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Isso nos leva a compreender que é pelo trabalho que o homem deixa de ser meramente animal e também se educa, diferenciando-se, assim, dos demais animais. O homem, então, produz e reproduz sua condição de vida, transforma a natureza para atender às suas necessidades e, a cada transformação, também produz novas necessidades. Sendo assim, o trabalho produz a essência humana e está intrinsecamente ligado à educação em todas as suas dimensões.

Com a finalidade de alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, exploramos diversos recursos metodológicos utilizados em pesquisa em educação. Com intuito de conseguir a maior quantidade possível de informações sobre o fenômeno estudado ampliando a confiabilidade dos dados construídos. Por isso, realizamos pesquisas bibliográficas, análise documental e pesquisa de campo com observação, instrumentalizada por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu o acesso ao conhecimento teórico produzido cientificamente sobre o tema estudado, com atenção especial à evolução histórica da educação do campo, trabalho e educação nesse contexto, políticas públicas, práticas pedagógicas das EFAs, e a forma como se materializam e se inter-relacionam com o contexto social, econômico e político.

Empreendemos estudos no sentido de compreendermos a evolução da educação do campo ao longo da história nos estudos de autores referendados como Roseli Caldart, Monica Molina, Miguel Arroyo, Luiz Bezerra Neto, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e outros que podem ser conferidos no decorrer do desenvolvimento da tese. A análise documental trouxe elementos que forneceram informações acerca das relações que se estabelecem e a forma de abordagem e implantação de políticas públicas voltadas para a educação do campo.

Os dados construídos partem da análise das informações colhidas em leis, projetos e documentos fornecidos pelas instituições como Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, Secretaria Municipal de Educação de Colinas do Tocantins, MEC, ARCARFAR/Norte, UNEFAB, EFA Zé de Deus, além do Projeto Pedagógico do programa de alternância da instituição objeto de estudo desta tese.

Ao analisarmos as atividades pedagógicas da Escola Família Agrícola, materializada por meio da formação por alternância, buscamos fundamentos nos documentos utilizados por professores, monitores e alunos tanto no tempo escola como no tempo-comunidade. Para tal, os documentos utilizados foram Plano de Estudo, Projeto Profissional de Estágio, atividades no Caderno da Realidade e nos relatórios, bem como nos depoimentos dos entrevistados.

A pesquisa de campo aconteceu no período de 2014 a 2016. Inicialmente, realizamos um contato com os gestores, diretor e coordenador pedagógico com a apresentação da pesquisadora e da proposta de estudo. Fomos bem recebidas, pois os gestores e professores da escola são colegas de profissão e luta em torno de uma educação de boa qualidade com acesso para todas as pessoas. Outro ponto importante é que, no período de 2010 a 2011, já havia desenvolvido um trabalho de extensão com os alunos da Faculdade de Colinas, o que possibilitou uma aproximação maior com o trabalho realizado na EFA, despertando o desejo de aprofundar os estudos em torno da formação por alternância.

Nesse primeiro contato com os sujeitos de pesquisa, explanamos a proposta de pesquisa, objetivos, finalidades e contribuições que poderão surgir com o desenvolvimento de um estudo que dê visibilidade ao trabalho pedagógico na EFA. Após a exposição da proposta de estudo conseguimos a autorização para a pesquisa na escola e o aceite dos sujeitos para participar da pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa de campo, realizamos um mapeamento da escola, incluindo a estrutura e funcionamento dela, da parte administrativa e pedagógica, além da constituição das parcerias desde a sua origem até os dias atuais. Este mapeamento foi realizado por meio de análise documental e aplicação de questionários e de roteiro de entrevistas contendo questões abertas com diretor da escola, coordenadora pedagógica e monitores.

Na segunda fase, realizamos conversas abertas em grupo com gestores, professores/monitores, que ocorrera no intervalo das aulas na sala de professores. Para conversa com os alunos conseguimos autorização dos professores para usarmos parte do tempo das aulas e o espaço da sala de aula e inicialmente explanamos sobre o tema da pesquisa e levantamos informações gerais sobre as características das turmas, como: ano, número de alunos, atividades familiares no campo, após o aceite dos alunos para participação na pesquisa, aplicamos questionários individuais contendo questões fechadas com o objetivo de traçar o perfil dos alunos e questões abertas sobre as questões pedagógicas e de educação na EFA, pedagogia da alternância, atividades teóricas e práticas e a relação escola família, as questões abertas possibilitaram aos alunos falarem abertamente suas

concepções sobre a escola, o internato e o ensino por alternância, e suas perspectivas em relação à formação para o trabalho.

Responderam a pesquisa o diretor, a coordenadora pedagógica, quatro professores/monitores e 87 alunos. As entrevistas e os questionários aplicados aos profissionais tinham como objetivo conhecer como os educadores concebem a relação entre educação do campo e pedagogia da alternância, qual a concepção da prática pedagógica adotada, bem como desafios e dificuldades encontradas no cotidiano das atividades desenvolvidas.

Os questionários aplicados aos alunos foram respondidos por 87 de um total de 103 alunos matriculados, os demais alunos não estavam na escola no período de aplicação da pesquisa. Tais questões destinadas aos alunos tinham como objetivo levantar informações que possibilitassem traçar o perfil dos alunos, local de moradia, distância da escola, ligação com o campo e com movimentos sociais, o olhar sobre a pedagogia da alternância, plano de estudo e integração entre atividades práticas e teóricas no tempo escola e tempo comunidade.

Os sujeitos puderam explanar individualmente sobre alguns pontos relacionados às atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, dificuldades e desafios.

Os instrumentos de pesquisa, utilizados com diretor, coordenador pedagógico e monitores foram previamente construídos a partir dos eixos de análise e dos objetivos de pesquisa com base no referencial teórico utilizado. As questões abertas possibilitaram o diálogo entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa. A etapa de coleta de informações aconteceu sem dificuldades, pois contamos com a colaboração de órgãos, entidades e principalmente com a participação dos sujeitos de pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa em que os sujeitos são alunos que moram no campo e nele constroem suas vidas, nos detivemos principalmente à tabulação e análise das respostas dos alunos do campo, do primeiro ao terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio residentes em fazendas, chácaras, assentamentos, etc., o que representa um percentual de 47,1% dos alunos participantes da pesquisa matriculados neste curso técnico.

Buscando ser coerente, com as concepções de educação e de educação do campo assumidas nesse estudo e em acordo com os princípios teóricos que norteiam a formação de trabalhadores do campo analisamos a materialização da prática pedagógica na Escola Família Agrícola Zé de Deus a partir dos elementos destacados no Projeto Pedagógico da escola, no Plano de Estudo da pedagogia da alternância desenvolvido no Curso Técnico em Agropecuária, nas informações das pesquisas realizadas com alunos, gestores e monitores.

1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente, o Estado brasileiro nunca colocou a educação das classes populares em sua pauta de prioridades, de modo que os trabalhadores ficaram totalmente a margem ou sofreram impostamente as consequências das políticas públicas e dos processos educativos propostos pelos governantes, por meio das diversas reformas educacionais empreendidas no decorrer da história da educação.

Especificamente em relação à educação destinada à população do campo, o descaso foi ainda maior. A educação rural nunca foi de interesse do poder público, visto que as poucas experiências foram precariamente implantadas, sem o mínimo necessário como, por exemplo, infraestrutura física adequada, professores qualificados e transporte escolar, impossibilitando o desenvolvimento do ensino.

As experiências em educação rural evidenciaram que elas foram oferecidas em momentos específicos com o intuito de atender dois objetivos: conter o fluxo migratório das pessoas do campo para a cidade e, com isso, evitar os problemas sociais causados com o aumento da população urbana, fixando, assim, o homem no campo e adequar o país ao avanço da produção capitalista que tinha como contexto a formação de mão de obra especializada para atender a demanda do capital.

Nesse sentido, as propostas de educação oferecidas aos trabalhadores do campo estiveram sempre vinculadas aos grupos de classes dominantes, atendendo de alguma forma aos interesses de cada momento político econômico e social.

Inicialmente, na Seção 1, apresentamos os momentos históricos que marcaram a educação rural no Brasil, divididos em subseções em que destacamos os elementos que marcaram as tentativas de implantação de um modelo de educação rural no Brasil; em seguida, discutimos a educação rural e os programas de extensionismo rural onde destacamos a finalidade dos programas extensionistas adotados e, por fim, descrevemos a educação rural e os movimentos populares no Brasil com ênfase na participação dos movimentos populares na discussão pela educação rural.

Posteriormente, no item: Da Educação rural à educação do campo: história e marcos legais a partir de 1990, ressaltamos os princípios de educação do campo no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, Educação do Campo e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Educação do Campo e os Planos Nacionais de Educação (PNEs). Enfatizamos, também, o universo das discussões e políticas públicas para a educação do campo realçando o papel fundamental dos Movimentos Sociais e a luta do

movimento “Por Uma Educação do Campo” em âmbito nacional e, em especial, no estado do Tocantins. Atrelado a isso, finalizamos esse capítulo com uma reflexão sobre a política pública PRONACAMPO - projetos sociais em disputa.

1.1. Elementos da educação rural no Brasil

A história da educação no Brasil mostra que, desde meados de 1500, com a implantação do modelo educacional jesuítico até a parte inicial do século XX, a educação ficou restrita apenas às classes mais favorecidas economicamente, isto é, a elite. Apoiados pela Coroa Portuguesa, os jesuítas monopolizaram a educação no Brasil por mais de dois séculos.

Saviani (2010) afirma que

O ensino jesuítico era de caráter universalista e elitista, universalista porque todos os jesuítas adotavam indistintamente o mesmo plano em qualquer lugar que estivesse e elitista porque foi destinado aos filhos dos colonos e excluiu os índios, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2010, p.56).

Desta forma, a educação era inacessível à grande parte da população, principalmente às classes trabalhadoras, incluindo aí habitantes do campo, negros, índios, trabalhadores rurais. Justificava-se a exclusão afirmando que, para a aplicação das práticas agrícolas, os trabalhadores não precisavam de escolarização ou formação intelectual.

As atividades camponesas desenvolvidas no espaço rural para a subsistência nunca foram significativas para a economia e, por isso, o campo foi sendo ocupado pelos movimentos capitalistas para atender ao mercado e à ampliação do latifúndio.

Para tal, houve processos de incentivo à modernização da agricultura, alta tecnologia e uso de sementes geneticamente modificadas, assegurando, assim, o aumento da produção agrícola, concentrando a posse da terra nas mãos de grandes empresas e, com isso, desalojando os camponeses do campo.

A acumulação de riquezas, de um lado, e a reprodução da pobreza, da miséria, reforçando as desigualdades sociais, de outro, caracterizam as opções de desenvolvimento assumidas pelo País ao longo de sua história política e econômica.

Para a pesquisadora Claudia Passador (2006, p. 119), a educação rural no Brasil tem suas origens históricas no final do século XX, recebendo maior atenção com a Proclamação

da República, época em que o governo criou uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria com a finalidade de atender estudantes ligados a atividades rurais. No entanto, a referida pasta não chegou a atingir seus objetivos, pois foi extinta por volta de 1904, sendo novamente instalada em 1909 como instituição de ensino para agrônomos.

Por isso, nos primeiros anos da República, a população rural ficou à margem da educação oferecida pelo poder público, embora a população residente no campo representasse mais de 80% do contingente nacional.

Ao analisar este período, Leite (1999) explica que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’ (LEITE, 1999, p. 14).

Em relação ao direito à educação, fica evidenciado a invisibilidade da classe de trabalhadores do campo, estereotipados como ignorantes que não necessitavam de escolarização para desempenhar seu trabalho braçal e, por isso, não recebia atenção por parte do poder público que entendia ser a escolarização só para parte da população urbana.

A partir da década de 20 a educação rural se tornou instrumento de estratégia do estado para conter o fluxo migratório do campo para a cidade e, com isso, minimizar os impactos causados, pois apesar de a cidade apresentar maior desenvolvimento em relação ao campo, não possuía infraestrutura necessária para o aumento populacional.

O espaço rural, então, foi estereotipado como lugar de atraso e o espaço urbano como exemplo do avanço e do desenvolvimento, ampliando as desigualdades históricas e reforçando a dicotomia entre cidade e campo.

Podemos destacar, no campo educacional, dois importantes movimentos ideológicos que marcaram a década de 20, nomeados por Nagle (1974, p. 99-00) de “otimismo pedagógico” e “entusiasmo pela educação”. O entusiasmo já havia manifestado seus aspectos ideológicos no período de transição entre o Império e a Proclamação da República. Entretanto, não houve avanço naquele período devido à prevalência da política oligárquica, que sufocou os ideais democráticos de seus intelectuais (GHIRALDELLI JR, 2001). Por outro lado, o movimento voltou com força ideológica, atingindo seus objetivos no período de 1910 a 1920.

No caso do otimismo pedagógico, surgido por volta de 1920, ganhou força ideológica nos anos de 1930 no advento da Segunda República (GHIRALDELLI Jr, 2001).

O contexto econômico, no período de 1910 a 1920, apresentava certo crescimento industrial com uma nova configuração no processo de urbanização da sociedade brasileira, gerando novas exigências em favor da escolarização. Esta demanda convivia com grande índice de analfabetismo, que atingia mais de 75 % da população brasileira, motivando, então, os intelectuais brasileiros a retomarem os ideais pedagógicos preconizados pelo movimento entusiasmo pela educação e, assim, fortalecendo o movimento nesse período, que acabou por perder força mais tarde em função da disseminação do otimismo pedagógico (GHIRALDELLI JR, 2001).

Segundo Jorge Nagle (1974),

O entusiasmo pela educação acreditava que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (NAGLE, 1974, p.99-100).

Ainda segundo Nagle (1974, p.100), o otimismo pedagógico, no entanto, fortalecia-se na “crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicavam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro”.

Em suma, os dois movimentos ora se completavam, ora se desconstruíam, sendo disseminados pelo país por meio das Conferências Brasileiras de Educação realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Em termos ideológicos, o entusiasmo pela educação fortalecia-se na crença de que todos os problemas sociais estavam vinculados às questões educacionais, de modo que a educação seria, então, redentora da sociedade.

Durante os 40 anos da chamada Primeira República, as oligarquias agrárias cafeeiras se fortaleceram como classe dominante. Com o advento da urbanização e o acelerado crescimento industrial, surgiu a formação de uma classe emergente – a burguesia – aumentando as classes médias urbanas.

A implantação do trabalho assalariado e a imigração com o aval do Estado foram as responsáveis pela supressão da mão de obra para o campo e o aumento das massas operárias nos centros urbanos. Para Ghiraldelli Jr,

Todo esse tecido social que foi se diferenciando ao longo da Primeira República logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário (GHIRALDELLI JR, 2001, p.27).

As diversas reformas implantadas pelo governo federal nesse período priorizaram o ensino secundário e superior, aos quais apenas a elite brasileira tinha acesso, nesta conjuntura, a classe trabalhadora não tinha acesso nem mesmo ao ensino primário.

De outro modo, na Europa, a modernidade já havia se configurado como tempo histórico. A burguesia, enquanto classe em ascensão compreendida como revolucionária, disseminava e defendia os ideais da “filosofia da essência”, afirmando a igualdade dos homens, reforçando, assim, que se todas as pessoas são iguais, a educação deveria ser universalizada de maneira que todos tivessem acesso à cidadania.

De acordo com Saviani (2012):

A burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária e, enquanto classe revolucionária vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo [...]. No entanto é sobre essa base da igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e assim a burguesia se torna classe dominante, ela vai a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas de ensino e vai advogar a escolarização para todos (SAVIANI, 2012, p. 38-40).

Na consolidação da nova ordem capitalista burguesa, a escola desempenhava um papel fundamental, uma vez que a escolarização de todos os homens os converteria em cidadãos, principalmente os servos e, na condição de cidadãos, estariam aptos a participar ativamente dos processos políticos. Por consequência, essa participação na política é que consolidaria a nova classe dominante burguesa (SAVIANI, 2012, p. 40).

Ocorre que a história se movimenta e, nesse movimento, surgem contradições próprias do sistema de produção capitalista, nas quais a sociedade está dividida em classes. Nesse sentido, a participação política dos cidadãos apresentou divergências em relação aos interesses da burguesia, porque esta deixou de ser classe revolucionária que defendia a transformação da sociedade, tornando-se classe dominante, para qual a transformação da sociedade não mais interessa.

Saviani (2012) destaca que,

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses são pela perpetuação da sociedade (SAVIANI, 2012, p.40).

Neste movimento, a “pedagogia da essência” não é mais defendida pela burguesia e, para manter a sua hegemonia, passa a caminhar na contramão da história. Negar a própria história é a saída encontrada pela burguesia para se perpetuar no poder, por isso ela passa a

advogar em favor da “pedagogia da existência”. Segundo Saviani a burguesia passa a sustentar que: [...] os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e cabe a nós respeitarmos as diferenças entre os homens, [...] há aqueles que aprendem mais devagar, há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2012, p. 41).

Nesse sentido, fica evidenciando que a burguesia disseminou esse pensamento educacional das diferenças e se apropriou dele para justificar os privilégios de sua própria classe e esta postura “vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (SAVIANI, 2012, p. 41). A burguesia deixou de pregar a igualdade entre os homens porque assumiu o poder e, conseqüentemente, abandonou a bandeira revolucionária. Devido a isso, a classe trabalhadora explorada pela burguesia é que passa a discutir a necessidade de transformação da sociedade, tornando-se nova classe revolucionária.

Como “diferentes”, podemos compreender todos aqueles que vivem à margem dos processos sociais e educacionais, entre eles a classe trabalhadora do campo que, além de ser diferente, recebeu outros rótulos tais como atrasados, ignorantes, caipiras etc., para os quais não havia necessidade de escolas, já que o trabalho do campo não exigia mais do que ser analfabeto.

Por isso, em relação à educação para a classe trabalhadora do campo, o advento da República não buscou a implantação de uma política pública destinada ao processo de escolarização rural, evidenciando o desinteresse do poder público brasileiro.

Sobre este aspecto, Leite (1999) destaca que: “Dado o comprometimento dessas elites com a visão, urbano- industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas [...]” (LEITE, 1999, p. 28).

Sendo assim, historicamente, todos os esforços em prol da implantação de uma política educacional no Brasil, nas primeiras décadas do século, estavam voltadas para as especificidades e necessidades urbanas, devido ao cenário industrial que se fixava no país, nesse caso não havia, portanto, interesse do Estado em promover a classe trabalhadora do campo, deixando a educação rural à margem dos processos educacionais.

O fluxo migratório que se delineou posteriormente devido procura por trabalho nas indústrias, chamou a atenção do poder público, que só se atentou para a educação rural quando as pessoas começaram a abandonar o campo, superlotando as periferias das cidades,

provocando uma série de problemas sociais. Foi este movimento migratório que chamou a atenção dos governantes para a educação rural.

Ressaltamos, então, que a educação escolar para as pessoas do campo passou a receber atenção a partir dos anos de 1910-1920. Leite (1999, p. 28) afirma que foi “por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”.

Com as dificuldades econômicas que o Brasil vinha enfrentando a partir da década de 20, as atividades rurais foram bastante afetadas, causando prejuízos aos proprietários. Foi neste contexto que surgiu um movimento em prol de uma proposta ruralista que fixasse o homem no campo conhecido como ruralismo pedagógico². A proposta do ruralismo era a de que o homem do campo não deveria de lá sair e, para fixá-lo naquelas terras, a educação seria o caminho.

De acordo com Bezerra Neto (2003, p.11), “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural, que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”.

Parafraseando este autor, os pedagogos ruralistas acreditavam que deveria ser implantado um currículo específico para a zona rural que levasse em conta as especificidades do cotidiano dos trabalhadores e que atendesse as suas necessidades. Esse currículo deveria contemplar conhecimentos que fossem úteis para a prática na agricultura, pecuária e demais atividades do campo.

Para Calazans (1993), a fixação do homem no campo dependia da consolidação de alguns ideais:

- a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva;
- b) Uma escola ‘que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista das 28 terras dadas e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte’ (isto em oposição à ‘escola literária’ que desenraizava o homem do campo);
- c) Uma escola ganhando adeptos à “vocação histórica para o ruralismo que há nesse país”. “Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de

² Movimento empreendido por um grupo de educadores conservadores Sud Menucci, Ribeiro Couto, Francisco Faria Neto, Luiz Pereira e outros, que acreditavam que a fixação do homem do campo poderia resolver os problemas do Brasil (BEZERRA NETO, 2003).

matéria-prima importada”. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor [...] (CALAZANS, 1993, p.19-20).

A fixação do homem no campo era também uma forma de conter os problemas sociais que, inevitavelmente, surgiriam com o inchaço do meio urbano. Em relação ao êxodo rural, Bezerra Neto (2003) chama a atenção para o fato de que:

Era necessário compreender que, se o campo não tinha atrativos para seus habitantes, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade, como um todo, desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que este julgasse mais adequado. Isso poderia se dar através de investimentos realizados em infraestrutura, lazer e condições de habitabilidade, bem como a possibilidade de emprego e geração de renda que o setor pudesse oferecer, visto que são as condições de vida, de empregabilidade e de salários que atraem o trabalhador, e não apenas a facilidade de acesso ao comércio, posto de saúde, escola e lazer que a cidade poderia oferecer (BEZERRA NETO, 2003, p. 16).

A cidade de fato se tornava mais atraente, pois lá se conseguiria emprego e renda para manter a própria existência e, para que ele permanecesse no campo, era preciso primeiramente promover as condições materiais para a sua vida. A migração dos trabalhadores rurais para a cidade, em busca de trabalho e condições de vida, proporcionados pelo processo de industrialização, era muito preocupante, pois com o aumento da população urbana aumentavam também os problemas sociais. Assim, a cidade não possuía condições mínimas de infraestrutura para receber mais habitantes conforme explicação de Souza (2010),

(...) essa “preocupação” com a educação do campo não era mais que a busca de alternativas para os problemas relacionados ao êxodo rural, como o crescimento das favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento básico, a violência, etc., além dos problemas em relação à produção camponesa, que não correspondia aos interesses do capital diante do avanço das forças produtivas. Além disso, até 1930 2/3 da população residia no campo, que estava repleto de contradições (SOUZA, 2010, p. 136).

O referido movimento foi apoiado fortemente pelas classes dominantes urbanas, preocupadas com o inchaço da cidade e com os demais problemas decorrentes deste processo de migração como miséria, violência e doenças. Outro fator importante que vale ser ressaltado é que os ruralistas também foram apoiados pelos latifundiários ligados ao modelo agroexportador brasileiro, que temiam o esvaziamento da mão de obra barata que mantinham no campo.

Vinculado também a outras fontes sociopolíticas e culturais da época, o ruralismo mantinha a visão de que o país tinha forte vocação agrária e que “a riqueza tem origem na

produção agrícola e, dessa forma, o Brasil seria colocado no caminho do desenvolvimento econômico agropecuário” (LEITE, 1999, p.29).

As preocupações voltadas para a educação rural e a fixação do homem no campo, por um lado, recebia à atenção da população urbana no sentido de conter os problemas sociais urbanos decorrentes da falta de infraestrutura para receber o fluxo grande de migração. Por outro, era preciso considerar o avanço das forças produtivas externas ligadas ao desenvolvimento do capital que, por sua vez, exigiam mais da produção agrícola para atender ao modelo agroexportador brasileiro.

As propostas ruralistas foram atendidas, em parte, por alguns governantes e algumas escolas rurais foram implantadas, porém, a falta de professores continuava sendo um problema, pois os professores não se interessavam pelo ensino em escolas rurais.

A década de 30, influenciada pela revolução de 1930³ e motivada pela acumulação do capital e investimento no mercado interno, acelerou a produção da indústria e, conseqüentemente, aumentou a necessidade de mão de obra especializada, exigindo investimentos na Educação para a formação de trabalhadores que atendessem ao modelo capitalista de produção. Este cenário econômico demandava atitudes políticas para o desenvolvimento da educação, então, para que isso acontecesse, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Francisco Campos ficou responsável pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Por meio de decretos, apresentou uma proposta de organização do ensino secundário e universitário e de reforma do ensino superior.

Esta reforma se reveste de importância por ter adotado como regra de organização o sistema universitário. Isto através da criação da reitoria, com a função de coordenar administrativamente as faculdades. Exigia ainda, a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, direito, medicina e engenharia (RIBEIRO, 2003, p. 107).

O ensino secundário também recebeu reformulações nesse período, tornando-se um curso educativo dividido em fases. A primeira fase recebeu o nome de Curso Fundamental, com duração de cinco anos, e tinha como finalidade a formação humana por meio da aquisição de hábitos e atitudes os quais tornariam as crianças aptas para viver em sociedade.

3 A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, insatisfeitos com o resultado das eleições presidenciais e que resultou em um golpe de Estado, o Golpe de 1930. O Golpe derrubou o então Presidente da República Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e colocou fim à República Velha. Disponível em <http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/p3.php>.

A segunda fase, com duração de dois anos, tinha como finalidade a aquisição de habilidades profissionais e contemplava disciplinas como sociologia, história da filosofia, higiene, economia política e estatística.

O Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, tornava o ensino comercial propedêutico, com duração de três anos. Na sequência, vinham os cursos técnicos com período de duração de um a três anos e o Curso Superior com duração de três anos, voltado à aquisição de conhecimento da área de administração e finanças.

Determinado pelo conflito de ideias de educadores influenciados pelo modelo da Escola Nova⁴ e de outros educadores que defendiam uma proposta tradicional de educação, na década de 30, o Manifesto⁵ dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, seguindo os ideais de John Dewey, marcou a história da educação do país.

O referido manifesto representava a preocupação e a luta dos educadores pela implantação de uma política nacional de educação. Representava a contraposição dos intelectuais ao modelo de educação fundado na pedagogia tradicional, ao qual teciam muitas críticas, apontando entre outras coisas para a desorganização da escola. O documento também propunha a organização de um Plano Nacional para a Educação.

Os pressupostos defendidos pelos educadores do Manifesto afrontavam os princípios da Igreja Católica, que mantinha sob seu poder grande parte das escolas, o que tornava o Estado concorrente da Igreja, colocando em risco o monopólio educacional da igreja.

O Manifesto cobrava compromisso do Estado com as políticas educacionais, principalmente no que tangia à educação pública, obrigatória e laica. Os ideais escolanovistas espalharam-se pelo país, sendo compreendidos por muitos educadores como um mecanismo capaz de promover a transformação da educação.

Nesse sentido, a escola tinha como papel fundamental oferecer o instrumental necessário para a promoção tanto da população urbana como da população rural, eliminando a condição de ignorância, promovendo, assim, o desenvolvimento socioeconômico e, conseqüentemente, objetivando melhores condições de vida.

Segundo Saviani (2010),

4 Teoria pedagógica surgida no século XIX como crítica à pedagogia tradicional existente. Segundo Saviani (2012, p 07) “para essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado”.

5 Documento escrito por 26 educadores com o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”.

A educação torna-se uma função essencialmente e primordialmente estatal. Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a colaboração das demais instâncias sociais (SAVIANI, 2010, p. 245).

Este foi um momento conflituoso da educação brasileira, marcado pelo embate de ideias entre os defensores do modelo tradicional de ensino que, na sua maioria, estavam vinculados à Igreja e os defensores do modelo educacional fundamentado na Escola Nova, que defendiam o ensino desvinculado do poder da Igreja, gratuito e de obrigação do poder público.

Sendo assim, era preciso que as escolas urbanas e as poucas escolas rurais que existiam passassem por um processo de reformulação estrutural, administrativa e pedagógica.

Outro aspecto fundamental do manifesto se referia a formação de professores para atender a educação rural, os quais deveriam receber formação específica, incluindo conhecimentos de agricultura. Contudo, esses aspectos considerados ideais nunca foram reais e ficaram apenas no campo das ideias, sendo relegados ao esquecimento.

As críticas apresentadas no manifesto, de certa forma, provocaram o poder público. Os Artigos 149 e 156 da Carta de 1934 deixam clara a influência dos pioneiros, pois a forma como o documento foi redigido contemplava os objetivos pretendidos por seus autores, ou seja, ensino público, laico, obrigatório e gratuito, pois a obrigatoriedade só pode ser garantida com a efetivação da gratuidade e, por isso, deve ser custeada exclusivamente pelo Estado.

Saviani (2007, p.195) descreve este período histórico de 1932 a 1947 como uma fase de equilíbrio entre os pressupostos teóricos da Pedagogia Tradicional e as ideias pedagógicas da Pedagogia Nova.

Na IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931, ocorreu a ruptura entre católicos e liberais com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Este documento já apresentava a influência da hegemonia do poder norte-americano sobre o Brasil, que se fazia presente por meio da implantação de seus princípios ideológicos (Idem).

Ghiraldelli Jr (1987) explica que

(...) o Brasil dos anos 20 passou a sentir uma razoável influência americana que não se limitava a área econômica, mas evoluía rapidamente para o campo cultural e educacional. Em 1928, a maioria dos filmes exibidos nos cinemas brasileiros eram distribuídos pela *Metro Goldwin Mayer e Universal Pictures*; as informações internacionais reproduzidas pela imprensa brasileira eram cedidas exclusivamente, pela United Press. Da mesma forma, a literatura educacional no País passou a receber uma influência decisiva das universidades americanas, que produziam e disseminavam o ideário da Escola Nova (GHIRALDELLI JR, 1987, p. 30).

Centrado na ideologia da pedagogia liberal o ideário “escolanovista” no Brasil foi influenciado pelos princípios ideológicos do imperialismo norte-americano fortalecido através do controle educacional. A Escola Nova influenciou significativamente a educação brasileira, contendo e sufocando as demais pedagogias que se intitulavam libertária e socialista de características consideradas anarquistas, mas com forte influência no meio operário.

A pedagogia nova era mais uma corrente pedagógica hegemônica classificada por Saviani (2012) como teoria “não crítica” da educação.

Ao contrário da pedagogia tradicional, em que o professor era o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor e a relação pedagógica pautada na disciplina, na pedagogia nova o professor era facilitador ou estimulador, já que os alunos seriam responsáveis pela própria aprendizagem que deveria ser favorecida pelo ambiente.

Este autor ainda afirma que esta proposta educacional favoreceu mais uma vez a elite brasileira, pois,

O ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida a “Escola Nova”, aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2012, p.10).

Sendo assim, a pedagogia nova não trouxe solução para o problema na marginalização da educação, ficando a classe trabalhadora mais uma vez sem acesso ao conhecimento elaborado, privilégio das classes dominantes.

É importante destacar que, na década de trinta, a economia brasileira vivia momentos críticos e a crise econômica não era privilégio do Brasil, pois afetava o mundo todo. A quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, desencadeou uma crise do capitalismo que tomou proporções mundiais, atingindo todos os países que mantinham relação econômica no mercado mundial.

No caso do Brasil, a exportação de café foi extremamente comprometida, gerando prejuízos aos proprietários de terra, principalmente aos produtores de café para exportação, provocando o enfraquecimento econômico e político da oligarquia cafeeira.

No âmbito internacional, as estruturas econômicas também sofreram mudanças. O período pós Primeira Guerra Mundial desequilibrou as forças políticas e econômicas na

Inglaterra que não conseguiram manter o controle sobre a economia brasileira, perdendo espaço para os Estados Unidos, destacado como grande potência mundial.

É importante ressaltar também que, desde o Império, a Inglaterra custeava a política agrária no Brasil, tornando-se sua principal financiadora (SOUZA, 2010).

Até este período, a educação escolar era destinada especialmente à elite brasileira, não apresentando, nos documentos legais, elementos indicadores de interesse do poder público em oferecer educação a todas as pessoas independentemente dos interesses econômicos, ou de raça, cor, religião ou classe social, principalmente no que se refere à educação destinada aos trabalhadores do campo.

A Constituição de 1934 pretendia também criar o Conselho Nacional de Educação cuja função era a elaboração do Plano Nacional de Educação. Também previu criar um mecanismo de centralização quanto à dimensão educativa que se iniciava no ensino primário e passava pelo secundário, além de abranger o técnico superior (BEZERRA NETO, 2003, p.13).

O texto constitucional de 1934 contemplou a educação rural no seu Artigo 121, parágrafo 4º, com a seguinte descrição:

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 (BRASIL, 1934, p.31).

O Artigo 156, por sua vez, destinava vinte por cento das cotas atribuídas à educação para o ensino nas zonas rurais anualmente. Paiva (1987) reforça que a legislação avançou no sentido de assegurar a ampliação dos recursos para a Educação no âmbito da educação rural, contudo, a referida proposição ficou somente nos documentos, não se efetivando de fato.

Com a expansão da indústria, em 1937, os camponeses desestimulados pelo descaso político com as atividades rurais começaram a abandonar o campo com destino à cidade em busca de trabalho e promoção das condições de vida.

Para conter este abandono, o Estado Novo criou a Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER), cujo objetivo estava voltado para a expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais.

Neste cenário, Leite baseado nos estudos de Maia (1982) afirma que “[...] o sentido de contenção que orientava as iniciativas do ruralismo pedagógico foi mantido, mas colocando-se explicitamente, então, o papel da educação como canal de difusão ideológica” (LEITE 1999, p. 30-31 apud MAIA, 1982, p. 28).

1.1.1 Educação rural e os programas de extensionismo rural

Na década de 40, os trabalhadores rurais receberam a ajuda também de um programa de Extensionismo Rural que, segundo Fonseca (1985, p.91), “se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar” porque,

[...] a base material da ação educativa da Extensão Rural era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre o qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmo (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e, conseqüentemente, o bem estar social (FONSECA, 1985, p.91).

É importante frisar que o programa de extensionismo rural foi implantado no Brasil pela Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), que surgiu inicialmente como Associação de Créditos e Assistência Rural (ACAR)⁶ cuja proposta também era a implementação de outras agências que disseminasse as práticas do extensionismo rural; com isso, objetivava-se a transformação, levando o rurícola para o programa de extensão, tirando-o da sua condição de atrasado, visto como um “indivíduo carente que deveria ser assistido e protegido” (LEITE, 1999, p. 34).

Ainda para este autor, o programa de extensão tinha como objetivo imediato:

O combate às doenças, subnutrição e carência, bem como a ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas (LEITE, 1999, p 33- 34).

Leite (1999) também chama a atenção para o fato de que o programa de Extensão Rural desenvolvia o chamado “desenvolvimento agrário”, um modelo de educação e de organização sócio produtivo e de escolarização formal que contribuía para a perpetuação de uma visão colonialista exploratória apesar de adotar uma rotulação liberal moderna.

Além disso, o programa de extensão rural tinha também um caráter político com o qual se pretendia combater o avanço do movimento comunista e a luta armada que se evidenciava no Brasil e em toda a América Latina, somando se aos movimentos sociais organizados de trabalhadores instrumentalizados pelos sindicatos.

⁶ Criada no Brasil em parceria com o Governo norte-americano.

Portanto, embora esses programas tenham de alguma maneira, contribuído para a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora rural, reforçavam e acobertavam também a submissão do grupo de trabalhadores, se configurando como mais um dos instrumentos utilizados pelas classes dominantes para desarticular os trabalhadores rurais que foram iludidos pelo ideário liberal. Nesse sentido, Fonseca (1985,) reforça que,

Os programas extensionistas, como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são os donos só da força de seus braços (FONSECA, 1985, p. 34).

Ainda na década de 40, com a intenção de atender ao mercado de trabalho e oferecer mão de obra especializada para as indústrias, criaram-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) - destinados às classes populares urbanas. Estas instituições receberiam investimentos em educação e ensino para atender às demandas do acelerado processo de modernização do país.

Nas reflexões de Leite (1999),

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase, nas escolas primárias e secundárias, ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano destinado especialmente às classes populares (LEITE, 1999, p. 30).

Nesse contexto, Paiva (1987) mostra que duas frentes foram criadas, uma para conter a migração e outra para formar a mão de obra necessária para atender à expansão da indústria. De um lado, era preciso povoar e cuidar do campo. De outro, havia a necessidade de formação de mão de obra específica para atender à expansão da indústria. Esta necessidade motivou os investimentos nas escolas primárias e secundárias com foco nos trabalhos manuais e no ensino vocacional urbano cujo objetivo estava voltado para a formação de trabalhadores das classes populares.

A partir de 1940, a educação brasileira adotou um modelo curricular voltado para os processos de urbanização e industrialização em curso no país, onde os interesses sociais e culturais da elite brasileira se firmam como fundamentais e mais relevantes e desta forma se sobrepõe aos interesses das demais classes sociais. Todas as discussões sobre educação

levavam em conta a política externa norte-americana. Nesse contexto, não havia preocupação com a construção da identidade nacional (SOUZA, 2010).

A educação rural voltou a receber atenção do poder público, em 1945, com a criação da Comissão Brasileira de Educação das populações rurais (CBAR) cuja finalidade seria a implantação de projetos educacionais que, segundo Leite (2002) objetivava:

Implantar projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc.) e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

De 1940 a 1950, alguns projetos foram criados com a finalidade de preparar técnicos para a educação rural. Tais projetos estavam voltados para saúde, criação de associações, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato entre outros que pudessem representar melhoria de qualidade de vida para as pessoas do campo.

Esses programas foram criados a partir de tratados de cooperação técnica entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação, em 1945. Segundo Mendonça (2007), este acordo aproximou as atividades educacionais, possibilitou o treinamento de brasileiros e americanos especializados no ensino profissional agrícola, e garantiu a implementação de atividades no setor rural de interesse do Brasil e dos Estados Unidos.

Dessa maneira, ficam evidenciados os interesses das instituições internacionais, principalmente dos Estados Unidos, pela educação das pessoas do campo cujo interesse tinha como intencionalidade as duas situações já mencionadas: o controle ideológico dessa população e a tentativa de conter o aumento das lutas camponesas.

Reis (2015) destaca que:

Na República Velha e no Governo Vargas eclodiram pela via militar, muitas lutas dos camponeses contra as oligarquias rurais, como: Canudos, Contestado e outras, além de levantes operários e camponeses sob a orientação do Partido Comunista, como a Coluna Prestes, e o Heroico Levante de 1935, entre outros. Nas décadas seguintes, as importantes e combativas Ligas Camponesas⁷, causaram grandes preocupações à burguesia burocrático-latifundiária, com a tomada de terras e organização de frentes guerrilheiras (REIS, 2015, p. 156).

7 As primeiras Ligas Camponesas surgiram no nordeste brasileiro, por volta de 1945, logo após a redemocratização do país depois da ditadura do presidente Getúlio Vargas. Camponeses e trabalhadores rurais organizaram-se em associações civis sob a iniciativa e direção do recém-legalizado Partido Comunista Brasileiro (PCB). GASPAR, L. Ligas Camponesas. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

A Constituição de 1946 transferiu para a iniciativa privada a responsabilidade e a obrigação em relação à educação rural, estabelecendo que as empresas comerciais, industriais e agrícolas fossem responsáveis pela educação dos trabalhadores, conforme os Arts. 166, 167, 168, inciso III e IV, do texto constitucional, onde constam:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946, p. 37).

Esta normativa reforça o caráter industrial e urbanizado da educação brasileira, evidenciando que, embora os programas educacionais demonstrassem o atendimento aos interesses dos trabalhadores rurais, na verdade só confirmavam a servidão aos interesses das classes dominantes detentoras do sistema capitalista de produção. A Educação, então apresentada, era o modelo predominante e considerado fundamental como instrumento de agregação dos interesses da elite, assegurando a consolidação dos seus valores culturais, sociais e educacionais. Nesse sentido, o governo brasileiro privatizou de vez a educação destinada aos trabalhadores rurais.

Em 1953, novos acordos de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos foram realizados e, para atender à finalidade e aos objetivos dos acordos, foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural⁸ (CNER), o Serviço Social Rural (SSR) e o Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos (ETA).

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER -1952 a 1963), orientada pelo imperialismo norte-americano, deveria alfabetizar os camponeses. Muitas missões foram instaladas pelo interior do País, além de centros de treinamento para professores leigos e, ainda, preparação dos filhos dos camponeses para atividades agrícolas (PAIVA, 1987, p. 201).

⁸ Quanto à filosofia da CNER, a campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural (LEITE, 1999, p.37).

As atividades da CNER, criada por meio do Decreto nº. 46.378, de 1959, foram implementadas especialmente nas regiões norte e nordeste do país e se concretizavam por meio da fundação de Clubes Agrícolas fortalecidos e financiados pelo CNER, vinculados às escolas primárias do campo e na criação de centros de treinamento (MENDONÇA 2007, p.158). A referida autora ressalta que as escolas agrícolas se expandiram rapidamente; em 1947, haviam sido implantadas 1.450 unidades e, em 1958, 2.183 unidades estavam registradas no Ministério da Agricultura.

Segundo Leite (1999),

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos campestres, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais (LEITE, 1999, p. 37).

Este mesmo autor reforça que as lutas e reivindicações dos trabalhadores do campo ficaram na invisibilidade, sucumbindo diante das informações e formações veiculadas pela campanha, grupos rurais sem representatividade que, a exemplo de boias frias, trabalhadores sem-terra, arrendatários não eram ouvidos nem atendidos, pois não faziam parte das decisões comunitárias, uma vez que os segmentos isolados não eram considerados na Campanha (idem 1999).

As políticas educacionais implementadas até esse período não foram capazes de resolver os problemas educacionais ainda enfrentados pelos trabalhadores rurais. A educação rural continuou marginalizada, representando um percentual muito pequeno se comparada com a educação urbana (CALAZANS, 1981, p. 162).

A educação rural informal, desenvolvida nos Programas de Extensão Rural, não conseguiu atender aos anseios da população do campo e ainda tirou o foco de sua necessidade de educação formal. Os programas ainda reforçavam o preconceito em relação às pessoas que viviam no campo, corroborando com a construção de uma visão de atrasados⁹, ignorantes, sem higiene e sem projeto de vida (CALAZANS, 1981). Estes programas resultaram no fortalecimento da dominação, aumentando a discriminação sociocultural e a dependência econômica dos trabalhadores em relação a tais programas.

⁹ Esta forma de conceber os trabalhadores rurais como atrasados e caipiras sempre permeou o imaginário popular e acabou eternizado pela literatura brasileira no personagem Jeca Tatu, na obra de Monteiro Lobato, e, posteriormente, como o personagem Chico Bento, criado por Maurício de Sousa.

De 1960 ao início da década 70, o povo brasileiro continuou presenciando o descaso com a educação rural, evidenciado, nos documentos legais, que continuavam promovendo a perpetuação da desigualdade social e o aumento do analfabetismo de forma geral e, principalmente, na zona rural. Projetos direcionados para a educação de adultos e desenvolvimento da comunidade continuaram se desenvolvendo e, de alguma forma, foram estimulando a mobilização de comunidades rurais.

1.1.2 Educação rural e os movimentos populares no Brasil

Para Leite (1999), “o estatismo informal da educação rural” contribuía para a provocação do surgimento de movimentos populares como, por exemplo, os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base¹⁰ (MEB). Ressaltamos que estes movimentos sociais ganharam expressividade porque foram instrumentalizados pelos partidos políticos de esquerda e estavam vinculados aos sindicatos de trabalhadores rurais, ligas camponesas ou à ideologia da Igreja Católica ou, ainda, às demais entidades promotoras de discussões e reflexões voltadas para o combate ao descaso político com os trabalhadores rurais e em prol da defesa dos direitos desses cidadãos.

Estes movimentos foram fundamentais na mobilização em prol da promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214, sancionada em 2 de março de 1963, que regulamentava as relações de trabalho rural.

Foi neste período que o país buscou, de todas as maneiras e a qualquer preço, alavancar o desenvolvimento conhecido como fase desenvolvimentista cujo objetivo era fazer com que o Brasil acelerasse o processo de crescimento econômico; para isso, ampliaram-se as fronteiras agrícolas para diversas regiões, principalmente no norte e nordeste. Citamos por exemplo, os projetos de colonização que motivaram a migração de muitas pessoas para a Região Amazônica e, posteriormente, para a Região Centro-Oeste e Norte.

10 O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado no ano de 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), período em que o educador Paulo Freire propôs um método de alfabetização que tinha por objetivo a conscientização crítica e libertadora do educando por meio de Círculos de Cultura que vão dar origem aos Centros Populares de Cultura (CPCs). Baseado na primeira experiência feita em Angicos/PE, onde o educador Paulo Freire com sua equipe alfabetizou cerca de 300 trabalhadores em 45 dias, João Goulart, presidente da República na época, convidou-o para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar dois milhões de pessoas em 20.000 círculos de cultura. Os círculos de cultura espalharam-se por todo o País, mas, com o golpe militar de 1964, toda essa mobilização social foi reprimida. Paulo Freire foi considerado subversivo, o que resultou na sua prisão e exílio (SOUZA, 2010, p. 145).

Essa migração provocou um acelerado processo de desmatamento para a implantação da monocultura, concentrando ainda mais as terras nas mãos dos latifundiários, reforçando o agronegócio¹¹ e empobrecendo cada vez mais os pequenos produtores. A consequência disso foi a migração dos camponeses para a região sudeste do país em busca de trabalho nas indústrias como aconteceu com muitos nordestinos que lotavam os chamados paus de arara¹² para chegar a São Paulo e engrossar as filas de operários em busca de emprego nas fábricas.

A abertura de estradas por todo o país em prol do desenvolvimento também foi primordial. Uma dessas estradas é a Rodovia Federal BR-153, conhecida também como Belém/Brasília, que liga o Rio Grande do Sul ao Pará, cortando, em seu percurso, vários estados, entre eles o estado do Tocantins. A implantação da rodovia deu origem a vários municípios a sua margem, a exemplo do Município de Colinas do Tocantins.

Todos os programas educacionais adotados até 1960 não apresentaram eficácia para conter a migração do trabalhador rural para as cidades e o referido modelo desenvolvimentista agravou ainda mais esse processo, de modo que milhares de camponeses foram obrigados a abandonar o campo com destino às periferias das cidades em busca de empregos nas fábricas, causando agravamento dos problemas sociais na cidade onde o processo de industrialização se fortalecia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61, primeira Lei Educacional do Brasil foi totalmente omissa em relação à educação rural, deixando esta modalidade de ensino sob a responsabilidade dos municípios, tornando-a cada vez mais precária e submissa aos interesses do mercado. Nesse sentido, Leite (1999) ressalta que:

[...] uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente de recursos financeiros. Desta feita com uma política nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de autossustentação-pedagógica, administrativa e financeira- entrou num processo de deteriorização submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p. 39-40).

A década de 60 também presenciou as mudanças ocorridas nos interesses de fixação do homem no campo e, sobre isso, Souza (2010) destaca a inversão dos objetivos:

11 Nos últimos anos, poucos países tiveram um crescimento tão expressivo no comércio internacional do agronegócio quanto o Brasil. Os números comprovam que, em 1993, as exportações do setor eram de US\$ 15,94 bilhões, com um superávit de US\$ 11,7bilhões. Em dez anos, o país dobrou o faturamento com as vendas externas de produtos agropecuários e teve um crescimento superior a 100% no saldo comercial. Esses resultados levaram a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (Unctad) a prever que o país será o maior produtor mundial de alimentos na próxima década. Fonte: <http://www.portaldoagronegocio.com.br>.

12 Meio de transporte irregular e improvisado, muito utilizado no Nordeste, um tipo de caminhão adaptado para transporte de passageiros.

A partir da década de 1960, houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Em vez de “fixar” o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura” foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural (SOUZA, 2010, p. 145).

O agronegócio, em ampliação, necessitava de mais terras, por isso, as terras pertencentes aos camponeses estavam no centro dos interesses da modernização da agricultura e da evolução da tecnologia no campo, visando o atendimento as demandas das grandes empresas.

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 apenas reforçaram os pressupostos legais de 1946, mantendo a educação rural sob o comando da iniciativa privada, ratificando a obrigatoriedade do ensino primário gratuito oferecido pela indústria e pelas empresas agrícolas.

Sendo assim, até a década de 70, a educação do campo ficou sob responsabilidade das iniciativas privadas, não havendo, portanto, interesse político em torno da implantação de políticas públicas de escolarização das populações rurais, apesar das pressões dos movimentos sociais contra o poder público. Como as pressões não surtiram o efeito esperado, os camponeses buscaram apoio nos Centros Populares de Cultura, no Movimento de Educação de Base e em outros de iniciativa de educação popular.

Tais movimentos se espalharam por todo o país, aumentando cada vez mais o número de seguidores, não se limitando apenas às reflexões e ações à resistência ou à crítica ao processo escolar. Eles também disseminavam uma metodologia de alfabetização destinada aos adultos cujo objetivo se voltava para a formação crítica, política e libertadora.

A pedagogia libertadora do educador Paulo Freire e o método de alfabetização de adultos foram os fundamentos para a prática dos movimentos que lutavam por direitos sociais básicos, entre eles reivindicavam seu direito a educação, como pondera Reis (2015),

Nesse período, a luta dos movimentos sociais, sindicatos e algumas pastorais, foram importantes no sentido de desempenhar um papel determinante na formação crítica e política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos como acesso a terra, água, saúde, ao crédito diferenciado, à educação e moradia (REIS, 2015, p. 163).

Seguindo as tendências pedagógicas progressistas, a pedagogia do educador Paulo Freire tinha como foco principal a conscientização do cidadão diante da exploração do ser humano pelo capitalismo exploratório, que gerou distorções histórico-sociais, resultado na dominação e na subserviência das classes trabalhadoras às classes dominantes.

A conscientização promovida pelo educador Paulo Freire visava tirar as classes menos favorecidas desta condição de subserviência e, por isso, vai de encontro com os princípios básicos de educação formal que privilegiam a metodologia de dominação e permanência da submissão das classes subalternas.

Destacamos ainda na história da educação a elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, publicada em 11 de agosto de 1971, que disciplinou a estruturação do ensino de 1º e 2º graus e tratou da educação dos trabalhadores rurais no seu artigo 49:

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971, p.6).

Para que isso acontecesse, era fundamental a construção de escola e investimento em transporte escolar que possibilitassem aos alunos o acesso às salas de aula. Contudo, o poder público não assegurou essas medidas, tampouco o fizeram os proprietários de terra, desconsiderando a letra constitucional.

Marcando o período tecnicista de educação brasileira, a referida lei assegurou a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos sete aos quatorze anos, prevendo um núcleo comum de disciplinas e uma parte diversificada para atender às especificidades regionais. Nessa abertura seriam trabalhados aspectos voltados para o ensino profissional rural, no entanto, não foram asseguradas as condições para que de fato isso acontecesse, pois os insumos necessários para a educação rural não estavam contemplados na legislação, configurando, assim, mais um descaso da lei para com os trabalhadores rurais.

Na relação pedagógica da tendência tecnicista que Saviani (2012) chamou de teoria não crítica, o aluno representa um depósito de conhecimentos transmitidos pelo professor que é quem detém o conhecimento técnico que precisa ser transmitido para o aluno, no sentido de transformá-lo em mão de obra para o mercado de trabalho. Essa tendência pedagógica tem relação direta com as forças produtivas capitalistas, reproduzindo e perpetuando a hegemonia das classes dominantes.

Na pedagogia tecnicista Saviani (2012) explica que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos (SAVIANI, 2012, p. 12).

Voltada para o ensino profissionalizante, esta relação educacional se apresenta como mecanismo para alavancar o desenvolvimento econômico do país, supervalorizando a tecnologia em detrimento do professor e do aluno. Desse modo, o uso adequado da técnica era capaz de assegurar a aprendizagem, evidenciando-se, assim, que o método fundamentado na transmissão e recepção de informações não possibilitava reflexão e discussão, pois não havia necessidade de debates, mas sim de ajustar os alunos ao programa de ensino. Cada um aprendia e executava automaticamente¹³ apenas a sua parte da tarefa.

A década de 70 foi um marco na busca de alternativas para minimizar o problema do analfabetismo, provocando a implantação, pelo MEC, de alguns programas Federais como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) e o Movimento de Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL, criado na década de 60, tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo; baseou-se no método Paulo Freire de alfabetização de adultos e educação popular cujo tema gerador que embasariam as atividades educativas deveria sair do interior do próprio grupo, com base nos valores filosóficos e ideológicos (GIRALDELLI JR, 1994).

Em se tratando de educação rural, Leite (1999, p. 47) afirma que a Lei 5.692/71 manteve-a “restrita a seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, distanciando a realidade sociocultural do campesinato brasileiro”. Isso evidencia o atraso no processo de escolarização dos trabalhadores rurais.

Outro ponto importante, diz respeito ao processo de descentralização do sistema educacional brasileiro, onde parte da responsabilidade da esfera federal foi transferida para a municipal, surgindo o processo de municipalização do ensino rural. Os programas federais como o PRONASEC e EDURURAL receberam amparo do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD).

¹³O filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin (1936) retrata bem essa situação.

Para Leite (1999), o PSECD tinha como princípios norteadores:

[...] a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campestre. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar como agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 1999, p. 50).

Leite (1999) também afirma que o programa apresentava muitas falhas, entre elas um programa de formação de professores ineficiente, salas multisseriadas, material didático inadequado, além de contar com a precariedade das estruturas físicas.

O EDURURAL foi um programa orientado pelo governo federal por meio da Universidade Federal do Ceará e financiado pelo Banco Mundial, implantado de 1980 a 1985. O objetivo principal do programa voltava-se para a ampliação das condições de escolaridade do povo do nordeste por meio da melhoria da rede física, dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia, também, a reorganização curricular e readequação do material didático com vistas à formação intelectual de adultos e formação para o trabalho (LEITE, 1999, p. 51).

Em relação à implantação dos programas de educação para o Nordeste, incluindo o EDURURAL, Barreto (1985) apresenta a seguinte análise:

[...] o papel das políticas sociais no nordeste, e em particular na área rural em que se situam os programas de educação rural, tem mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos, que delineiam a atual política de ensino no país (BARRETO, 1985, p. 149).

O EDURURAL, assim como o Mobral, desempenhou o papel de instrumento ideológico do regime militar (LEITE, 1999), uma vez que, em todo o país, a ideologia militar se limitou a oferecer o instrumental necessário para assegurar a manutenção dos ideais capitalistas e garantir a segurança nacional, principalmente no MOBREAL que, tanto em grupos urbanos como em rurais, reproduzia os projetos sociais e políticos do governo central cuja finalidade era incentivar cada vez mais o setor econômico por meio da aceleração da produção.

Nesse sentido, os idealizadores do Mobral e também da Lei 5.692/71 cometeram o equívoco de acreditar ser possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país (BUFFA; NOSELLA, 2001, p.145).

Este cenário foi propício para a criação de instituições e programas destinados ao meio rural dos quais destacamos a criação da Superintendência de Política de Reforma Agrária (SUPRA), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA). Posteriormente, a fusão do IBRA e do INDA deu origem ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

No final da década de 70 e início dos anos 1980, o país passou por um processo de instabilidade do setor econômico, provocando uma acentuada recessão, fruto do modelo econômico implantado pelo governo militar, acabando por gerar aumento das desigualdades sociais e má distribuição de renda, acentuando, assim, as condições de pobreza tanto urbana como rural.

Os programas de educação não foram capazes de responder às reais necessidades dos trabalhadores rurais, não tendo sido implantado nenhum programa que oferecesse a formação que os trabalhadores necessitavam para o trabalho do campo, uma vez que as matrizes voltadas para o processo de urbanização do ensino se distanciavam das necessidades do campo.

Até 1980, a educação rural era assegurada somente da 1ª à 4ª série, oferecida em salas multisseriadas, praticamente não existindo o ensino de 5ª a 8ª série e ensino de segundo grau. Aos poucos, as salas multisseriadas foram substituídas por salas concentradas devido ao processo de desocupação do campo, estrategicamente orientado pelos organismos externos. Isso fez com que crianças e jovens se deslocassem por distâncias longas, muitas vezes em transporte escolar precário, arriscando a própria vida na estrada para ter acesso à escola. Estas dificuldades aumentaram o índice de evasão escolar, principalmente entre a população rural.

Historicamente, a educação rural no Brasil se manteve ligada ao modelo de educação que atendesse aos interesses políticos e econômicos das classes dominantes. Em muitos momentos, sendo oferecida em formato de projetos especiais vinculados ao sistema de produção para a formação de mão de obra. Nesse sentido, a negação da escola reforça a perpetuação e a manutenção de uma sociedade desigual. Este pensamento ganha destaque nas reflexões de Fonseca (1985) quando afirma que:

[...] a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógico que acomode e adestre essa mão de obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica (FONSECA, 1985, p. 19).

No decorrer da década de 80, a sociedade civil se organizou em torno de uma mobilização que pudessem levar o país para um processo de redemocratização, possibilitando a sociedade civil, a escolha de seus governantes, movimento que ficou conhecido como “Diretas já”, contando com a participação de sindicatos, artistas, estudantes e políticos de vários partidos. A escolha direta de governantes não foi possível tendo em vista que o governo militar tinha total controle do congresso, porém, indiretamente, foi eleito um governo civil.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, colocando fim ao Governo Militar e criando as condições para maior participação e mobilização da sociedade civil. Nas mobilizações, uma das pautas de discussão estava relacionada à educação como ferramenta do processo de redemocratização do país.

Engajados nessa discussão, as instituições vinculadas à educação popular incluíram a educação do campo como um dos temas estratégicos, já que “a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL/SECAD/MEC, 2007.p.12), segundo SECAD foi,

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural (BRASIL/SECAD/MEC, 2007, p.12).

Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo foram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Estas instituições, inspiradas em modelos franceses e italianos e criadas no Brasil a partir de 1968, no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada pedagogia da alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar (BRASIL/ SECAD/MEC, 2007).

As diversas tentativas de educação escolar para os trabalhadores rurais implantados pelo Poder Público por meio de seus instrumentos legais e constitucionais, sempre estiveram sob o domínio das classes dominantes e dos organismos ligados ao desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Aliado a isso, ainda se manteve uma visão urbanizada e industrializada do processo, focada no objetivo de perpetuação da educação para a formação de mão de obra para atender o mercado, fundada numa racionalidade técnico-instrumental necessária ao atendimento das necessidades do capital em seu pleno desenvolvimento.

1.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: marcos legais a partir de 1990

1.2.1 Por que educação do campo e não mais educação rural?

A partir de década de 90, os debates em torno da educação do campo se fortaleceram motivados pela luta dos movimentos sociais ligados a Via Campesina por uma educação do campo. Surgiu, a partir daí, a construção de “novos paradigmas” para a educação do campo, partindo dos princípios teóricos das propostas educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ¹⁴ (MOLINA; FERNANDES, 2004).

Surgem, então, as questões em torno da concepção de “educação para o meio rural” a partir do conceito histórico e político de “camponês”. Como fruto das reflexões em torno da luta que permeia o trabalho do camponês e em torno da conceitualização em si, passou-se a “Utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.25).

14 “A obra educativa do MST tem três dimensões principais: i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2004).

O MST tem seus princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos são cinco: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação para valores humanistas e socialistas; educação como processo permanente de formação e transformação humana (*Caderno de Educação* nº. 8, p. 6 a 10).

Quanto aos princípios pedagógicos, são treze: relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre o processo de ensino e de Capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação do coletivo pedagógico e formação permanente dos educadores; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST - *Caderno de Educação* nº. 8, p. 11 a 24, 1999).

Esta proposta decreta o fim da então chamada “educação para o meio rural” ou “educação rural”, substituindo este termo pela nova denominação “Educação do Campo”, ou seja, neste “Do Campo” está implícito o pluralismo de ideias carregados de valores que devem nortear as concepções pedagógicas, pois se trata de respeito à,

Identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Como conclusão os autores ressaltam que não basta ter escolas *no* campo; é necessária a construção de escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 25-26).

Sendo assim, os autores afirmam que concebe-se agora uma educação *do* e *no* campo, construída pelas pessoas do campo organizados nessa luta.

Foi neste período de movimentação social e educacional que as ações educativas desenvolvidas pelo MST, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento Eclesial de Base (MEB) e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) foram ganhando espaço nas discussões nacionais sobre educação.

Segundo Vendramini (2007),

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é 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.123).

Partindo desta proposta educacional, a educação destinada aos sujeitos do campo deve ser construída tendo como ponto inicial a realidade do trabalhador rural com a participação do trabalhador, em que a escola deve se relacionar com a vida da comunidade e com o trabalho do campo. A educação do campo pode não ter até este momento contado com políticas públicas direcionadas para um projeto satisfatório de educação, mas pôde contar com a presença dos movimentos sociais que, em suas propostas, reivindicam também mudanças na estrutura social.

Não se pode questionar, por exemplo, a fundamental participação e importância política da forte mobilização nacional que vem sendo feita há anos, pelos movimentos sociais organizados, em torno da questão agrária e da luta pela posse da terra, alinhado às discussões em prol de um novo Projeto Nacional para a Educação *do Campo*, explícitas nas políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 foi um estímulo para que a sociedade brasileira se engajasse nas discussões pela democratização do ensino, assegurando a todos os cidadãos condições de acesso aos direitos políticos e sociais, entre eles o direito a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 87).

Fez-se então, necessário a edificação de uma legislação educacional que estabelecesse as normativas capazes de garantir que o Estado brasileiro assegurasse e cumprisse esses direitos sociais. E em atendimento aos dispositivos constitucionais, ampliou se a discussão em torno de uma lei destinada à educação, culminando na elaboração de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9394/96.

1.2.2 Educação do campo no texto e contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/96

A implantação da Constituição Federal de 1988 impôs a necessidade de elaboração e implementação de políticas educacionais com vistas a assegurar os preceitos constitucionais voltados para a educação. Foi nesse contexto pós-constituição que alguns dispositivos legais foram discutidos e implantados no Brasil como a LDB nº. 9394/96; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 e os PCNs de 1997.

Embora os documentos legais apresentem diversas contradições entre o texto da lei e a aplicabilidade da lei, criando espaços vazios entre a criação e a implementação, a legislação em vigor é um instrumento fundamental como fonte documental para compreensão do pensamento político que norteou a sua elaboração. Ramos (2006) ressalta que:

Considerando que as legislações, mais do que documentos jurídicos são expressão da luta política em torno da função da educação, percebemos que as instituições promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstruem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior. (RAMOS, 2006, p. 283).

A referida autora ainda destaca que os dispositivos presentes no texto da lei nem sempre são implantados da forma como se criou. Isso se deve ao fato de existir uma relação contraditória entre forças políticas ou pedagógicas que desencadeia os desvios “Esse tipo de desvio é oriundo da contraditória relação entre Estado e sociedade civil, estruturas

burocráticas e estruturas pedagógicas, dirigentes institucionais e comunidade escolar” (RAMOS, 2006, p. 283).

A autora aprofunda a discussão quando afirma que "nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico" (RAMOS, 2006, p. 284).

Sendo assim, ao descrever a forma como os documentos legais tratam a educação do campo, procuraremos ressaltar, ainda que brevemente, o contexto histórico, econômico e político em que estes documentos foram elaborados, bem como seus desafios e perspectivas.

A partir da década de 90 a educação escolar voltada para o atendimento das necessidades do campo conquistou espaço na legislação educacional, sendo considerada como um segmento educacional cheio de especificidades, implicações sociais e educacionais. Neste universo legal amparado pela LDB 9394/96, a educação do campo recebe o seguinte tratamento:

Art.28. Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III - adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC, 1996, p. 10).

Esta lei estabelece uma base comum a todas as regiões do país, determinando a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida no campo e de cada região, conforme preceitua o Art. 28, assegurando a autonomia para a construção do ensino que promova integração entre conteúdos contextualizados com a realidade do campo, agregando teoria e prática, adotando calendário letivo específico capaz de contribuir com a permanência dos alunos no campo. Partindo destes fundamentos legais, a educação do campo poderia construir sua proposta educacional direcionada para a valorização das necessidades dos trabalhadores do campo, Santos (2006) aponta que:

Ao prever a organização escolar própria, com base em um calendário escolar que corresponda às diferentes fases das culturas agrícolas e a dimensão da natureza do trabalho no campo, a legislação em foco abrange um contexto especial das necessidades sociais dos educandos do campo quanto ao acesso à educação escolar, o que não pressupõe reforçar a dicotomia entre a cidade e o campo, apenas considerar as suas necessidades específicas (SANTOS, 2006, p.85).

O Art. 23 da LDB-9394/96 assegura a liberdade para que as escolas organizem a forma de oferta da educação básica de acordo com as peculiaridades de cada região, abrindo espaços para que as escolas do campo se organizem de maneira que os alunos possam estudar e manter o trabalho nas unidades produtivas. É o que ocorre na oferta de ensino por meio da pedagogia da alternância.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 96).

Contudo, é necessário assegurar um espaço de discussão para a construção e trocas de saberes de maneira que se possam criar as condições de ensino e aprendizagem, proporcionando ao campo a mesma qualidade de ensino oferecida na cidade, que também não é ideal e ainda carece de muita atenção do poder público.

Em relação à escolarização dos povos do campo, assegurada na LDB, ela não se limita mais ao modelo urbano/ industrial como aconteceu nas décadas de 60 a 80. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural, e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas (LEITE, 1999).

Este dispositivo legal assegura a autonomia para a construção da proposta pedagógica para cada realidade, visto que o contexto das unidades escolares fornecerá o norte para aplicação da lei em consonância com a realidade. Nesse sentido, Leite (1999) ressalta que:

[...] o contexto das unidades escolares passa a ser o parâmetro maior de aplicabilidade da lei em si mesma, isto é, o contexto traz os paradigmas e parâmetros necessários para justificar e legitimar a ação pedagógica que, agora é ato político enquanto cognição consciente e intimamente ligada à práxis (LEITE, 1999, p. 55).

É possível observar, então, que esta proposta educativa tem um caráter regionalizado e descentralizado, que permite a construção de uma prática pedagógica contextualizada. Contudo, é preciso que o poder público se responsabilize e ofereça as condições necessárias para que a escola possa pôr em ação a autonomia a ela conferida por meio da lei. Porém, devido à transferência de responsabilidade do Ensino Fundamental para o município, as escolas do campo enfrentam mais dificuldades para consolidação das suas atividades. O papel da municipalidade tornou-se central para a aplicabilidade da lei.

1.2.3 Educação do campo e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Em 1997, orientado pelo Banco Mundial, o MEC elaborou os PCNs para o Ensino Fundamental, trazendo também referências em torno da proposta de educação do campo. Os PCNs foram elaborados e disseminados como instrumento capaz de promover uma reflexão sobre a realidade educacional brasileira no sentido de ação educativa. Além do documento de introdução, os PCNs trouxeram ainda os documentos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e também tratou de Temas Transversais como Pluralidade Cultural, Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Muitos estudos, seminários e congressos foram realizados para discussão e reflexão em torno da proposta dos PCNs, tornando o documento referência para os educadores ao refletirem a sua prática pedagógica na educação. Além disso, serviria também como parâmetro para a elaboração de um currículo universal para instituições de ensino em geral, públicas e privadas, localizadas na cidade ou no campo, como aponta o trecho do documento a seguir:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p.13).

O documento apresenta tentativa de assegurar direitos educacionais iguais entre as pessoas, propondo a valorização da diversidade nos aspectos regionais, culturais, étnicas religiosas ou políticas. Devido a isso, não parece existir imposição quanto ao modelo de educação adotado, mas enfatiza a necessidade de pensar uma educação que ofereça a todas as pessoas o acesso ao conjunto de conhecimento produzido pela humanidade, de maneira que sirva para instrumentalizar o cidadão no processo de formação e construção da cidadania, tornando-o capaz de atuar politicamente em sociedade.

Em relação a isso o documento apresenta a seguinte consideração:

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a

possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 27).

Partindo deste princípio e considerada a diversidade existente em nosso país, o currículo, nesse ponto de vista, deve ser pensado para cada realidade e não simplesmente adaptado aos diferentes contextos. Em outras passagens, o documento evidencia a importância da educação para todos e do acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em seu processo histórico, incluindo aí os alunos do campo.

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 2001, p. 35).

Nessa negociação entre o comum e o específico, é preciso oferecer tratamento diferente para garantir direitos iguais. É nesse sentido que os instrumentos legais propõem as adaptações educacionais tendo em vista o atendimento às necessidades e peculiaridades de cada realidade social.

1.2.4 Educação do campo e os Planos Nacionais de Educação- Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005 /2014

A ideia de planejamento no âmbito da educação no Brasil já vem sendo pensada desde 1930, quando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova disseminou a importância de um plano para o setor educacional (SAVIANI, 2000). A partir disso, foi acrescentado às constituições posteriores a ideia de um Plano Nacional de Educação que deveria ser elaborado e implementado por meio de lei específica para esse fim (BRASIL, 2001). Somente em 2001, após muitas discussões, essas ideias se materializaram no Plano Nacional de Educação com metas a serem alcançadas de 2001 a 2010.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172/2001, foi determinado pelo Art. 214, da Constituição Federal de 1988. O PNE apresenta diagnósticos, diretrizes e metas para todos os níveis e modalidades de ensino que deveria ser atingido no período de dez anos a partir de sua aprovação.

Em relação à educação do campo, o objetivo do PNE seria “tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do campo de qualidade referenciadas nas experiências e contextos de suas populações e segmentos” (BRASIL/MEC, 2007, p.38).

Inicialmente, o PNE destacou o diagnóstico da situação educacional no começo do século XXI. Em relação à educação infantil, ressaltando as deficiências existentes e reconhecendo as necessidades das escolas rurais:

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas certamente, pré-escolas da zona rural (BRASIL, 2001, p. 12).

O PNE 2001/2010 não foi objetivo e claro em relação à educação do campo e algumas passagens deste documento apresentaram compreensões imprecisas e até mesmo equivocadas. Em relação ao Ensino Fundamental, por exemplo, faz referência a quatro séries, como exposto a seguir:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País, e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2002, p. 18).

O PNE estabeleceu trinta metas para o Ensino Fundamental; dessas, quatro apresentam elementos relacionados ao campo.

- (15) Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos;
- (16) Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas;
- (17) Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor; [...]
- (25) Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio (BRASIL, 2001, p. 26).

Sendo o Ensino Fundamental à época oferecido em oito séries anuais, obrigatório e gratuito, o PNE foi incoerente em relação à proposta de educação do campo para jovens crianças e adultos, pois limitou como meta apenas a oferta de quatro anos, recomendando que “a oferta de quatro séries regulares” deveria substituir as “classes isoladas unidocentes”.

Outro ponto que merece destaque foi o transporte escolar da zona rural para a zona urbana, que sempre foi e continua sendo uma das questões problemáticas para educação dos alunos do campo, já que não foi tratado pelo poder público com seriedade, ocasionando, assim, sua efetivação de maneira precária, contando com veículos em péssimas condições sem o mínimo necessário para o transporte de pessoas.

Além disso, as estradas apresentam-se como intrafegáveis e cheias de buracos, provocando, inclusive, a discriminação dos alunos do campo, aumentando os índices de evasão escolar e provocando prejuízos irreparáveis à vida escolar de crianças e jovens do campo. Em se tratando do Ensino Médio e Ensino Superior, o PNE se omitiu totalmente.

Outro ponto fundamental do PNE em relação à Educação do campo se refere à reorganização de escolas agrotécnicas,

Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região. [...] Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico e das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento autossustentável (BRASIL, 2001, p. 83).

A implantação das escolas profissionais agrotécnicas objetivava atender à profissionalização da população do campo. A articulação dessas escolas tem como contexto os avanços das forças capitalistas presentes no campo e, dessa forma, a mão de obra especializada formada por estas escolas estariam a serviço dos latifundiários e da modernização do sistema produtivo agroindustrial.

O PNE 2001/2010 foi um documento engavetado e recebeu muitas críticas dos movimentos sociais que, desde a década de 90, estimulavam o debate em torno da criação de políticas públicas para a educação do campo. Apesar do PNE não ter definido metas específicas para atendimento das demandas levantadas pelos movimentos sociais, foram esses movimentos que organizadamente fertilizaram as discussões que acabaram por alcançar novas conquistas para a educação do campo, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas conquistas e demais reivindicações dos movimentos fortaleceram as discussões em torno do Plano Nacional de Educação 2014 a 2024.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE 2014/2024 é um instrumento de planejamento do Estado que orienta a execução e o aprimoramento de

políticas públicas. Neste documento estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – do infantil básico ao superior – a serem executados nos próximos dez anos. Em relação à educação do campo, podemos observar no PNE 2014/2024 que as metas apresentam elementos de valorização da diversidade, com vistas à redução das desigualdades sociais e educacionais que contribuem para o desenvolvimento da equidade.

Elencaremos brevemente a seguir as referências que o documento faz especificamente para a educação do campo, iniciando pelo Artigo 8º Parágrafo 1º:

Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação estratégias que considerem as necessidades específicas das populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, garantindo equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014, p.3).

Este trecho reforça a importância dos Estados e Municípios e Distrito Federal de assegurar, em seus Planos Estaduais e Municipais de Educação, a oferta da educação do campo, corroborando com os preceitos da LDB- 9394/96 para a educação do campo, considerando as especificidades das populações do campo, quilombolas e indígenas.

Apresentamos, a seguir, algumas metas que identificam referências à educação do campo no PNE, Lei nº. 13.005/2014, sendo importante destacar que estas referências estão realçadas na própria meta ou na sua estratégia de ação:

- 1- Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.
- 2- Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
- 3- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.
- 4- Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino.
- 6 - Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.
- 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
- 11- Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.
- 12- Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da

oferta.

14- elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

15- Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL/PNE, 2014, p. 49-82).

Como exemplo, destacamos a estratégia de ação da primeira meta que assegura:

Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014, p. 50).

Na meta número um, ficam evidenciadas algumas estratégias de ação para atendimento os alunos do campo: as estratégias estão relacionadas à oferta de transporte aos estudantes do campo, reduzindo o tempo máximo de deslocamento, a aquisição de equipamentos tecnológicos para a escola do campo e a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias comunidades do campo (BRASIL/PNE, 2014).

Embora as discussões no âmbito de Conferência Nacional tenham aprovado a oferta da educação básica para todos os trabalhadores do campo, o PNE assegurou a oferta apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As estratégias da meta número três propõem o “fomento” à expansão do Ensino Médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, indígenas e quilombolas, assim como o “fomento” a programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as populações urbanas e do campo (BRASIL/PNE, 2014).

A meta número quatro estabelece a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais (BRASIL/PNE, 2014, p. 55).

A meta número seis, que trata da educação em tempo integral, prevê seu oferecimento em 50% das escolas públicas de educação básica, inclusive nas escolas do campo, considerando-se as peculiaridades locais (BRASIL/PNE, 2014).

Para que a meta número sete seja alcançada, estabeleceu-se 25 estratégias das quais somente duas delas se referem especificamente à educação do campo: garantia de transporte gratuito aos estudantes do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória e ampliação

da educação escolar do campo, quilombola e indígena com base em uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação cultural (BRASIL, 2014).

A oferta de transporte escolar, apenas aos alunos cuja faixa etária determina a obrigatoriedade da educação, tem um caráter excludente, pois, desconsidera totalmente os jovens e adultos do campo que não tiveram acesso à educação em idade própria e que para acessar a escola necessitam de transporte escolar.

A meta número oito faz referência direta à educação do campo tanto no próprio texto quanto nas estratégias, se referindo inclusive à redução da desigualdade educacional entre negros e não negros, sendo assim a meta é:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional (BRASIL, 2010, p. 67).

A meta número nove merece destaque porque determina a erradicação do analfabetismo até o final de vigência do PNE, sendo que o campo brasileiro concentra os maiores índices de analfabetismo no Brasil, principalmente entre jovens e adultos, mostrando-se totalmente contrário as estratégias da meta número sete.

A meta onze estabelece como uma de suas estratégias que o ensino deva ser ministrado de forma integrada à formação profissional, de acordo com seus interesses e necessidades (BRASIL/PNE, 2014).

A meta doze trata do Ensino Superior e tem como estratégia “expandir atendimento específico a populações do campo e indígena em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações” (BRASIL/PNE, 2014, p.73).

Na meta quatorze, a qual trata da pós-graduação *stricto sensu*, uma estratégia para alcance da meta que trata da educação do campo é a de promover ações para reduzir as desigualdades regionais, promovendo o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado (BRASIL/PNE, 2014).

Por fim, a meta número quinze do PNE trata da formação específica de nível superior para os professores da educação básica. Uma de suas dez estratégias prevê a oferta de programas específicos de formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas (PIEROBON, 2014).

1.3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O MST já promovia, desde a década de 80, debates em torno de uma proposta educacional para as escolas destinadas a população do campo, que perdurou por quase toda a década de 90, culminando em 1998 em um movimento chamado “Por uma Educação do Campo”, que se fortaleceu com a realização do I Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária (ENERA)¹⁵.

Iniciou-se também uma mobilização nacional por uma educação do campo, culminando na realização, em 1998, na cidade de Luziânia, Goiás, da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. A conferência contou com uma equipe de organizadores representantes do MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UNB.

Este espaço teve como pauta principal de reflexão e discussão as propostas e reivindicações para uma política de educação do campo. Como resultado desta primeira conferência, criou-se o Movimento por uma Educação Básica do Campo cuja formação envolvia pesquisadores, intelectuais e militantes dos movimentos organizados.

Este foi o momento em que Caldart (2004, p. 13) descreve como sendo o “batismo” de um novo “jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”. Para esta autora, o termo *Educação do Campo* representa mais que um modelo de educação, ou uma fase da transição de educação rural para educação do campo, já que

[...] esse é o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha **no e do** campo. [...] Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p.13).

15 I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em 1997, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O objetivo do evento era ampliar o debate sobre a educação do chamado “meio rural”, em todo o país, levando-se em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLIG; NERY; MOLINA, 1999, p.14).

Esta proposta representa uma nova forma de pensar a educação para as pessoas do campo contrapondo-se a visão de educação rural até então compreendida e utilizada como forma de tentar diminuir o número de analfabetos entre as pessoas residentes no campo compreendendo o campo como espaço de vida, de luta, de construção e fortalecimento das relações culturais, econômicas e políticas.

Neste cenário de reflexão e discussão, o Relatório da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo define a visão e compreensão do grupo sobre a educação do campo nos seguintes termos:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (I CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, p. 24).

A realização desta conferência trouxe visibilidade aos problemas enfrentados pelos trabalhadores do campo, principalmente quando se trata do direito de acesso à educação e a indiferença do poder público em relação à classe trabalhadora do campo, reafirmando, assim, a necessidade de se lutar em prol da efetivação de políticas públicas voltadas para a educação dos trabalhadores do campo, assegurando a eles também o direito de participação na construção de uma proposta educativa em consonância com as suas necessidades e especificidades do campo.

Para a disseminação dessas ideias, vários espaços de discussão foram sendo oportunizados em todo o país. Em diversos estados foram realizados encontros regionais e estaduais. Uma comissão de *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*, formada por representantes de organizações sociais e sindicais foi constituída cuja finalidade era a de coordenação e articulação das ações de intervenção em prol da educação do campo.

Segundo Reis (2015) vários compromissos foram assumidos pelos participantes da conferência tais como vincular as práticas de educação do campo ao processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor novas relações com a cultura e valorizar a cultura do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; lutar pelo acesso à alfabetização para todos; formar educadores do campo; envolver o povo do campo na luta pela educação; e, por fim, acreditar na capacidade de construir o novo e implementar o plano de ação aprovado na conferência (REIS, 2015 p. 184).

Em termos de políticas públicas, esta mobilização começou a colher seus primeiros frutos com a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº. 36 /2001 e Resolução CNE/CEB 01, de 03 de Abril de 2002, caderno SECAD/ MEC 2007) que trouxe, em seu texto, uma definição para a construção da identidade da escola do campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de 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 no país (BRASIL/MEC, 2002, p.6).

Este documento determinou, então, que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo,

Contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (BRASIL/MEC, 2007, p.17).

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB), na descrição do parecer sobre a educação do campo, ampliou os espaços de ação para além de uma compreensão de educação rural, atribuindo à educação do campo um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, dos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conceituando o campo da seguinte forma:

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 da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país (BRASIL/MEC, 2001, p.17).

Ao abranger a identidade dos sujeitos do campo em toda a sua diversidade e em todos os espaços de produção da vida, ou seja, da agricultura ao extrativismo, a Resolução

estimulou os espaços de discussão e reivindicação por políticas públicas voltadas para a educação formal e não formal, ampliando ainda o desenvolvimento de práticas educativas que possam atender às diversas especificidades. A diversidade torna-se um aspecto fundamental nas discussões sobre as proposituras pedagógicas para a educação do campo, conforme as diretrizes:

Art. 5º – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL/MEC, 2002, p.1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, também faz referência à educação e a formação para o mundo do trabalho.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL/MEC, 2002, p.1).

Esta referência ao mundo do trabalho expressa uma submissão ao mercado, como forma de servir ao capitalismo. É também uma contradição ou uma maneira de pensar bastante equivocado, pois não parece ser uma preparação para a emancipação humana, mas sim uma forma de manutenção dos domínios das classes dominantes, já que a dinâmica das relações capitalistas não permite um desenvolvimento social e economicamente justo, muito pelo contrário, amplia cada vez mais as desigualdades sociais e a concentração de renda.

Em novembro de 2002, na UNB, realizou-se o “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das Escolas do Campo”, organizada pelo MST, UNESCO, UNB e CNBB com o apoio do INCRA/PRONERA/SAF/MDA, evento que tinha dois objetivos primordiais, descritos a seguir (REIS, 2015).

O primeiro era dar continuidade às reflexões e discussões iniciadas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, tendo em vista a necessidade de aprofundar o debate sobre políticas públicas para a educação do campo em virtude da recente aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em abril de 2002, vista como uma conquista e um grande avanço.

O segundo objetivo do seminário era realizar uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), refletir sobre as práticas já consolidadas, discutir sobre a construção do projeto educativo das escolas do campo, firmar compromissos e definir bandeiras de luta entre as entidades envolvidas (MPA, MST, MAB, ANMTR, PJR, CPT, FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI, universidades e ONG, secretarias municipais e estaduais de educação e INCRA) (REIS, 2015).

Este foi um momento de muita expectativa para os movimentos sociais no Brasil, contexto de esperança em torno da construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária do ponto de vista da reforma agrária que, de fato, se concretizaria no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com seu histórico de militância no Partido dos Trabalhadores em que levantou a bandeira em defesa da reforma agrária no Brasil.

Como resultado do Seminário, foi elaborada uma carta reafirmando os princípios da educação do campo e acrescentado que esta deveria incluir o Ensino Superior para os trabalhadores do campo. Em função desta alteração, houve mudanças na nomenclatura do movimento deixando a denominação de *Por uma Educação Básica do Campo*, passando a se chamar *Por uma Educação do Campo*.

O MEC passou a reconhecer, nos documentos legais, a nomenclatura *Educação do Campo* e não mais *Educação rural* e instituiu por meio da portaria nº. 1374, de 03 de junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho do Campo e uma coordenadoria vinculada à SECAD/MEC. Compõem o grupo de trabalho representante dos movimentos sociais, como MST, MPA e outros.

O Grupo Permanente de Trabalho tem como finalidade promover as discussões, debates seminários de âmbito nacional, estadual, divulgar as *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*, como forma de contribuir com as escolas integrantes do sistema de ensino na elaboração de projetos ou propostas de implantação das ações voltadas para educação do campo (SECAD/MEC).

Outro momento marcante para a educação do campo foi a realização, em 2004, da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em que se ampliaram os espaços de discussão em relação à concepção de educação, definindo-se como propostas de educação do campo não apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também voltada para a inserção dos filhos dos trabalhadores rurais em toda a educação básica e, também, com acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, pois o campo necessita desta formação nas suas atividades profissionais em diversas áreas.

É inegável a importância dos movimentos sociais na articulação e na realização das conferências nacionais, fertilizando os espaços de discussão com as reflexões e propostas específicas para o perfil adequado de educação do campo.

No texto base da II Conferência, foram apresentadas algumas propostas, dentre elas a rejeição de políticas educativas que reforçassem a visão de campo como lugar de atraso, políticas públicas como um conjunto de ações assistencialistas ou compensatórias para o campo, a superação do uso privado do público e políticas públicas que reduzam o trato público a demanda do mercado.

No texto final da II Conferência, uma nova concepção de campo é apresentada. Nela, um novo campo emerge modificado pela ação organizada dos movimentos sociais. Este novo campo está sedento de políticas públicas que assegurem aos trabalhadores do campo direitos sociais e políticos como escola de boa qualidade, direito a terra para seu trabalho que, ao longo da história, lhes foram negados ou, quando oferecidos, visavam tão somente à formação de mão de obra para atender ao sistema capitalista, fixando-os no campo e evitando, assim, os problemas sociais oriundos da migração para a cidade.

Várias propostas foram feitas no relatório da conferência. Dentre elas, destacamos o financiamento para a educação do campo em geral, para reforma ou construção de escolas, promoção do orçamento participativo, distribuição de livros e computadores, garantia de educação infantil do e no campo e oferecimento de condições para que a escola do campo alcance êxito. Outro ponto fundamental da proposta está voltado para a construção do projeto político-pedagógico do campo cujos princípios norteadores foram definidos na Conferência:

Formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipador; educação como exercício da devolução das temporalidades dos sujeitos; educação vinculada ao trabalho e à cultura; educação como instrumento de participação coletiva. Por fim, a conferência discutiu o reconhecimento e a formação dos educadores do campo como direitos que têm sido negados. Essa formação deve ser assumida pelo poder público e pelas universidades, que devem criar cursos específicos de formação de professores, de educação profissional, de assistência técnica aos processos de produção no campo, etc. (II CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004, p. 8-10).

A Educação do Campo é uma reivindicação dos movimentos sociais e nasce das lutas dos movimentos sociais que também buscam a conquista da terra como espaço de trabalho e produção da vida. Nesta perspectiva de educação, Caldart (2004) chama a atenção para algumas questões centrais:

[...] A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente

porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses; A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas; [...] A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural; [...] A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida (CALDART, 2004, p. 23).

Não é possível refletir sobre a educação do campo sem a compreensão dos sujeitos do campo como construtores da história educacional que, mediados pelas atividades intencionais dos movimentos sociais voltadas para o acesso aos direitos, querem assegurar o desenvolvimento da ação pedagógica com vistas à transformação da realidade social e a promoção dos sujeitos do campo.

A educação do campo não pode ser dissociada das demais atividades dos movimentos sociais. Entre as características dos movimentos sociais está o seu caráter educativo na criação de suas próprias práticas pedagógicas, destinadas à formação educacional e política dos sujeitos, buscando formas e instrumentos capazes de assegurar a construção de propostas capazes de atender à diversidade presente no campo brasileiro, considerando as suas diferentes manifestações culturais, sejam assentados, indígenas, pescadores, etc.

Na dinâmica dialética dos movimentos sociais, a essência educativa vai se perpetuando, buscando uma intervenção que se torne transformação e que possa combater as práticas pedagógicas promotoras da exclusão social. Segundo Arroyo (1999),

[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores (ARROYO, 1999, p. 09).

Esta essência educativa dos movimentos sociais está intrinsecamente ligada à luta pela posse da terra, de modo que essa relação terra/educação é bastante reforçada nas ações coletivas e nas mobilizações dos movimentos que promovem constantemente conferências, seminários, programas de formação de lideranças, romarias, marchas, que não deixam de serem espaços educativos. A educação do campo apresenta, ainda, no bojo dos seus interesses, a valorização e preservação da identidade e cultura dos sujeitos do campo.

A articulação dos movimentos sociais organizados e a realização dos seminários de discussão em diversos estados brasileiros deram visibilidade aos problemas enfrentados pela educação dos trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que pressionavam o governo no

sentido de assegurar políticas públicas que pudessem responder às necessidades das pessoas que residem e fazem do campo seu espaço de vida e de convivência para o fortalecimento das relações sociais e pessoais, onde seus projetos de vida se concretizam.

Essa movimentação possibilitou a elaboração e publicação de uma coleção composta por cinco cadernos publicada pelo MEC, e contou com a parceria da UNESCO e do UNICEF. A obra foi intitulada “Por uma Educação do Campo” e sua elaboração ficou sob responsabilidade de militantes e teóricos ligados à Via Campesina, sendo eles Rosely Salette Caldart, Mônica Molina, Edgar Kolling, Bernardes Mançano Fernandes, Miguel Arroyo e Paulo Cerioli, dentre outros.

O Caderno nº 1 foi organizado por Kolling, Nery e Molina, no ano de 1999. Possui como título “Por uma Educação Básica do Campo”; nele, os autores destacam as principais características do Movimento por uma Educação do Campo, apresentam denúncias a respeito da realidade da educação oferecida aos trabalhadores do campo e propõem a superação da dicotomia entre campo e cidade que gera o sentimento de superioridade da cidade em relação ao campo. Outro aspecto do primeiro caderno são os detalhamentos das especificidades do campo, justificando a necessidade de uma educação específica para os trabalhadores destes locais, tendo em vista o atendimento da diversidade presente no campo brasileiro. Segundo os autores,

[...] é um desafio pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, considerada como um elemento positivo das contradições em curso, resguardando ao mesmo tempo a identidade cultural dos grupos que vivem no campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 37).

É importante ressaltar que o texto base do primeiro caderno referencia os anseios e expectativas dos movimentos sociais em busca de melhoria das condições de vida e trabalho no campo promovido pelo acesso à educação escolar, que se torne ferramenta neste processo de luta pelos direitos sociais sempre negados aos trabalhadores do campo, inclusive por considerar o campo como representação do atraso econômico, inferior à cidade.

Segundo o texto base,

É preciso refletir sobre o sentido da inserção do camponês no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação e afirmar o caráter da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro (...) “a combinação trabalho agrícola e industrial é a expressão concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 34-35).

Em uma perspectiva dialética, cidade e campo ou urbano e rural compõem uma totalidade, embora apresentem contradições. Houve, há e haverá mudanças nas configurações econômicas, políticas e sociais tanto no campo como na cidade. Em se tratando de história, nada está pronto, definitivo ou acabado, pois é um processo em constante movimento que gera influências e dependências de uma parte em relação à outra. Por isso, a cada movimento, novas configurações se apresentam tanto no espaço urbano como no rural e demandam uma forma de olhar e agir que precisa ser analisada e compreendida a partir do processo dialético.

O texto base apresenta ainda uma crítica em relação ao avanço do capitalismo no campo com destaque para as contradições presentes, principalmente, em relação aos prejuízos aos camponeses provocados pelos investimentos econômicos feitos na modernização da agricultura que, ao contrário do que se fala, não contribui para o fortalecimento de pequenos produtores ligados a agricultura familiar.

Neste sentido, o texto base pontua que:

Os pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar. A política governamental fala em agricultura familiar, mas a olha com sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada ao mercado e direcionada para obtenção de renda, e atrasada quando vinculada à subsistência. Também esse fetiche deve ser desfeito. Trata-se de uma falsa contradição. Para nós, a agricultura familiar é constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário, por exemplo, nos períodos de safra. São essas características que determinam a agricultura familiar, cooperada ou não (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 35 e 36).

Segundo Reis (2015) o texto base do primeiro caderno reafirma ainda a necessidade de políticas públicas para o campo que promovam a inclusão de crianças, jovens e adultos do campo em todos os níveis e modalidades de educação que, entre outras especificações, deve levar em consideração, os princípios de gestão democrática, inovação curricular e pedagógica, a criação de escolas técnicas regionais, formação de professores em programas específicos voltados para a educação do campo, desenvolvimento de pesquisas sobre o campo, o financiamento de estrutura mínima para funcionamento das escolas, inclusive, com a implantação de estradas, energia elétrica, construção de um projeto político e pedagógico vinculado à realidade camponesa (REIS, 2015).

O Caderno nº 2, intitulado “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo”, é composto por dois artigos, um produzido por Fernandes (1999) e outro elaborado por Arroyo (1999). No artigo elaborado por Fernandes, são ressaltadas as desigualdades sociais e as contradições que permeiam a relação entre cidade e campo. Este autor discute ainda o

preconceito urbano enraizado e construído historicamente em relação aos trabalhadores do campo (camponês) e, também, defende a educação do campo como parte fundamental de um projeto de desenvolvimento da agricultura camponesa, pois, para ele o campesinato não deixou de existir e ainda demanda por educação.

Arroyo, por sua vez, discute a importância dos movimentos sociais nesse processo. Para ele, as ações dos movimentos possuem caráter educativo e que a proposta de educação do campo deve estar atenta à diversidade cultural e a incorporação da cultura camponesa nos currículos e atividades didáticas. Além disso, a escola deve manter estreita relação com o trabalho, engajando-se na luta pela terra e pela cultura. O referido autor reforça que a educação básica tem que se atentar para as matrizes culturais do povo do campo. Para ele, “[...] a escola se vincula à produção. Mas a escola se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais” (ARROYO, 1999, p. 27-28).

Ainda em seu artigo, este autor aponta críticas ao sistema de seriação e aos programas curriculares devido à inflexibilidade. Na sua concepção, a educação deve apresentar uma estrutura flexível que permita a inserção dos saberes necessários, já que “nem tudo o que está no currículo urbano é saber social, logo, não tem que chegar a escola do campo” (ARROYO, 1999, p. 31).

O Caderno nº 3, composto por dois textos, contou com a participação fundamental de Roseli Caldart e César Benjamin e recebeu o título de “Projeto Popular e Escolas do Campo”.

Benjamin (2000) apresenta uma discussão em torno de um “Projeto Popular para o Brasil”, reforçando a imperatividade da implantação de políticas públicas para os trabalhadores do campo que não esteja ligada somente à educação. Segundo esse autor, o campo demanda por políticas públicas em diversos aspectos como: política de segurança alimentar, política de reforma agrária, política agroecológica, política agrícola que assegure valor à produção agrícola e sua comercialização, política de crédito e política de desenvolvimento da educação do campo.

Caldart (2000), por sua vez, apresenta um texto relacionando às ações do movimento dos trabalhadores sem-terra e as lutas do movimento por uma educação do campo e pela posse de terra. A autora discute ainda um conjunto de referências que fundamentam a proposta de educação do MST, chamada de “Pedagogias em Movimento”. Estas pedagogias representam as matrizes pedagógicas que norteiam os processos educativos e de formação dos sem-terra e receberam nomes específicos em função de cada especificidade defendida: Pedagogia da luta social; Pedagogia da organização coletiva; Pedagogia da terra; Pedagogia

do trabalho e da produção; Pedagogia da cultura; Pedagogia da escolha; Pedagogia da história; Pedagogia da alternância.

No Caderno nº 4, intitulado “Educação do Campo, Identidade e Políticas Públicas”, elaborado por Roseli Caldart, a autora reforça a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia do campo embasada nos referenciais adotados pelos movimentos sociais. O campo possui identidade própria em que as pedagogias são criadas e recriadas, construindo e reconstruindo permanentemente um projeto político.

O campo é visto também como o espaço de implementação de escolas que valorizem a realidade do campo, fazendo de seus sujeitos, alunos, professores, famílias construtores desse processo e, por isso, devem estar também engajados com as lutas sociais.

A autora ressalta a necessidade da combinação de diversas pedagogias.

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações (CALDART, 2002, p. 33).

O Caderno nº 5 da coleção (*Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo*), organizado por Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, é composto por uma coletânea de textos elaborados por alguns autores ligados ao movimento, entre eles Roseli Caldart, Bernardo Mançano Fernandes e Miguel Arroyo. Os autores buscam, neste caderno, apresentar, de forma sintetizada, o pensamento e as proposições do Movimento Por uma Educação do Campo, reforçando as discussões já apresentadas em diversos momentos.

Fernandes e Molina (2004) ressaltam os aspectos que diferenciam a educação para o meio rural e o “novo paradigma” da educação do campo. Nesta nova postura, está implícita na concepção de educação do campo a contraposição em relação ao “agronegócio”, buscando a revitalização da agricultura camponesa.

Arroyo (2004) ressalta a educação do campo como um direito universal, de responsabilidade do Estado e, para a sua efetivação, é preciso reconhecer os valores, a cultura e as diferentes formas de vida no campo, mantendo-se como defensor das políticas públicas de educação do campo.

Durante o mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, esta discussão conquistou espaço no Ministério da Educação, responsável pela elaboração e disseminação do conjunto de obras teóricas voltadas para a educação do campo. Em 2004, este incentivo

ganhou reforço com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, incorporando a Coordenação Geral de educação do campo, responsável pela coordenação de um “movimento nacional” destinado à construção de políticas públicas direcionadas à educação do campo, tendo apoio e participação da Via Campesina.

A efetivação destas conquistas só foi possível porque os movimentos sociais, em articulação com o Movimento Articulação Nacional por uma Educação do Campo, intensificaram a mobilização dos camponeses em diversos momentos, através de manifestações que pressionavam o Poder Público para que este de fato se posicionasse, conseguindo, enfim, incluir seus ideais de educação na pauta da gestão da escola pública.

1.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS DISCUSSÕES NO ESTADO DO TOCANTINS

Enquanto os movimentos, as discussões e as reivindicações por políticas públicas destinadas aos trabalhadores do campo se fortaleciam em todo o país, na década de 90 o recém-nascido Estado do Tocantins ainda adormecia. Somente em 2011 as políticas públicas para educação do campo, timidamente, foram sendo inclusas na pauta de discussão da educação.

Por ocasião do quarto mandato do Governador José Wilson Siqueira Campos, em abril de 2011, a Via Campesina e seus integrantes representantes dos movimentos sociais, tais como Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), o MST, Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFA) se reuniram com o Secretário Estadual de Educação do Tocantins com a finalidade de discutir os caminhos da educação do campo.

A reunião foi organizada pela Via Campesina cumprindo sua agenda de ações em defesa da educação do campo, iniciada em 21 de maio de 2011, quando o movimento organizou a ocupação da Fazenda Dom Augusto em Porto Nacional depois de já ter ocupado a superintendência regional do INCRA, contando com a participação de cerca de 300 famílias integrantes da Jornada Nacional de Lutas no ano de 2011 (REIS, 2015 p. 187).

Segundo Reis (2015)

Na pauta das reivindicações estavam: Fortalecimento das experiências existente (Escolas Famílias Agrícolas, Saberes da Terra, Pronera, Escola de Tempo Integral no Campo); a realização de um levantamento das Escolas Famílias Agrícola e de suas reais necessidades para fins de atendimento dessas; a garantia de funcionamento do Fórum Estadual de Educação do

Campo; e, a realização da I Conferência de Educação do Campo do Estado do Tocantins (REIS, 2015, p. 187).

As primeiras conferências de educação do campo do Tocantins aconteceram em maio de 2012 nas cidades polos de Arraias, Dianópolis, Gurupi, Porto Nacional, Paraíso, Miracema, Guaraí, Pedro Afonso e Colinas do Tocantins.

Organizadas pelo Fórum Estadual de Educação do Campo do Estado do Tocantins (FEEC), em parceria com a Diretoria de Educação Indígena e Diversidade da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), as conferências aconteceram paralelamente à realização da Feira Literária do Tocantins (FLIT) e precederam a realização da Conferência Estadual de Educação do Campo do Tocantins, realizada em Palmas em Julho do mesmo ano. O evento reuniu movimentos sociais do campo, organizações sociais, educadores, estudantes, técnicos, pesquisadores e instituições públicas que desenvolviam atividades relacionadas à educação do campo (REIS, 2015, p. 188).

As conferências inauguraram em todo o Estado o debate sobre a construção e implementação de políticas públicas de educação do campo, reforçando a importância da participação dos trabalhadores do campo em discutir e aprofundar as concepções de educação dos movimentos. Outro ponto importante das conferências foi o diagnóstico dos problemas enfrentados pela educação do campo no estado, e levantar elementos para a elaboração de um documento com propostas necessárias para que o poder público pudesse tomar as providências no sentido de assegurar a educação como um direito social.

Reis (2015) ressalta os problemas apresentados nas conferências regionais no Estado do Tocantins.

Nas conferências regionais de educação do campo do Tocantins, foram denunciados os enormes e graves problemas da educação destinada à classe trabalhadora no estado: falta de infraestrutura mínima para funcionamento das escolas; precariedade do transporte escolar; longas jornadas das crianças e jovens no transporte escolar, em estradas ruins; inexistência de educação infantil no campo; insuficiência da oferta de ensino médio; falta de formação e valorização dos professores; currículo deslocado da realidade do campo; desconhecimento e não aplicação das diretrizes educacionais da educação do campo, entre outras (REIS, 2015, p.187-188).

O documento contendo as propostas foi elaborado no âmbito das conferências regionais e estadual e foi encaminhado ao Poder Público Municipal e Estadual, contudo, nos primeiros anos de mandato do Governador Siqueira Campos, não houve desdobramentos significativos em prol das reivindicações dos movimentos sociais, de modo que, após eleições de 2014, a atual gestão da educação estadual não encontrou saídas para resolver os

problemas da educação em geral. A maioria dos municípios enfrentam dificuldades financeiras, não conseguindo fazer investimentos significativos para fortalecimento da educação do campo.

1.5 A POLITICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONACAMPO: pontuando o contexto

Para elaboração do PRONACAMPO o MEC contou com a participação de um grupo formado por diversas instituições sob a coordenação do MEC/ SECADI. Compunha este grupo de trabalho representante do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), CONTAG, MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), UNB e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ao elaborar a proposta o Ministério da Educação buscou priorizar o atendimento as demandas apresentadas pelos sistemas de ensino e pelos movimentos sociais. A elaboração do documento contou ainda com a colaboração do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) (BRASIL/MEC, 2013, p. 02).

O PRONACAMPO está organizado em quatro eixos transversais, compreendendo os dois níveis de educação: básica e superior: 1) gestão e práticas pedagógicas; 2) formação de professores; 3) educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; e 4) infraestrutura física e tecnológica. Para sua implantação, o governo federal firmou parceria com os estados e municípios por meio do regime de colaboração (BRASIL/MEC, 2013).

Por meio da Portaria nº. 86, de 1º de Fevereiro de 2013 ficou instituído o programa e definido os critérios de regulamentação e implementação, conforme disposto no Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010. O programa apresenta um conjunto de atividades, programas, ações e projetos que têm como objetivo assegurar o acesso e a permanência na escola e garantir a aprendizagem significativa construída a partir da valorização da realidade social e cultural da população do campo.

O decreto caracteriza de forma abrangente como população do campo todos aqueles que se utilizam do trabalho rural, para a sua manutenção e de sua família.

Sendo assim, são consideradas populações do campo, conforme o Decreto:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.1).

1.5.1 Estrutura e organização do PRONACAMPO

O principal objetivo do PRONACAMPO é disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios cuja finalidade é a ampliação e a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e qualificação da oferta da educação básica e superior por meio de ações que assegurem o acesso e a permanência na escola, com uma aprendizagem de qualidade atrelada ao universo cultural das populações do campo (BRASIL/MEC/, 2013, p.6).

No contexto do PRONACAMPO, foram apresentadas propostas de alterações legais encaminhadas por meio do PL 3.534/2012 para alteração da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, que deverá considerar “a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL/MEC, 2013, p.3).

Além disso, a Medida Provisória nº 562 de 2012, convertida na Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012 foi viabilizada para oferecer assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA).

Com o intuito de atender a sua finalidade, as atividades do programa PRONACAMPO deverão contemplar os eixos propostos, compreendendo as atividades e seus objetivos conforme descrito a seguir.

Eixo I-Gestão e Práticas Pedagógicas: contempla os seguintes programas, Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo; Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático; Programa Mais Educação Campo: Programa Escola da Terra (PRONACAMPO, 2012, p. 6).

Eixo II- Formação de Professores: destaca a implantação dos programas de Formação

Inicial de Professores. O PROCAMPO, o PARFOR, Formação Continuada de Professores (PRONACAMPO, 2012, p. 10).

Eixo III- Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, que oferece os seguintes programas: EJA saberes da Terra, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC Campo (PRONACAMPO, 2012, p. 12).

Eixo IV - Infraestrutura física e tecnológica: Construção de Escolas: Programa Inclusão Digital PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na escola, PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola: Programa Luz para Todos na Escola: Transporte Escolar (PRONACAMPO, 2012, p. 14).

As ações acima apresentadas devem se desenvolver no âmbito das políticas públicas para a educação do campo e se encontram no documento do PRONACAMPO¹⁶ É importante conhecermos para que possamos compreender e analisar a forma como essas ações se materializam de fato, observar as dificuldades e desafios enfrentados nos processos de elaboração e implementação dessas ações, bem como as tensões e contradições que surgem no decorrer da efetivação das políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora do campo.

1.6 PRONACAMPO- projetos sociais em disputa

A classe trabalhadora que vive no campo cuja concepção de campo está vinculada ao espaço de produção da vida tem direito a uma política pública de educação que leve em consideração as especificidades sociais, culturais e econômicas do campo, procurando oferecer a instrumentalização necessária para acabar ou pelo menos suavizar esta condição de deficiência existente no campo.

Para lançamento do Programa, foi organizado um evento em Brasília, no dia 20 de março de 2012, com a presença de diversas autoridades, entre elas a Presidenta Dilma Rousseff, o Ministro da educação Aloísio Mercadante, a Presidente da CNA, Senadora Kátia Abreu, e o representante da Comissão Nacional de Educação do Campo e dos movimentos sociais do campo José Wilson Gonçalves. Todos os citados oportunamente discursaram¹⁷ e apontaram suas considerações sobre o programa.

16 Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

17Os discursos apresentados neste texto foram extraídos do vídeo institucional de cerimônia de lançamento do PRONACAMPO, transmitido pelo canal NBR-atividades da Presidenta. Disponível em: <HTTP://youtube.com/watch> acesso em 04 de dezembro de 2015.

Existia um consenso de que a implantação do programa resolveria o problema da falta de escolaridade dos trabalhadores do campo e, conseqüentemente, geraria melhoria na qualidade de vida. Os elevados índices de analfabetismo e evasão escolar na população do campo superava a média nacional, o que justificava a criação do PRONACAMPO.

A Presidenta Dilma Rousseff afirmou que PRONACAMPO tem como papel primordial assegurar oportunidades para a população do campo. *Nós estamos apostando que uma nova geração vai se beneficiar de tudo que fazemos nesta, mudando a feição do campo brasileiro e garantindo que ele será um lugar digno e de qualidade para se morar e se criar os filhos*, afirmou Dilma¹⁸.

O Ministro da Educação reconheceu ainda que existe uma dívida do Estado brasileiro com os trabalhadores do campo e que, historicamente, as poucas experiências pedagógicas oferecidas aos trabalhadores do campo estavam descontextualizadas da realidade dos jovens do campo, o material didático era o mesmo utilizado nas escolas na cidade e que, a partir do PRONACAMPO, não seria mais assim, *nós temos de valorizar a cultura, as raízes, as tradições do campo e material pedagógico vai ser todo voltado para a população do campo*, afirma Mercadante¹⁹.

O Ministro da Educação disse ainda em seu discurso, que a falta de políticas públicas específicas para os trabalhadores do campo tem sido responsável pelo grande número de escolas fechadas nas últimas décadas. Para ele, em apenas cinco anos, ou seja, de 2007 a 2012, foram fechadas mais de treze mil escolas e que apenas 18% dos jovens que moram no campo cursam Ensino Médio no campo.

Ao explicar as ações do PRONACAMPO, o Ministro enfatizou os benefícios que serão proporcionados à população do campo, destacando que serão beneficiadas setenta e seis mil escolas do campo, mais de seis milhões de alunos e trezentos e quarenta e dois mil professores. O Ministro ressaltou, também, a qualificação para o mercado de trabalho com formação profissional e tecnológica aos jovens do campo por meio do PRONATEC Campo.

Ainda em relação à qualificação para o trabalho, o Ministro enfatizou que trezentas mil novas vagas serão abertas em cursos regulares associados a cursos técnicos cujo objetivo é *aumentar a produtividade, a eficiência e a renda das famílias do campo, através da formação do trabalhador*.

Os cursos de qualificação profissional serão realizados em parceria com a EMBRAPA. Após um estudo para diagnosticar as características regionais e as necessidades

18 ROUSSEFF, D. **Discurso de lançamento do Pronacampo**, realizado em 20/03/2012 em Brasília-DF.

19 MERCADANTE, A. **Discurso de lançamento do Pronacampo**, realizado em 20/03/2012 em Brasília-DF.

de cada região, segundo o Ministro, a implantação dos cursos deverá levar em consideração as cadeias produtivas de cada região, a perspectiva de mercado de trabalho futuro com vista a orientar os jovens quanto a sua formação, no sentido de ajudar na agricultura familiar ou prepará-lo para trabalhar numa empresa, com melhor formação, podendo ajudar a melhorar a eficiência do campo já conhecido internacionalmente como exemplo de competência.

Fica evidenciada, nesta observação do Ministro, a amplitude do Programa ao apresentar uma proposta visando atender a dois setores totalmente antagônicos: um que representa o olhar dos movimentos sociais para a agricultura familiar, que vê o campo como espaço da produção da vida, e outro que representa o olhar do agronegócio brasileiro cuja racionalidade econômica enxerga o campo como espaço para atender ao sistema de produção capitalista.

O representante dos Movimentos Sociais José Wilson Gonçalves, em sua exposição, deixou claro que existem sim dois modelos de agricultura que se contrapõem e que apresentam os conflitos de interesse *o modelo capitalista, baseado no uso intensivo de tecnologias, com a produção direcionada a exportação e o esvaziamento do campo e um modelo de agricultura familiar/camponesa, para atender especialmente o mercado interno, que assegura a permanência no campo*²⁰. Segundo ele, o PRONACAMPO é uma conquista histórica dos movimentos sociais e que, por isso, tem *cara, alma e coração dos movimentos sociais*.

A Senadora Kátia Abreu, presidente da CNA e maior representante do agronegócio brasileiro, ressaltou que de fato a *educação rural não existia no país*. Fez críticas às propostas anteriores que, segundo ela, estavam baseadas apenas na oferta de transporte escolar, profissionais desvalorizados e materiais didáticos inadequados. Ressaltou, ainda, a importância da agricultura no equilíbrio do saldo positivo da balança comercial brasileira e o quanto a agricultura precisa de mão de obra.

A Senadora ressaltou a importância do programa para atender a realidade social da população do campo afirmando que *a educação do campo é muito importante para que nós possamos fazer com que o agronegócio seja cada vez mais pujante*²¹.

Os discursos dos dois representantes acima transcritos representam os interesses das instituições e movimentos que eles representam e esses movimentos, na sua essência, apresentam características e pontos de vista bastante contraditórios e conflitantes, o que, de fato, confirma que o PRONACAMPO demarcado nos espaços da educação do campo é um

20 GONÇALVEZ, J. W.A. **Discurso de lançamento do Pronacampo**, realizado em 20/03/2012 em Brasília-DF.
21 ABREU, K. **Discurso de lançamento do Pronacampo**, realizado em 20/03/2012 em Brasília-DF.

território com projetos sociais em disputa tanto pela classe dominante como pela classe trabalhadora.

Historicamente, existem divergências e conflitos bastante acentuados no campo brasileiro, com interesses e perspectivas bastante contraditórias entre duas concepções. O campo para desenvolvimento do agronegócio, enriquecido pela modernização por meio do avanço de tecnologias, investimentos em pesquisas para melhoramento de solo e de sementes, com incentivo expressivo da produtividade para atender ao modelo agroexportador brasileiro, e, por outro lado, o campo hipossuficiente economicamente, empobrecido pelo modelo econômico que valoriza grandes empresas, concentrando renda e expropriando pequenos produtores.

No lançamento do programa, fica evidenciada a disputa que existe entre esses setores, fortalecido por uma luta de interesses que se consolidou nos quatro eixos desenvolvidos pelo Programa.

Os projetos políticos em disputa têm, de um lado, o interesse em manter a hegemonia do capital representado pelo agronegócio, este considerado globalizado e responsável pelo avanço da economia por meio das exportações. Por outro, há os trabalhadores rurais responsáveis por produzir alimentos para o consumo interno, porém, desprovidos de tecnologia e que vêm reivindicando direito a terra, a educação, ao trabalho, negados historicamente. Estes trabalhadores, dado a sua ineficiência tecnológica e econômica, enfrentam inúmeras dificuldades para manter a produção e a existência no campo.

A educação escolar não é neutra e não ocorre em espaços vazios; além disso, não tem um fim em si mesma, pois ela ocorre no mundo das relações sociais econômicas e políticas em que existem dominantes e dominados. Os condicionantes da educação determinam a que setor ela vai servir para que se mantenha a perpetuação da ordem dominante. É a luta de classes nas relações sociais, na produção e nos projetos políticos para a educação do campo.

Por isso, tanto o agronegócio como a agricultura familiar têm interesses nas políticas públicas para o campo, uma vez que os setores antagônicos também se sustentam por meio do desenvolvimento de projetos sociais, econômicos e políticos adversos.

1.6.1 Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e o PRONACAMPO

Em agosto de 2012, após o lançamento do PRONACAMPO o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), composto por 16 organizações de movimentos sociais e 35

instituições de Ensino Superior, reuniu-se em Brasília para fazer um balanço crítico da evolução da educação do campo e suas conquistas. Dentre diversos temas, o FONEC realizou uma análise crítica das políticas públicas, em especial o PRONACAMPO.

Sobre o PRONACAMPO, o fórum publicou as seguintes considerações em nota pública manifesto à comunidade:

A partir de uma reivindicação histórica das organizações de trabalhadores que integram a luta por um sistema público de Educação do Campo, projetado a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, mas contrariando e se contrapondo às reivindicações dos sujeitos que por ele continuam lutando, o MEC lançou, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Do que já foi possível ter acesso a esse programa até o presente momento, reconhecemos algumas respostas positivas às nossas reivindicações, porém insuficientes para enfrentar o histórico desmonte da educação da população do campo (FONEC, 2012, p.02).

Apesar de tão esperado pelos Movimentos Sociais, o PRONACAMPO não se mostrou eficiente para atender às necessidades dos trabalhadores do campo, uma vez que, segundo o FONEC, houve desvirtuação das propostas reivindicadas pelos movimentos sociais consideradas graves, comprometendo a forma como o PRONACAMPO vem sendo implementado pelo MEC.

No manifesto, o FONEC apresenta os seguintes aspectos especialmente graves.

- A implementação do PRONACAMPO atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como partícipe do Programa, ignorando experiências de políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários (FONEC, 2012, p. 3).
- O Programa aponta para um desvirtuamento das propostas apresentadas, especialmente em relação à educação profissional e à formação de educadores, se realizando através da modalidade de Educação a Distância (FONEC, 2012, p. 3).
- É gritante e ofensiva ao povo brasileiro a ausência de uma política de Educação de Jovens e Adultos, especialmente de alfabetização de jovens e adultos e de Educação Infantil para o campo (FONEC, 2012, p. 3).
- Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola – EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras (FONEC, 2012, p. 3).

Não reconhecemos igualmente, a proposta de Formação de Educadores, a ser feita pela UAB, porque a formação de educadores à distância,

especialmente a formação inicial é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a ANFOP, além do que desconsidera também o acúmulo das organizações sociais, sindicais e universidades na formação presencial de educadores do campo (FONEC, 2012, p. 3).

- Denunciamos, com veemência, o esvaziamento dos espaços de diálogo e construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação, secundarizando e negando a construção coletiva como princípio da Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 03).

No contexto do PRONACAMPO, a partir da crítica feita pelo FONEC e com base nos discursos proferidos pelas autoridades na data do lançamento, podemos compreender que existem interesses de classes sociais definidos, de acordo com os projetos sociais que cada classe defende para o campo e, nesse jogo de interesses, os das classes dominantes se sobrepõem aos das classes trabalhadoras. Quanto à formação de trabalhadores, Menezes Neto (2011) ressalta que,

[...] O agronegócio quer formar trabalhadores para as empresas e que sejam funcionais à reprodução do capital. A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade que dessa maneira possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital (MENEZES NETO, 2011, p. 26).

Esta preocupação com a formação do trabalhador do campo ganhou espaço em função da modernização da agricultura que cada vez mais vem exigindo qualificação profissional.

O PRONACAMPO como política pública, assim com a educação do campo, apesar de ser uma reivindicação dos movimentos organizados de trabalhadores rurais, está sendo apropriada pelas forças capitalistas que disputam a hegemonia do campo, envolvendo inclusive, recursos públicos, formação de trabalhadores e tecnologia.

As reflexões iniciadas nesta seção contribuirão para o estudo da relação pedagógica da Escola Família Agrícola (EFA), cuja apresentação e discussão serão evidenciadas na terceira seção desta tese, a partir da pesquisa realizada na Escola Família Agrícola Zé de Deus, em Colinas do Tocantins, em torno do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, ofertado por meio da pedagogia da alternância.

Na sequência de discussão apresentada nesta tese, empreendemos um estudo acerca do surgimento das *Maisons Familiales* na França, a expansão para outros países, ressaltando a criação das EFAS e o contexto que deu origem à pedagogia da alternância no Brasil.

2 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E A ORIGEM DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A presente seção descreve o processo histórico que culminou na criação das EFAs francesas e na formação por alternância ou pedagogia da alternância, como uma das alternativas inovadoras de formação educacional oferecida às pessoas do campo, e trabalhadores rurais. Para melhor compreensão, esta seção está dividida em subitens. Inicialmente, abordamos a origem das *Maisons Familiales* na França, e da pedagogia da alternância e, em seguida, ainda na primeira parte, descrevemos o contexto histórico da expansão das escolas em outras partes do mundo como Itália e África.

Descrevemos a experiência por alternância no Brasil e o contexto social em que aconteceu a implantação no Estado do Espírito Santo. Explanamos também sobre os fatores que levaram a expansão desse modelo de escola para outros estados brasileiros.

Apresentamos o cenário histórico que motivou a implantação das EFAs no Estado do Tocantins, destacando elementos que influenciaram a implantação da primeira experiência em Porto Nacional e, posteriormente, em outros municípios do Estado.

Evidenciamos as concepções de teóricos sobre a pedagogia da alternância. Identificamos a relação entre trabalho e educação presente na relação pedagógica na educação do campo e refletimos sobre a formação humana mediada pelo trabalho e educação na divisão social do trabalho.

2.1 Nascimentos das *Maisons Familiales* na França e a Expansão Internacional

As *Maisons Familiales* nasceram na França, na década de 30, mais precisamente em 1935 tendo como metodologia pedagógica a formação em regime de alternância. A França neste período enfrentava dificuldades devido ao cenário pós-guerra.

As dificuldades estavam relacionadas, principalmente, aos aspectos econômicos ligados a agricultura a qual vinha sofrendo influências dos avanços tecnológicos que exigiam uma reformulação do sistema produtivo no sentido de modernização da agricultura ao passo que, os produtores, mesmo em situação difícil economicamente, estavam sendo obrigados a se adaptarem às mudanças.

O país havia sido destruído social e economicamente pela primeira guerra mundial e estava em processo de reconstrução. E a agricultura foi um dos setores da economia mais prejudicados e em decorrência disto, vivia um

período muito difícil. Outra razão foi que o sistema agrícola francês, neste período, passava por uma crise resultante das transformações tecnológicas em seu processo produtivo (ESTEVAM, 2012, p. 55).

A conjuntura econômica e política na França também produziu efeitos na implantação das políticas públicas educacionais, pois, até então, o ensino formal para as pessoas residentes na zona rural não era contemplado com políticas públicas porque os interesses da educação visavam o atendimento somente dos aspectos urbanos.

As escolas existentes eram totalmente urbanizadas e adotavam uma pedagogia que não permitia a abertura de espaços para a discussão em que o aluno pudesse apresentar suas reais necessidades educacionais. Sendo assim, os interesses não se voltavam para os aspectos sociais da cultura, os valores e a própria identidade camponesa, o que dificultava muito o acesso e permanência dos jovens da zona rural.

As questões educacionais relacionadas ao trabalhador do campo não despertavam o interesse do Estado, que entendia que o jovem que quisesse adquirir algum tipo de formação deveria se mudar para os centros urbanos. Os pais também pensavam desta forma, pois a zona rural era vista como sinônimo de atraso.

A opção do jovem por sair da roça e se mudar para a cidade era um grande feito, motivo de orgulho e sinônimo de sucesso de modo que quem permanecia trabalhando na lavoura não tinha acesso ao desenvolvimento promovido pelo conhecimento científico e passava a ser visto como caipira²² da roça.

A primeira experiência em formação por alternância aconteceu em uma comunidade chamada Serignac-Peboudou, em Lot-et-garone, no sudoeste da França. A ideia partiu de um agricultor que não concordava com o modelo de ensino oferecido ao seu filho por uma escola urbana, percebendo, portanto a importância de criar uma escola que atendesse à necessidade do aluno do campo e que, não o separasse da família e do trabalho na propriedade rural, para que sua ideia se concretizasse esse agricultor buscou respaldo no interior da igreja.

O padre Abbé Granereau²³ conhecia o descaso do Estado para com a educação dos jovens camponeses e atuava numa igreja cuja atenção estava voltada para as pessoas que viviam no campo; a igreja, contudo, não possuía mecanismos educacionais capazes de promover a escolarização dos camponeses, mas o padre ficou sensibilizado com a situação e partiu em busca da solução.

²² Termo de origem tupi utilizado para fazer referência aos moradores da roça.

²³ Padre Abbe Granereau, nascido em 1885, na França. Preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente aos problemas do homem do campo (NOSELLA, 2012, p.46)

Assim, os pais, apoiados pelo padre Granereau, decidiram criar um modelo de escola que acolhesse as especificidades e necessidades da comunidade rural no qual esses jovens camponeses estavam inseridos. Uma das características dessa escola seria a alternância de estudos, desenvolvida pelas *Maisons Familiales Rurales* (MFP) ou Casas Familiares Rurais (CFR), dando origem as Casas familiares agrícolas.

De acordo com Nascimento (2004),

A primeira Casa Familiar Agrícola originou-se da reflexão do Padre Abbé Granereau, que se viu com o desafio de procurar respostas às dificuldades dos pobres filhos dos agricultores de sua paróquia, os quais sentiam dificuldades de dar continuidade aos estudos devido à distância e principalmente, ao problema das escolas centralizarem, no espaço e na Pedagogia, somente o universo valorativo urbano (NASCIMENTO, 2004, p. 03).

Desde 1911 O Padre Granereau atuava em atividades com camponeses, tendo sido o responsável pela fundação de um sindicato rural, objetivando a promoção e a integração dos camponeses que desenvolviam suas atividades de maneira isolada. Além disso, o padre acreditava que os problemas enfrentados na agricultura estavam relacionados à falta de educação dos jovens, visto que estes jovens não eram preparados para atuar nas suas propriedades ou em empresas rurais.

Era consenso entre o movimento dos camponeses e a igreja que os jovens tinham necessidade de formação, mas também tinham a compreensão de que esses mesmos jovens também precisavam continuar trabalhando na propriedade, e era um trabalho árduo e cansativo. Sendo assim, após analisarem a situação, concluíram que a educação escolar existente não atendia aos jovens que necessitavam trabalhar no campo e que uma alternativa educacional deveria ser criada, de maneira que os jovens pudessem estudar e manter o trabalho na lavoura.

Criou-se, então, a alternância nos estudos: os jovens se reuniam para estudar em tempo integral, durante alguns dias no mês, e o restante do tempo voltariam para as atividades nas lavouras.

Paolo Nosella desenvolveu em sua dissertação de mestrado (1977) um dos primeiros trabalhos sobre pedagogia da alternância no Brasil ao deixar a Itália e vir para nosso país em 1967, aqui, ele fez parte do grupo de educação popular no Estado do Espírito Santo, local de criação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas.

Em 2012, na obra *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*, este autor descreveu a origem da pedagogia da alternância na França.

Portanto, desde o começo, praticamente, nasceu à ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava à casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc. (NOSELLA, 2012 p.48).

Na primeira experiência, os primeiros quatro jovens com idade entre 13 e 14 anos decidiram participar de um curso técnico de agricultura desenvolvido por correspondência e, para isso, deveriam permanecer na casa paroquial por uma semana, local onde deveriam estabelecer estudo, reflexão e discussão sobre o conteúdo do curso e relacioná-lo com o trabalho nas propriedades rurais. A manutenção dos jovens na cidade ficava por conta da família com alimentos produzidos nas suas casas.

Após dois anos de curso, os jovens desta primeira experiência de alternância foram aceitos no ensino superior em agricultura de Purpam por terem obtido bons resultados nos exames públicos. Este bom desempenho dos jovens no processo seletivo atraiu novos alunos e, em 1937, trinta novas famílias se empenharam em garantir este modelo de educação para seus filhos e implantaram um fundo de responsabilidade solidária para a criação da primeira *Maison Familiale Rurale*.

Esta experiência configurou-se como uma tentativa de incluir os jovens rurais nas escolas e proporcionar a eles a oportunidade de acesso ao conhecimento, capaz de promover transformações na realidade educacional e na própria realidade social das pessoas que precisam tanto do trabalho como da educação.

Como escola, a *Maison Familiale* procurou realizar as atividades vinculadas ao trabalho e às atividades socioeconômicas de seus integrantes, mantendo um estreito vínculo com os sindicatos rurais e com o Juventude Agrícola Católica (JAC), ligada a atividades da Igreja francesa católica cujo objetivo era promover a reflexão sobre as questões relacionadas ao meio social.

De acordo com os estudos de Santos (2006),

As necessidades das unidades envolviam as práticas educativas inicialmente, porém exigiam mais o envolvimento com os conhecimentos tecnológicos, principalmente, nas orientações do processo de tratamentos culturais e palestras sobre outros temas. Também a discussão de uma formação geral entre História, Ciências, Geografia, História Agrícola, além

de conteúdos para a organização associativa, mas também a inserção de conteúdos religiosos cristãos, em função da concepção defendida pelos seus fundadores. Além do monitor, atores religiosos e sindicais faziam parte da equipe pedagógica na formação desses alunos, compreendendo uma semana no tempo das *Maisons* e três semanas no tempo das unidades familiares (SANTOS, 2006, p.175).

A implantação, desenvolvimento e expansão das *Maisons Familiares* ocorreram devido ao engajamento das famílias agrícolas, pois, apesar da ausência de estudo dos pais e a falta de acesso ao conhecimento sistematizado, tais famílias criticavam o modelo de escola urbana que, na sua forma de organização do ensino, não considerava que esses alunos vinham de unidades agrícolas produtivas. Os pais tinham receio de que seus filhos tivessem o futuro profissional comprometido e, principalmente, que a falta de conhecimentos específicos dificultasse o trabalho dos jovens na agricultura.

Dessa forma, na compreensão das famílias, o modelo de ensino é que estava errado, uma vez que, para eles, o ensino deveria atender à realidade dos jovens camponeses. “O entendimento geral concerne à participação dos pais na condução do processo sócio pedagógico, mas, orientados por dirigentes sindicais e religiosos e priorizando a formação técnica” (SANTOS, 2006, p. 176).

Sendo assim, a escola ideal deveria ser aquela que atentasse para a educação nos seus aspectos intelectuais e sociais, apresentando conteúdos científicos específicos e que considerasse, também, a relação dos jovens com o trabalho na propriedade rural.

Portanto, o cenário ideal para as atividades escolares deveria ser construído por todos os participantes, levando em consideração os períodos de desenvolvimento das atividades agrícolas e o tempo de atividades escolares cuja finalidade seria a aquisição do saber em que a reflexão promovesse a ação e a integração entre os conhecimentos técnicos científicos e a prática nas atividades agrícolas.

Em relação à ação educativa das *Maisons*, Silva (2012) afirma que:

Inicialmente, o traço marcante da ação educativa das *Maisons* centrava-se no propósito de atender às necessidades de formação do jovem agricultor, preparando-o para se tornar o responsável pela propriedade e um militante capaz de se engajar na melhoria do seu meio de vida. A ênfase maior era na formação global do aluno. Toda a organização da vida na *Maison* era concebida de maneira a favorecer o engajamento, a tomada de responsabilidade, a aquisição de qualidades necessárias para o jovem se tornar um animador, um militante das transformações desejadas para o meio rural (SILVA, 2012, p. 56).

As *Maisons* concentravam seus esforços para que a prática pedagógica direcionada para a integração da educação e do trabalho pudesse oferecer uma boa formação tanto geral como técnica, porque essa formação global teria que fornecer a instrumentalização necessária para que eles voltassem para a propriedade e aplicassem seus conhecimentos na melhoria das condições de vida e de trabalho no campo.

Os objetivos das *Maisons* pareciam ser bem definidos, porém, as abordagens pedagógicas não estavam bem claras para os formadores.

A acentuada expansão das *Maisons Familiales* ocorreu com maior entusiasmo na década de 40, sendo mais fortalecida entre 1944 e 1945. Em 1942 surgiu a primeira escola de monitores – um centro de formação específico para monitores que oferecia cursos de curta duração, pois, até este momento, o grupo de professores das *Maisons Familiales* era composto por pais que tinham concluído o ensino primário ou que tinham conhecimentos adquiridos nos cursos por correspondência.

No entanto, é importante reforçar que a participação dos pais foi fundamental no processo de implantação e expansão das *Maisons*. A formação de monitores foi acontecendo à medida que o movimento de criação das *Maisons* foi se expandindo. Ainda sobre a formação de monitores, os estudos de Nosella (1977) mostram que,

Inicialmente, a formação dos monitores era exclusivamente uma formação pedagógica e sua duração era de três sessões, sendo que cada sessão era formada de duas semanas. Em termos de conteúdo, os monitores aprendiam a lidar com grupos de alunos, aprendiam a preparar um curso, a consultar um livro etc. Praticamente, aprendiam alguma coisa da Pedagogia da Alternância e da didática geral (NOSELLA, 1977, p.26).

Alguns aspectos relativos à formação dos monitores e a proposta delineada nos objetivos das “Maisons” revelaram contradições, pois, se por um lado o modelo de escola se mostrava inovador com objetivos definidos voltados para a realidade social dos alunos, por outro a formação dos monitores estava centrada no modelo tradicional de escola.

Silva (2012) destaca que estão presentes na prática de formação dos monitores contradições em relação aos objetivos da *Maison*, uma vez que os monitores ao executar sua prática pedagógica se fundamentavam em referências adotadas no modelo de escola tradicional.

Tais práticas que revelavam estas referências são predominância do método e conteúdo além da valorização do saber do monitor em detrimento do saber do aluno, apesar de compreenderem os interesses das famílias, a prática nas unidades produtivas e realidade social

do campo deveriam ser o ponto inicial para a busca do conhecimento teórico científico, ainda era uma metodologia muito nova para a qual não tinham formação pedagógica.

Estas contradições acabaram por provocar nos alunos inquietações sobre a formação teórica e, a partir dos questionamentos dos alunos a respeito da distância entre a teoria e a prática, as *Maisons* foram reorganizando o ensino e a prática pedagógica, “convergindo para a participação dos pais e a reorientação das técnicas, adaptando a realidade das unidades produtivas” (SILVA, 2012, p.27).

Assim, o conhecimento empírico e a experiência adquirida na prática cotidiana, bem como as necessidades das atividades agrícolas compartilhadas, discutidas, refletidas e sistematizadas foram fornecendo a base para a organização da formação nas *Maisons*, partindo sempre da fonte inicial e principal, ou seja, a realidade social do aluno. O conhecimento deve partir das experiências sociais dos alunos. “O conhecimento prático das unidades familiares, portanto, é fonte para os estudos das *Maisons*” (SILVA, 2003).

Enfrentando os desafios e dificuldades característicos do campo educacional, a alternância foi ocupando espaço enquanto prática pedagógica, em um cenário de divergências e conflitos entre concepções pedagógicas, cujas ideias se dividem entre favoráveis e contrárias, cabendo às correntes pedagógicas contrárias o entendimento da alternância como incapaz de garantir uma boa formação aos jovens.

Ainda em 1942, criou-se a União Nacional das *Maisons Familiales*, com a união de cinco escolas, que, com o tempo, foi agregando mais unidades educacionais e, em 1945, já existiam aproximadamente vinte *Maisons*. Os agricultores sempre fizeram parte da vida e da administração das *Maisons*, juntamente com a Igreja e representantes de sindicatos, caracterizando um formato de gestão compartilhada e ou participativa. Neste ponto, é importante ressaltar que a gestão de todo o movimento de expansão, contudo, ficava a cargo da União Nacional.

Divergências foram surgindo no decorrer do processo, que, segundo Nosella (2012), acabou por gerar uma crise administrativa porque, embora a Igreja fosse fundamental na implementação das escolas, a administração que estava por conta do sacerdote apresentava-se muito desordenada.

Desse modo, o sacerdote não era organizado no aspecto administrativo e também pedagógico e as atividades escolares se desenvolviam desordenadamente. Este era um fator de grande preocupação para as famílias que começaram a cobrar do padre uma eficiente organização administrativa na condução das atividades, pois ficou evidente que a disciplina administrativa não era característica do perfil do sacerdote.

Esta desordem administrativa, aliada à forma de agir politicamente do sacerdote, culminou com o seu afastamento do movimento.

Para os pais, era também uma forma de preservação do movimento que, naquele momento, precisava passar por um processo de reorganização administrativa e financeira, além de organizar-se pedagogicamente, deixando de pautar as atividades no senso comum de quem as conduzia, fortalecendo-se fundamentalmente em uma base teórica e científica implantada por técnicos e pedagogos para a sistematização do ensino. Foi nesta reorganização que se criou o Plano de Estudo²⁴ com a colaboração do educador André Duffaure²⁵.

Houve, também, alguns desentendimentos entre o sacerdote e as famílias na forma de entender a concepção e a filosofia da escola. Para o sacerdote, esta escola deveria ser voltada totalmente para a cultura camponesa, forma extremada de pensar que isolava totalmente os jovens, não permitindo abertura ou diversificação de atividades ou de conhecimento.

Nesse sentido, Nosella (2012) com seu senso crítico ressalta que:

O sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque, não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do País (NOSELLA, 2012, p.51).

Nota-se que essa forma de pensar e de agir se mostra bastante contraditória, uma vez que, no discurso, o objetivo era assegurar ao jovem camponês o acesso aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. A prática, porém, poderia afastá-lo de outras formas de educação e de abertura para a sociedade e para o mundo, o que acabaria por produzir um tipo de exclusão, acreditando que se estava promovendo inclusão educacional e social.

Este autor ainda nos chama a atenção para a semelhança que esta proposta tem com a forma de pensar de alguns movimentos sobre a educação para as pessoas do campo:

[...] caracteriza uma “tentação” que ainda hoje se encontra, mesmo aqui na América Latina, isto é, a de realizar uma obra em si, uma escola para os camponeses, uma espécie de “reserva indígena” ou de “redução jesuítica agrícola”. É uma tentação que decorre de uma concepção separativista, isolacionista: já que o sistema geral é mau, é preciso realizar uma “ilha do bem” fora do sistema (NOSELLA, 2012, p.51).

24 Plano de Estudo é o pilar que sustenta a formação por alternância.

25 André Duffaure- Agricultor/Pedagogo que teve papel fundamental no processo de organização e sistematização das experiências em alternância nas *Maisons Familiales*.

Em se tratando de organização pedagógica em sua abordagem, a pedagogia da alternância tinha como pressuposto teórico possibilitar a integração entre a vida do jovem com a atividade escolar e, para isso, a prática educativa deveria se pautar em três fases articuladas entre si, descritas por Silva (2012) da seguinte forma:

Primeira, a partir das experiências dos jovens; segundo fornecer aos alunos os princípios que, sob a direção do professor, lhes possibilitem julgar, compreender, e melhorar a experiência; terceiro, organizar e dirigir múltiplas experiências nas propriedades dos pais dos alunos, visando orientar os alunos acerca da regra básica de que inovar implica, antes de tudo, experimentar, de maneira séria, e provar aos antigos que é sempre possível “fazer melhor” (SILVA 2012, p. 43).

O excerto descrito acima demonstra que a *Maison* avançava na construção da sua proposta pedagógica em alternância. Os princípios estabelecidos forneciam o norte para a compreensão do papel do professor e caberia ao professor não somente o desenvolvimento teórico em sala de aula, mas também o acompanhamento das atividades na propriedade, de modo que ele próprio se integrasse na comunidade e, a partir do conhecimento da realidade social construísse a sua proposta de intervenção pedagógica no sentido de auxiliar os alunos a compreenderem a sua situação e poder agir significativamente sobre ela no sentido de melhorá-la ou, se possível, até mesmo transformá-la.

A expansão e a organização das *Maisons Familiales*, na França, ocorreram com maior ênfase entre 1945 e 1960, época em que o acelerado crescimento econômico encontrou terreno fértil na inspiração e na aspiração dos camponeses para a busca do conhecimento que assegurasse aos jovens do campo boa formação.

Esta expansão acelerada, no entanto, tornou-se preocupante, pois, na medida em que crescia em quantidade, comprometia sua qualidade com o aumento excessivo de escolas pelo que se poderia perder a essência das *Maisons Familiales*.

As *Maisons* que possuíam uma estrutura enorme com administração centralizada sob a responsabilidade de uma única instituição – a União Nacional – poderia vir a se tornar vulnerável e burocrática. Para evitar que isso acontecesse, foi necessário o fechamento de algumas escolas como medida para segurar o processo de expansão.

Adotou-se, também, a descentralização da administração, criando unidades regionais e oferecendo a elas responsabilidade e a autonomia para resolver os problemas locais, um fator importante para desburocratizar a organização e não sobrecarregar a União Nacional. Com isso, o sistema de organização das *Maisons* passou a contar com a seguinte estrutura:

União Nacional com sua Assembleia Geral que se reúne anualmente; Conselho de Administração eleito pela Assembleia Geral, que se reúne mais ou menos a cada dois meses; Comitê Executivo, composto do Presidente, Tesoureiro e o Secretário Diretor, que se reúnem quase todas as semanas. A Assembleia Geral é formada pelos membros eleitos pelas Maisons Familiares (NOSELLA, 2012, p. 52).

A implantação das *Maisons Familiares* e das Casas Familiares Rurais propõe uma forma de superação das dificuldades escolares encontradas pelos jovens camponeses e, para isso, ao adotar uma proposta pedagógica em que alterna tempo na escola e tempo na comunidade, pretende promover a integração entre a escola e a realidade social do educando. Esta integração visa, também, o encontro entre a teoria e a prática, objetivando a formação do aluno, a valorização e a preservação da cultura.

A pedagogia da alternância, concebida no modelo de escola e de ensino ofertado nas *Maisons*, tem como característica o desenvolvimento de atividades que se intercalam nos espaços educativos tais como, “tempo escola” em forma de internato e “tempo comunidade”, como descritos abaixo por Pereira (2005).

A Pedagogia da Alternância consiste num sistema de internato que alterna os tempos vividos pelos alunos (as) dividindo o seu período escolar com o meio familiar. Ela consiste na formação da pessoa utilizando espaço e tempos diferentes divididos entre o meio sócio- profissional (família, comunidade e trabalho) e meio escolar em internato (com monitores e outros colaboradores) guiado por uma proposta que visa à formação integral do educando e o desenvolvimento do meio em que está inserido (PEREIRA, 2005, p. 63).

Acredita-se que concebida como alternativa educacional para os trabalhadores do campo esta metodologia pedagógica proporciona condições favoráveis à aprendizagem, pois no *tempo comunidade*²⁶ que é parte da formação, o aluno está diretamente ligado a sua família, ao trabalho e ao meio cultural que o cerca e, com isso, mantém o vínculo afetivo com os pais e com a comunidade onde mora, ao mesmo tempo em que coloca em prática o aprendizado teórico adquirido no tempo escola.

Dessa forma, a pedagogia da alternância é compreendida como um instrumento de formação que vai além do espaço escolar, promovendo a transformação do aluno do campo em um ser crítico, criativo e conhecedor de seu papel em seu meio social.

A pedagogia da alternância foi sendo construída nas dimensões do processo histórico-social (SILVA, 2003). Os criadores das *Maisons* não possuíam conhecimento

²⁶ Grifo nosso.

técnico-pedagógico que os orientassem na formatação de uma prática pedagógica estruturada, tendo por base um referencial teórico (idem).

Nesse sentido, Gimonet (1999, p. 40) ressalta que não foi a partir das referências teóricas que a pedagogia da alternância foi criada, e sim na construção e reconstrução, visto que “fora de estruturas escolares e sem referências pedagógicas inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam porque ela responderia as suas necessidades”.

Queiroz (1997) ressalta as características da alternância com ênfase na compreensão do papel que cada espaço educativo tem na formação do educando:

A pedagogia da alternância não é apenas esse ritmo alternado entre casa e escola. Dentro desse ritmo alternado acontece todo um processo educativo. O período na escola é tempo para refletir, pesquisar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária. É tempo de estudo, de trabalhos em grupos, de convivência com outros jovens e alguns adultos. Há participação dos (das) alunos (as) em todos os aspectos da vida da escola. E há reflexão e aprofundamento pessoal e coletivo, de todos os aspectos da vida familiar. Há também espaço para a diversão e práticas de esportes. No período de permanência na família, os (as) jovens trabalham aplicando na propriedade o que aprendem na escola, observa o desenrolar da vida e dos acontecimentos da família e da comunidade, discutem com os pais e os vizinhos, fazem perguntas e anotações, respondem com os pais perguntas preparadas na escola, além de descansarem e se divertirem (QUEIROZ, 1997, p. 64).

O principal objetivo da pedagogia da alternância é possibilitar a união entre escola-família-comunidade, pois esta inter-relação oportuniza ao aluno a realização da teoria e a da prática em suas vivências e experiências desenvolvidas em sua propriedade. Para que esse objetivo seja alcançado, os instrumentos pedagógicos devem ser utilizados de maneira efetiva.

Com a alternância de tempo escola e tempo comunidade, os alunos poderão participar ativamente das atividades produtivas, sociais e culturais desenvolvidas no seu meio social, bem como trabalhar nas unidades produtivas, construindo seu conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento do campo.

A alternância não deve ser compreendida de maneira reducionista, ou seja, como um método que alterna tempo com aula na escola e tempo sem aula com a família. Pois, trata-se de um conjunto de atividades integradas que permite a continuidade da formação durante o período em que estão nas unidades produtivas. Sendo assim, todas as atividades devem ser compartilhadas entre jovens, promovendo a troca de experiências, diálogo com os pais, com a comunidade e com a escola, pois escola e comunidade são dois espaços educativos que compõe o processo de formação.

A forma como a pedagogia da alternância foi concebida e a interação entre escola e comunidade faz com que os pais sejam parceiros na formação dos seus filhos com uma participação mais efetiva na vida escolar, contribuindo, então, para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

O mesmo também deve ocorrer com a participação dos monitores na vida de seus alunos, pois, com o auxílio dos instrumentos utilizados nesta proposta, os monitores acompanham todas as atividades que o aluno realiza em sua propriedade e em sua comunidade, podendo orientar e intervir quando necessário para a efetivação da proposta pedagógica da Escola Família Agrícola.

Além das Casas Familiares Rurais, outras instituições foram sendo implantadas com outras denominações que convergiram para um ponto em comum que é o da pedagogia da alternância. São elas a *Maison Familiale Rurale d' Education e Orientation* (MFREO); Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Escolas Comunitárias Rurais (ECR).

A expansão internacional deu-se a partir de 1960 devido ao contato de representantes das escolas francesas com representantes²⁷ políticos italianos cujo objetivo foi o de conhecer a experiência, dando início ao processo de expansão que já vinha buscando por novas ideias no campo educacional. O modelo francês mostrou-se adequado e foi adaptado²⁸ à realidade italiana.

Na Itália, a *Maison Familiale* passou a se chamar *Scuola de Ila Famiglia*, abreviando, *scuola-famiglia* (NOSELLA, 2012, p.56). Outra adaptação na Itália, destacada por Estevam (2003), foi o período de alternância com um período de internato na escola de 15 dias e outros 15 dias nas unidades familiares.

Os intercâmbios internacionais realizados pelos representantes das *Maisons Familiares* com o objetivo de socializar a experiência, também contribuíram para a expansão do movimento de *Maisons* em outros países. A Feira Internacional da Tunísia, por exemplo, realizada em 1954, foi uma referência desses intercâmbios (QUEIROZ, 2004, p. 56).

Na África, a experiência iniciou-se no Senegal. Lá, o modelo francês mostrou-se ineficiente para atender à demanda africana, sobretudo porque a realidade daquele país era muito diferente da realidade europeia. Os estudos de Silva (2003) e Estevam (2003) destacam que técnicos e monitores franceses das *Maisons* contribuíram com seu

27 Sartor e Brunello, em busca de novas fórmulas educacionais (NOSELLA, 2012).

28 Em termos de metodologia, adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma experiência que encontrou apoio na igreja, mas nasceu diretamente pela ação dos homens políticos, o inverso do que aconteceu na França (NOZELLA, 2012, p. 57).

conhecimento por meio de assessorias para implantação dessa forma de organização do ensino no Congo, Togo e Senegal.

No final dos anos de 1960, as *Maisons* já haviam sido implantadas em sete países do continente africano. Na década de 90, Espanha e Portugal aderiram à experiência de formação por alternância. Na América Latina, a expansão se iniciou no final da década de 60, e a primeira experiência aconteceu no Brasil.

No texto a seguir, apresentaremos o contexto de surgimento das MFRs no Brasil, onde recebeu os nomes de Escola Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, compondo os Centros de Formação por Alternância.

2.2 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A ALTERNÂNCIA NO BRASIL

2.2.1 Surgimento da pedagogia da alternância no Brasil

A formação por alternância no Brasil em sua primeira experiência se espelhou no modelo italiano das *Maisons Familiales Rurales* que aconteceu por intermédio do Padre jesuíta Humberto Pietrogrande e contou com apoio financeiro e técnico da Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), uma Organização Não Governamental ítalo-brasileira (NOSELLA, 1977, p. 34).

Com bolsa de estudo financiada pela AES, alguns brasileiros foram enviados para estagiar na Itália. Os bolsistas foram selecionados pelo padre Humberto e demais párocos estrangeiros residentes no Brasil e a equipe de primeiros estagiários foi composta por sete jovens agricultores, dois assistentes sociais, um técnico agrícola e dois assistentes rurais.

Não ficou bem clara a finalidade do estágio na Itália, pois seu propósito não era explícito, mas acreditava-se que, ao retornarem ao Brasil, os estagiários teriam adquirido conhecimento suficiente para desenvolver atividades de promoção social nas regiões de atuação dos padres (NOSELLA, 2012).

Segundo Nosella (2012), os estagiários não foram levados à Itália com o propósito de conhecer ou de se especializar em Escola Família, contudo, a AES entendeu que seria um aprendizado interessante e, por isso, os estagiários foram encaminhados para as Escolas Famílias onde poderiam adquirir conhecimentos sobre a metodologia pedagógica.

Enquanto os brasileiros estagiavam na Itália, uma equipe de técnicos italianos, formada por um sociólogo, um educador e um economista, visitavam o Brasil com o objetivo

de realizar um mapeamento regional, levantar as demandas locais e traçar um Plano de Ação Concreta, para a atuação do padre Humberto e demais padres estrangeiros.

A região analisada era composta pelos municípios de Anchieta, Alfredo Alves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul (NOSELLA, 2012).

Nosella (2012) destaca ainda que:

Nesta ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação, inclusive, de Pedagogia da Alternância no modelo da Escola Família Agrícola, e ainda ressalta que o técnico em educação era na Itália, diretor de uma Escola-Família (NOSELLA, 2012, p.64).

Para que os objetivos fossem alcançados, era preciso que os municípios atendidos recebessem uma estrutura mínima para suporte das atividades realizadas e, por isso, foram criados comitês locais para a implantação das escolas. Tais comitês estavam fundamentados em uma estrutura jurídica de representatividade que, mais tarde, serviria de modelo para a implantação de uma instituição que juridicamente representasse todo o movimento.

A implantação dos comitês deu condições para a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)²⁹. No dia 25 de abril de 1968, em assembleia dos agricultores dos municípios, seus membros assinaram a ata constitutiva de criação de uma organização não governamental denominada Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) (NOSELLA, 1977).

Segundo Nosella (1977),

O MEPES é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne a elevação do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico (NOSELLA, 1977, p.129).

O objetivo do MEPES é desenvolver ações que possam melhorar a vida das pessoas que moram e trabalham na zona rural e, desta forma, promover o homem.

Pietrogrande, em 1974, definiu a finalidade do MEPES,

²⁹Nascido para fazer crescer o espírito comunitário entre as pessoas – Ponte do Intercâmbio -, o MEPES realiza todas as suas atividades na fidelidade a este ideal. Toda ação desenvolvida no MEPES é fortemente comunitária. O trabalho desenvolvido é mais abrangente, ao mesmo tempo em que educa o indivíduo, ajuda a sua comunidade a transformar-se criando estruturas de vida social não só estimuladoras e complementadoras da educação do indivíduo, mas acima de tudo possibilitadora de condições de vida digna. Fonte: <http://www.mepes.org.br/nosso-trabalho/acao-comunitaria>.

A base para a ação será a promoção do homem todo e de todos os homens, entendido em todas as suas dimensões: espírito, mente, corpo, inteligência, sensibilidade, individualidade, sociabilidade..., sem admitir nenhuma exclusão. Qualquer programa feito para aumentar a produção não tem, afinal, razão de ser, senão colocado a serviço da pessoa humana. Deve reduzir desigualdades, combater discriminações, libertar o homem da servidão, torná-lo capaz de, por si próprio, ser o agente responsável de seu bem estar material, progresso moral e desenvolvimento espiritual (PIETROGRANDE, 1974, p. 11).

Com a criação do MEPES e a sua atuação em prol da implantação das Escolas famílias Agrícolas - EFAs, o Brasil foi o primeiro país da América Latina a implantar a pedagogia da alternância para a formação de trabalhadores rurais no ano 1968. A implantação da pedagogia da alternância aconteceu devido à incansável atuação dos participantes do MEPES que, sensibilizados com os problemas econômicos que arruinavam a vida dos agricultores do sul do Espírito Santo, lutaram para a efetivação desta proposta educacional.

O Brasil, neste período do regime militar, enfrentava muitos problemas em decorrência do descaso político em relação aos trabalhadores rurais, da ausência de políticas públicas para o meio rural, da extrema valorização de um modelo econômico urbano industrial que exigia a modernização da agricultura para atender às empresas multinacionais a serviço do capital e, conseqüentemente, provocava a expropriação de terra de pequenos produtores, estimulando o êxodo rural.

A agricultura familiar não satisfazia as necessidades dos trabalhadores do campo, pois os pequenos agricultores rurais não conseguiam manter-se economicamente devido à falta de uma política econômica de incentivo.

Sendo assim, a partir da iniciativa dos agricultores e lideranças comunitárias, o MEPES, foi, no Brasil, o marco inicial da experiência pedagógica que se apresentou como alternativa para a efetivação do processo educacional implantado no campo brasileiro, capaz de melhorar a vida dos trabalhadores camponeses e servir como instrumento de fixação com a promoção do homem no campo.

O Plano de Ação Concreta, elaborado pelos técnicos italianos, tinha como prioridade a educação, com a participação das comunidades locais e uso de métodos não tradicionais. Para isso, a criação de três escolas estava prevista no plano inicial (NOSELLA, 2012).

Com o início da implementação do Plano de Ação Concreta, iniciou-se uma proposta diferenciada de educação para o campo. A primeira EFA, criada pelo MEPES, em 09 de março de 1969, foi a Escola Família Agrícola de Olivânia, situada no município de Anchieta-ES. As primeiras escolas atendiam filhos de pequenos agricultores rurais e, no mesmo ano,

mais duas escolas foram implantadas: a Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves e a Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul (SILVA, 2012, p. 52).

Esta propositura pedagógica chegou ao Brasil como meio educacional alternativo para a escolarização dos trabalhadores do campo nos primeiros anos de governo militar e o país convivia com o êxodo rural, porque as famílias desoladas viviam à margem das iniciativas educacionais e eram obrigados a abandonar o campo em busca de condições melhores de existência nos espaços urbanos.

Por ocasião da implantação das primeiras Escolas Famílias Agrícolas, o cenário político e econômico no Brasil, apresentava grandes transformações. O golpe militar de 1964, fruto da articulação dos empresários e dos militares sob a justificativa de que o país estava prestes a sofrer uma revolução promovida pelos ideais comunistas, visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica do país.

O governo militar se caracterizou pela ausência dos ideais democráticos, supressão de direitos assegurados pelos dispositivos constitucionais, perseguição política com repressão e uso de mecanismos de tortura para aqueles que, de qualquer forma, se manifestassem ou atentassem contra o regime militar.

Saviani (2010) afirma que “o lema ‘segurança e desenvolvimento’ guiava o governo em busca de seu objetivo de promover o desenvolvimento econômico com segurança”. Para isso, era necessário remover os entraves. Um desses entraves estava na organização do sistema de ensino, pois “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento a população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerado um entrave e necessitava ser removido” (SAVIANI, 2010, p. 367).

A forma como se encontrava a educação naquele momento era mesmo um entrave porque o desenvolvimento econômico estava atrelado ao capital internacional, reforçado pela implantação das empresas estrangeiras.

A entrada dessas empresas exigia também um modelo organizacional que preparasse mão de obra para as empresas, fazendo com que o Brasil adotasse, no campo educacional, o modelo de educação que elevasse também a produtividade no sistema escolar. O ideal, nesse cenário, foi o modelo de educação voltado para a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2010).

Em 1969, governava o país o militar General Emílio Garrastazu Médici, este período foi considerado o mais duro da ditadura militar, com repressão através da luta armada, censura violenta a todas as formas de comunicação ou manifestação artística como livros, revistas, jornais, música, teatro, etc. Além disso, houve perseguição com prisão e tortura de

professores, artistas, escritores, exilando do país aqueles que de alguma forma apresentassem perigo à ordem e à segurança.

Marcou este período também a manifestação contra a ditadura militar conhecida como Guerrilha do Araguaia, guerrilha rural violentamente combatida pelo governo militar.

O cenário econômico de 1969 a 1973 se mostrava promissor, pois o país se desenvolvia economicamente de maneira rápida, comprovado pelo PIB brasileiro que crescia aproximadamente 12% ao ano. Isso acontecia devido aos investimentos externos, ou melhor, aos empréstimos tomados pelo país no exterior, possibilitando ao país a implantação de uma infraestrutura.

Estes investimentos promoveu a criação de milhares de empregos no país e, também, a criação de obras imensas como a construção de rodovia transamazônica. Este crescimento não saiu de graça, ao contrário, gerou uma dívida futura enorme, totalmente desproporcional às reais condições econômicas do Brasil.

Estas transformações econômicas repercutiam na vida dos trabalhadores rurais que abandonavam o campo para trabalharem nas indústrias na cidade, provocando um intenso processo de êxodo rural, pois as famílias queriam melhorar as condições de vida buscando os centros urbanos onde se expandia o processo de industrialização e se necessitava de mão de obra para atender o sistema capitalista de produção.

Foi nesse cenário que a criação das Escolas Famílias Agrícolas se mostrou como uma possibilidade para que as famílias não deixassem o campo e no campo pudessem produzir sua própria vida. Ao alternarem tempo escola e tempo comunidade, por meio da pedagogia da alternância, os alunos se manteriam diretamente vinculados ao trabalho, à família e ao meio social e cultural onde estão inseridos.

Segundo Nascimento (2004, p. 68), “o Estado do Espírito Santo foi o berço da primeira experiência concreta da pedagogia da alternância no Brasil. Após a criação do MEPES, as EFAs expandiram-se no Brasil, em especial no Espírito Santo”. As EFAs estão organizadas em nível nacional e regional e representadas nacionalmente pela União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), com sede em Brasília.

O contexto sócio econômico foi um fator determinante para a implantação de uma nova experiência educativa, pois os trabalhadores rurais da região sul do Espírito Santo enfrentavam dificuldades econômicas devido à política governamental que retirou o componente estimulador do Programa da Cultura do Café levando ao fim da cafeicultura, provocando a crise que comprometeu a produção da existência dos trabalhadores rurais que

viviam, basicamente, da cultura do café, cultivado de maneira tradicional por descendentes de imigrantes italianos.

A referida política foi responsável pela crise na economia dos agricultores e pela expropriação de terras, além da migração de trabalhadores rurais para as cidades em busca de trabalho nas indústrias (SILVA, 2012).

Esse contexto econômico, social e político da época foi extremamente desfavorável aos pequenos agricultores e aumentou significativamente a necessidade da implementação de um plano de desenvolvimento socioeconômico, o que foi trabalhado pelo padre Pietrogrande com a colaboração dos parceiros italianos, objetivando o desenvolvimento de programas e projetos socioeconômicos que fornecesse as condições para a promoção e desenvolvimento da comunidade.

O Plano de desenvolvimento também estabelecia à criação das Escolas Familiares destinadas a formação dos filhos de trabalhadores rurais e a implantação de uma instituição cujo objetivo seria o de assegurar e defender os interesses dos agricultores. Silva (2012) afirma que este contexto contribuiu para o surgimento do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES).

A autora ressalta ainda que, neste cenário, o padre Pietrogrande atuou em missão religiosa e educativa com tais atores sociais, vindo a se envolver com a construção da experiência em alternância, evidenciando, assim, sua insatisfação com o modelo atual da escola para o campo (MEPES, 1996) e (SILVA, 2003).

A atuação do padre Humberto Pietrogrande acompanhou movimentos sociais e programas de educação popular que lutavam por mudanças na conjuntura econômica e política do país, promovendo os discursos de desenvolvimento comunitário.

Por ocasião do golpe militar, os movimentos sociais sofreram imposições e, sendo obrigados a adotar outras orientações em função da nova conjuntura política, predominavam as políticas públicas voltadas para a integração do Brasil e ao desenvolvimento capitalista (SILVA, 2012). Assim,

No âmbito educacional, incluindo-se a educação do campo, as políticas educacionais tiveram reorientações para adaptar-se às regras gerais, fundamentadas nos paradigmas tecnicistas e voltadas para uma concepção de educação que priorizava esta orientação, além de também priorizar a esfera econômica (SANTOS, 2006, p. 193).

Nesse sentido, os condicionantes sociais determinavam que a escola, em todas as suas dimensões, assegurasse os princípios básicos de educação e promovesse a integração entre o

campo e o projeto de desenvolvimento econômico em curso no país, cujo contexto, de certa forma, apontava a escola do campo como uma alternativa, devendo ser ofertada com base na realidade social dos jovens do campo.

Esta conjuntura se tornou um campo fértil à implantação das Escolas Família Agrícola e o padre Pietrogrande empreendeu esforços nesse sentido, juntamente com suas atividades pastorais, viabilizando a implantação desta nova experiência educativa.

Este engajamento do padre Pietrogrande está relacionado ao comprometimento da Igreja Católica com a justiça social, tendo como base o Concílio Ecumênico Vaticano II, as proposições do Papa João XXIII e a Conferência dos Bispos Latino-Americanos de Medellín, em 1968, voltados para a paz no mundo e os princípios da Teologia da Libertação, relacionados às questões sociais (QUEIROZ, 2004).

As lideranças religiosas foram bastante influentes no processo de expansão das Escolas Famílias Agrícolas pelo Brasil. Begnami (2003, p. 08) destaca esta atuação, apontando que “na maioria dos casos, a iniciativa ocorreu através da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base-CEBs”.

Sob a orientação do MEPES, a partir de 1969, a experiência brasileira de formação por alternância começou a ganhar forma e a expandir-se. A partir de 1973, isso também aconteceu para outros municípios no Espírito Santo e em outros Estados como Bahia e Minas Gerais, expansão essa que contou com a articulação dos representantes de sindicatos de trabalhadores rurais e representantes da Igreja Católica.

Os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), termo criado no Brasil para identificar as variadas instituições educativas que utilizam a mesma proposta pedagógica, ou seja, a formação por alternância ou pedagogia da alternância, como as EFAs, as CFRs, as Escolas Comunitárias Rurais e demais instituições que legitimam o regime de alternância e que foram as responsáveis pela implantação e expansão da pedagogia da alternância nos estados Brasileiros.

Em 1982, em decorrência da expansão das EFAs e da pedagogia da alternância, foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), com a finalidade de coordenar, implantar, assessorar e agregar as ações das escolas sob suas orientações (UNEFAB, 1982). Neste sentido os objetivos estão voltados para,

[...] a coordenação das atividades das unidades agregadas, a representação e defesa dos interesses dessas unidades, a difusão e defesa dos princípios do projeto educativo, assessoria na criação de novos centros educativos e na organização de entidades e associações estaduais e regionais e fomentar e

promover o intercâmbio de experiências e materiais educativos entre as unidades agregadas e entidades mantenedoras (UNEFAB, 1982, p.6).

A UNEFAB é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, regida por um Estatuto Social aprovado em Assembleia Geral realizada no município de São Mateus, norte do Estado do Espírito Santo, em 11 de março de 1982, após amplas discussões entre as associações mantenedoras das EFAs. Está registrada no CNAS e se encontra a serviço das Escolas Famílias Agrícolas e outras entidades educativas que adotam os mesmos princípios pedagógicos.

Segundo informações da UNEFAB, sua missão é:

Articular ações, parcerias, formular políticas, facilitar o intercambio e outras atividades afins a partir das demandas das associações locais e regionais, em vista de promover por meio das Escolas Famílias agrícolas, o desenvolvimento sustentável e solidário do campo, através da formação dos jovens e suas famílias, dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância (UNEFAB, 1982, p.6).

A UNEFAB é apoio para os Centros de Formação por Alternância em todos os aspectos, tanto administrativamente, por meio da parceria técnica, como pedagogicamente, pois, com o auxílio da UNEFAB, as escolas realizam formação pedagógica para os professores e para a família.

Segundo dados da UNEFAB, os CEFFAs, já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto as suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças (UNEFAB, 2016).

2.2.2 A Escola Família Agrícola e seus objetivos educacionais

As EFAs, enquanto unidades educativas têm objetivos específicos para a formação dos alunos trabalhadores do campo, e sua definição de Escola Família Agrícola parte do conceito de que “uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos” (UNEFAB, 2016).

O objetivo geral é promover condições para que os trabalhadores rurais tenham acesso à escola e nela consigam permanecer, adquirindo os conhecimentos necessários para uma boa formação e desenvolvimento integral.

Facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação (UNEFAB, 2016, p.4).

As características de uma EFA estão fundamentadas em quatro pilares, a saber:

1. Associação – é necessária a presença de uma Associação responsável nos aspectos econômicos jurídicos e administrativos, assegurando autonomia filosófica e gerencial, ou seja, conta com a presença efetiva das famílias (UNEFAB, 2016).

2. Pedagogia da Alternância – trata-se de uma metodologia pedagógica específica. A Alternância Integrativa, alternando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário, organizados em três etapas sucessivas: observar/pesquisar (meio-sócio-profissional), refletir/aprofundar (meio escolar) e experimentar/transformar (meio sócio profissional) (UNEFAB, 2016).

Assim a Pedagogia da Alternância se torna a pedagogia do interesse e do concreto, em que a formação se desenvolve a partir da realidade específica de cada jovem, e na troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos (UNEFAB, 2016, p.6).

3. Formação Integral – promove a educação e a formação integral da pessoa, pois considera o ser como um todo. Além da formação geral e profissional, leva em consideração todas as dimensões da pessoa humana, buscando descobrir, valorizar e desenvolver as capacidades de cada jovem, em um tratamento personalizado, através do espírito da iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade, ajudando a construir o Projeto de Vida / Profissional junto com a família e o meio em que vive (UNEFAB, 2016).

4. Desenvolvimento Local – a base é a busca do Desenvolvimento Local Sustentável através da formação dos jovens, das famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural (UNEFAB, 2016).

A figura abaixo mostra a dinâmica de relação e integração dos pilares acima citados.

Figura 1: Integração dos Pilares da Formação EFA

Fonte: UNEFAB

A forma como os pilares acima se integram e se relacionam dependerá das condições da escola para o seu funcionamento e a forma como a escola se organiza para execução da sua proposta educativa, pois, a concretude da pedagogia da alternância, seus limites e possibilidades estão efetivamente estruturados nestes quatro pilares, exigindo que sejam desenvolvidos e aplicados de maneira integrada (UNEFAB, 2016).

2.3 A EXPANSÃO DAS EFAs NO ESTADO DO TOCANTINS

2.3.1 Conhecendo o cenário da pedagogia da alternância no Tocantins

Da mesma forma que nos demais Estados do Brasil, as EFAs foram implantadas no Tocantins com o propósito de ofertar uma alternativa educacional diferenciada e considerada de boa qualidade que pudesse oferecer ao jovem do campo os instrumentos necessários, acompanhando o desenvolvimento e as necessidades do campo, proporcionando aos educandos as condições para avançar nos estudos, respeitando seu ritmo próprio e as demandas que surgem nas unidades produtivas.

EFA DE Porto Nacional³⁰ foi a primeira EFA do Tocantins e originou-se da necessidade e da luta das comunidades rurais, juntamente com a Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), organização não governamental criada no município de Porto Nacional/TO, em 1969 que sempre atuou junto aos trabalhadores do campo por meio de suas organizações e Associações de Agricultores Familiares e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (EFA, Porto Nacional).

Tudo começou em 1986 com a colaboração da COMSAÚDE e do Centro de Tecnologias Alternativas (CTA) – cuja finalidade estava voltada para a formação de agricultores que desenvolvem suas atividades na agricultura familiar. Para o desenvolvimento das atividades, foi adquirida uma propriedade rural e implantada uma estrutura física capaz de atender as demandas educativas oriundas da agricultura familiar (EFA, Porto Nacional, 2014).

Por um período de sete anos, o projeto do CTA atendeu as necessidades dos agricultores familiares, oferecendo diversos cursos como: 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 (EFA, Porto Nacional).

A experiência com o CTA atingiu as expectativas e os agricultores tiveram suas demandas atendidas por certo tempo, contudo, assim como em grande parte do país, o êxodo rural aumentava sob a alegação de que a ausência de escolas na zona rural motivava a mudança para a cidade, pois o poder público oferecia escolas na zona rural somente na 1ª fase do Ensino Fundamental (EFA, Porto Nacional).

Segundo informações extraídas da história da EFA em seu site oficial, outro acontecimento observado neste período foi à disseminação das características da agricultura moderna, os suportes financeiros oferecidos pelas instituições bancárias que, sutilmente, seduziam os agricultores familiares, pois,

Alguns trocavam a visão da agricultura familiar pelas atividades da grande produção estimulada pelos pacotes bancários de financiamentos para agricultura, compra de máquinas, sementes híbridas, adubos sintéticos, agrotóxicos, desmatamento do cerrado e outras atividades, que não só deixavam de levar em conta as riquezas naturais, a dignidade das pessoas, como também, levavam os agricultores a uma situação de dependência de recursos externos (EFA, Porto Nacional, 2014, p. 5).

³⁰ Todas as informações sobre a história das EFA de Porto Nacional- TO, foram extraídas do site oficial da escola disponível na internet - <http://efaportonacional.com.br/>

Novas demandas estavam surgindo e os diretores do CTA compreendiam que a estrutura proposta não atendia mais as necessidades dos agricultores, sobretudo em suas necessidades educacionais e de formação dos filhos de agricultores sugerindo a ideia de criação de uma EFA.

Com a participação em um seminário organizado pelo MEPES, com o objetivo de socializar as experiências desenvolvidas em outros Estados, em 1993, a COMSAÚDE, com a participação das comunidades rurais, do Poder Público municipal, sindicatos e demais entidades ligadas ao campo iniciaram a discussão em prol da implantação de uma Escola Família Agrícola no município de Porto Nacional, aproveitando a estrutura oferecida pelo CTA (EFA, Porto Nacional).

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional está implantada em uma propriedade agrícola, inaugurada em 31 de janeiro 1994, com um grupo de monitores preparados no Centro de Formação do MEPES. Oferece aos jovens camponeses a segunda fase do Ensino Fundamental, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, cursos de Magistério de Nível Médio e Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio a partir da Pedagogia da Alternância (EFA, Porto Nacional).

Esta primeira Escola Família Agrícola serviu de modelo e inspiração para a criação de outras EFAs no Estado do Tocantins.

Em Colinas do Tocantins, a Escola Família Agrícola recebeu a denominação de Escola Família Agrícola Zé de Deus. A escolha do nome foi uma forma de homenagear o camponês José de Deus Francisco do Nascimento, que morreu em 1987, quando lutava por um pedaço de chão, tornando-se um mártir da luta pela posse da terra na região. José de Deus Francisco do Nascimento, conhecido como Zé de Deus foi assassinado em 12 de outubro de 1987, durante os conflitos agrários no Vale do Juari-To (SILVA, 2011, p. 46).

As atividades educativas da EFA Zé de Deus se iniciaram no ano 2000. Esta EFA foi selecionada como *locus* desta pesquisa e, por isso, na Seção 3 desta tese, contextualizaremos todos os elementos de estrutura, funcionamento e atividades pedagógicas.

Em abril de 2016, foi inaugurada a Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio (EFABIP) que, posteriormente, recebeu o nome de Padre Josimo³¹. A escola recebeu este

31 Padre **Josimo** era coordenador da **Comissão Pastoral da Terra – CPT Araguaia-Tocantins**. Foi assassinado em 10 de maio de 1986 enquanto subia as escadas do prédio da **Mitra Diocesana** de Imperatriz, MA, onde funcionava o escritório da **CPT Araguaia-Tocantins**. Ainda teve forças para entrar no hospital andando. Por ser defensor dos trabalhadores rurais, PE. Josimo foi executado por um pistoleiro. Em seu belíssimo Testamento Espiritual pronunciado durante a **Assembleia Diocesana de Tocantinópolis**, MA,

nome em homenagem ao Coordenador da Comissão Pastoral da Terra Araguaia- Tocantins (CPT), com sede em Imperatriz no Maranhão. A área para a sua implantação foi doada pela Associação dos Agricultores de Mulatos do projeto de assentamento de mulatos, com aval do INCRA, que também destinou uma área para que a escola fosse construída. Inicialmente, a escola atende 150 alunos matriculados no 8º e 9º ano do ensino fundamental (SEDUC-TO, 2016).

Ainda em 2016 entrou em funcionamento a EFA de São Salvador-TO, pertencente a rede estadual de ensino, que recebeu o nome de José Porfírio de Souza. A escola oferece ensino fundamental, ensino médio e curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio e atende aproximadamente 150 alunos, oriundos dos municípios de São Salvador, Palmeirópolis, Jaú do Tocantins, Paranã e Peixe, esses alunos são provenientes de famílias atingidas pelos impactos das barragens da Usina Hidrelétrica construída na região (SEDUC-TO, 2016).

Dados da AEFACOT informam que as Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins integram a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT), uma associação sem fins lucrativos, constituída em 2002, objetivando o gerenciamento das EFAs de diversos municípios pertencentes aos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, desenvolvendo uma prática pedagógica conduzida pela pedagogia da alternância e direcionada para o desenvolvimento sustentável e solidário. Como organização, a AEFACOT tem como princípios “Garantir uma identidade através da expansão da pedagogia da alternância, bem como do desenvolvimento rural sustentável” (AEFACOT, 2016, p.6).

Segundo a AEFACOT, articulando os jovens rurais, principalmente filhos de agricultores e familiares, estabeleceram-se, desde então, vários processos de troca de experiências e articulação entre as EFAs, constituídas de jovens do meio rural, em geral filhos de agricultores familiares que valorizam ações voltadas para preservação e conservação do

no dia 27 de abril de 1986, poucos dias antes de seu assassinato, dizia **Josimo** que sua morte estava anunciada, encomendada e prescrita nos anais das correntes que desejavam ardentemente eliminá-lo. Novos Anás e novos Caifás já o haviam julgado. Mas **Josimo** se encontrava firme, pois havia assumido o seu trabalho pastoral no compromisso e na causa em favor dos pobres, dos oprimidos e injustiçados, impulsionado pela força do Evangelho. **Josimo** declarou: "Pois é, gente, eu quero que vocês entendam que o que vem acontecendo não é fruto de nenhuma ideologia ou facção teológica, nem por mim mesmo, ou seja, pela minha personalidade. Acredito que o porquê de tudo isso se resume em três pontos principais: Por Deus ter me chamado com o dom da vocação sacerdotal e eu ter correspondido; - Pelo senhor bispo, **D. Cornélio**, ter me ordenado sacerdote; - Pelo apoio do povo e do vigário de Xambioá, então **PE. João Caprioli**, que me ajudaram a vencer nos estudos” (*Belo Horizonte, MG, Brasil, 10 de maio de 2013, 27 anos com padre Josimo Tavares vivendo vida plena*). <http://gilvander.org.br/site/padre-josimo-tavares-27-anos-de-martirio/>.

meio ambiente. Acredita-se que a permanente interação entre realidade dos jovens e os centros educativos é possível através do regime de alternância que integra teoria e prática, meio sócio profissional e meio escolar, família e escola (AEFACOT, 2016).

A criação das EFAs como alternativa educativa foi e continua sendo uma conquista dos movimentos sociais para o enfrentamento dos problemas vivenciados pelos filhos de agricultores rurais que precisam estudar e também trabalhar. Sendo assim, optam pelo ensino ministrado nestas instituições porque o regime de alternância oferece a possibilidade de integração entre estudo e trabalho no campo.

Configura-se, portanto, como projeto alternativo que vai caminhando nas trilhas de uma propositura de educação do campo em construção por todos os envolvidos, que entende e busca o seu direito à educação articulado com as necessidades dos sujeitos.

Baseado nos estudos de Nascimento (2003) compreendemos que a Pedagogia da Alternância, ao contemplar em sua relação pedagógica o tempo escola e o tempo comunidade-família, valoriza as necessidades apresentadas nas unidades produtivas e contribui para a prática social e para o desenvolvimento econômico das famílias.

Este mesmo autor afirma que,

As EFAs, em seus princípios, procuram estimular a agricultura familiar, numa perspectiva comunitária, na busca de diversificação e de alternativas adequadas à preservação da vida e do meio ambiente e contribui com as iniciativas dos trabalhadores na conquista de uma política agrícola diferenciada para este setor. Além de valorizar, incentivar e promover o intercâmbio das experiências alternativas de organização, de gerenciamento da produção, do beneficiamento (agregando valores) e da comercialização, visando a garantir a qualidade do produto, o acesso ao mercado e uma renda justa (NASCIMENTO, 2003, p.6).

É importante ressaltar que, acompanhando o processo de criação das EFAs no Brasil, sua implantação no Estado do Tocantins foi uma conquista para os trabalhadores rurais, visto que as perspectivas das pessoas do campo seriam a busca por escolas na cidade e, com isso, abandonariam a vida no campo, uma vez que a EFA, utilizando na sua prática pedagógica o regime de alternância, amparou a proposta de uma educação do campo que valorizasse a realidade dos jovens do campo.

Historicamente, o surgimento das EFAs foi marcado por lutas e reivindicações dos agricultores, na busca de uma educação que considere a realidade social dos jovens rurais, seus anseios, suas dificuldades, tendo como base o respeito à diversidade cultural desses cidadãos. Em 2014, estavam em funcionamento duzentos e sessenta e quatro escolas

comunitárias com alternância em todo o país, atendendo, aproximadamente, dezessete mil estudantes, segundo a UNEFAB e as ARCAFARS, que administram os centros de ensino³².

2.4 ALTERNÂNCIAS – construindo conceitos

A pedagogia da alternância surgiu como uma ferramenta metodológica para a educação escolar de trabalhadores do campo que precisavam estudar e trabalhar. Como já vimos, as primeiras experiências foram implantadas na França em conjunto com o surgimento das *Maisons Familiales* e, no Brasil, surgiu como prática pedagógica nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

Na França, apesar de sua adoção em 1935 como metodologia pedagógica nas *Maisons Familiales*, o caminho percorrido pela pedagogia da alternância foi bastante longo e contraditório. Somente depois de 25 anos da implantação da primeira *Maison* a alternância foi legalmente reconhecida como modelo pedagógico inerente as *Maisons*, o que significa que, durante todo esse tempo, a alternância existiu sem regulamentação e sem diretriz para a sua implementação.

A legalização dos CEFFAs em 1960 assegurou o direito legal, podendo receber recursos e financiamentos do Estado. Segundo o organizador pedagógico desta proposta de ensino André Duffaure, a Lei do ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960, foi o instrumento jurídico que trouxe certa regularidade a organização das *Maisons*, segundo a qual:

O ensino e a formação profissional agrícola se dirigem aos adolescentes e às adolescentes com os seguintes objetivos: dar aos alunos, fora do ciclo de observação e orientação, uma formação profissional associada a uma formação geral, seja de uma forma permanente ou segundo um ritmo apropriado. Esta lei possibilitava as MFR's situarem-se num marco legal como direito à diferença, podendo continuar existindo com originalidade (DUFFAURE, 1993, p. 80).

O Art. 2 da referida Lei estabelece que “a formação poderá ser dada de maneira contínua ou obedecendo a um ritmo apropriado”. Este “ritmo apropriado” se referia à alternância na escola e na empresa (GIMONET, 2007, p.116).

Mas existe um consenso entre estudiosos de que somente após diversos estudos em âmbito universitário, dissertações, artigos, conferências e colóquios realizados ao longo deste

32 Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/12/legalizacao-das-escolas-com-pedagogia-de-alternancia-e-debatida-no-mec>

período que começou a se discutir e reconhecer os conceitos e objetivos da formação em alternância. Silva (2012) ressalta a importância dos colóquios e destaca especificamente o ocorrido em 1973 como sendo o grande propulsor do desenvolvimento do conceito de alternância. Para esta pesquisadora,

Somente após o Colóquio de Renes, realizado em 1973, por iniciativa da AEERS (Association d'Étude pour l'Expansion de La Recherche Scientifique), com o tema "Formation Superior em Alternance", que as experiências começaram a florescer efetivamente. Este Colóquio representou, conforme unanimidade entre os autores, o grande propulsor na sociedade francesa do desenvolvimento do conceito de alternância (SILVA, 2012, p. 21).

Gimonet (1984, p. 44) ressalta que o referido colóquio permitiu, "à luz das comunicações e análises das experiências nacionais e estrangeiras, uma primeira delimitação dos objetivos, características e modalidades de alternância".

As discussões suscitadas no espaço do Colóquio causaram nos educadores franceses, um entusiasmo extremado em torno da alternância, fazendo com que esta metodologia fosse adotada por diversos setores da educação francesa.

Todo esse entusiasmo gerou expectativas em torno da alternância como sendo a solução para todos os problemas educacionais enfrentados pela sociedade francesa, de modo que "a alternância florescia, assim como a solução das distorções e rupturas presentes no campo socioeducativo" (SILVA, 2012, p. 21).

A partir desse entusiasmo aflorado e da expansão da metodologia da alternância, tornou-se urgente a Lei de 12 de julho de 1980 que tratou das formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto com os meios profissionais (SILVA, 2012).

As expectativas dos educadores franceses em relação à alternância foram evidenciadas a partir dos objetivos delineados nos relatórios do colóquio quais sejam,

Facilitar o amadurecimento dos estudantes e suas capacidades a se orientar; facilitar sua inserção social; reduzir o fosso entre intelectuais e manuais; produzir bons profissionais utilizáveis imediatamente; facilitar os estudos para os adultos, permitindo-lhes retornar periodicamente ao trabalho; e tornar os estudos superiores menos teóricos ou menos artificiais, associando-os à utilização pedagógica de uma prática (GIMONET, 1984, p. 45).

Os objetivos acima delineados produzem o entendimento de que a metodologia da alternância resolveria de fato os problemas da educação francesa e também as dificuldades encontradas pelos jovens diante do desemprego e da convivência social, fazendo com que a

formação em alternância não seja só de teor pedagógico que pode ser resolvido no âmbito da escola, mas também uma questão política, social e econômica.

O conceito de alternância pedagógica na sociedade francesa e o seu reconhecimento legal, percorreu um caminho longo, revelando-se por vezes contraditório.

Segundo Gimonet (1984),

Foi necessário que as dificuldades encontradas pelos jovens em face de emprego, assim como aquelas detectadas pelo sistema educacional, emergissem com pressão, para que, ainda com resistências e limitações, a noção de alternância conquistasse o seu reconhecimento legal (GIMONET, 1984, p. 46).

O fato de ter sido reconhecida legalmente não significava que a alternância na sociedade francesa tenha encontrado seu verdadeiro conceito, já que havia divergências na compreensão dos estudiosos. Silva (2012) explica que, de um lado, Duffaure (1974) defendia arduamente a alternância como fonte de uma renovação educativa e, de outro, Gimonet (1982) acredita que não há nesse momento nada que se possa considerar como revolução e que esta ainda está longe de acontecer.

Apesar de cauteloso, Gimonet reconhece o fenômeno de expansão das experiências em alternância em diversas modalidades de educação tanto para jovens como para adultos (SILVA, 2012). A referida autora aponta ainda que nem tudo é divergência em relação ao conceito de alternância, pois,

[...] existe um consenso entre os estudiosos da alternância de que este florescimento e esta expansão tenham gerado também grande e total confusão em torno desta modalidade pedagógica: basta apenas que uma formação escolar tenha qualquer relação com um terreno profissional para que ela seja qualificada de alternada (SILVA, 2010, p. 23).

Dessa forma, o excesso de experiências levaria à construção de diversos conceitos e definições, causando desfiguração da forma como se originou a alternância nas *Maisons*. Com isso, ficaria muito difícil para se chegar ao consenso sobre a eficácia da alternância, devido à diversidade educacional de utilização da referida pedagogia.

No Brasil, a alternância surgiu em 1969, acompanhando o processo de expansão das escolas famílias agrícolas na América Latina, tornando-se o primeiro país do bloco a adotar este sistema. Ela nasceu como proposta educacional vinculada aos grupos religiosos ligados aos movimentos de educação popular ou cultural, apoiadas por trabalhadores do campo que lutavam para se manter no campo e nele promover intervenções que pudessem melhorar as condições de vida, ainda que o momento de ditadura militar apontasse diversas contradições.

A propagação e disseminação da pedagogia da alternância fez com que a mesma fosse legitimada pela LDB nº. 9394/96 e reconhecida pelo Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que reconhece a pedagogia de alternância nos CEFFAs.

A metodologia por alternância cada vez mais vem sendo apropriada por diversos segmentos educacionais, revelando uma grande diversidade de propostas de alternância desenvolvidas em instituições e em diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive nas universidades como, por exemplo, os cursos de Licenciatura em Educação do campo ou Pedagogia da terra, Pronatec Saberes da terra que também adotam a alternância de estudo, além dos movimentos populares de luta pela terra e pelo trabalho.

Na sua teoria de criação, a pedagogia da alternância assegura elementos comuns de implantação, contudo, na sua prática de concretização, ela pode assumir diferentes características de acordo com o perfil dos sujeitos, das características ou instituição, do lugar e o espaço regional em que a alternância se realiza. As condições materiais e imateriais também podem favorecer ou limitar a sua realização, além das concepções teóricas que fundamentam a sua prática pedagógica.

Em relação à evolução de conceitos e definições teóricas sobre a pedagogia da alternância, destacamos algumas concepções de estudiosos da pedagogia da alternância para que possamos compreender a forma como esta vem sendo concebida ao longo da história, sem a pretensão de esgotarmos a discussão em torno de um conceito, tendo em vista que o mesmo se encontra em construção ou em discussão por estudiosos que se posicionam contra ou a favor, ou buscam compreendê-la melhor para depois definir uma posição.

A metodologia pautada na alternância vem sendo adotada por diversas instituições e, por isso, a configuração e a forma na materialização da sua prática pedagógica vem revelando novos contornos teóricos. Por isso, nos propomos a apresentar as concepções adotadas por estudiosos da prática pedagógica no âmbito dos Centros de Formação por Alternância.

A respeito disso, Nosella (2006) afirma que a pedagogia da alternância no Brasil, além de prática pedagógica, expressa um compromisso político que contribui para a valorização da cultura camponesa. Em suas palavras afirma que,

A fórmula básica da pedagogia da alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre prática e teoria (NOSELLA, 2006, p.8).

A pesquisadora Alda Luzia Pessoti realizou uma pesquisa sobre as EFAs praticamente no mesmo período de Paolo Nosella e, em 1978, atribuiu à pedagogia da alternância as seguintes características:

A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e busca a conciliação entre a escola e a vida. Não permitindo ao jovem desligar-se de sua família, e, por conseguinte, do meio rural. A estrutura da alternância não é vista apenas como a possibilidade do aluno permanecer duas semanas com sua família e durante esse tempo constituir-se em mão-de-obra a serviço da propriedade familiar. Ela consiste em permitir aos jovens períodos integrais de formação na escola e na família, ao considerar que a pessoa é educada mais pelas situações em que vive do que apenas pelas tarefas que realiza na escola. É a ligação da escola com a ambiência familiar que faz com que o jovem reflita sobre o meio em que vive (PESSOTTI, 1978, p.37).

Esta autora define a pedagogia da alternância como um meio organizado estruturalmente pela escola que permite a formação integral dos alunos em espaços educativos escola-internato e atividade na propriedade familiar, não como mão de obra, mas como sujeito em construção de seu conhecimento fundamentado na experiência vivenciada na escola conjugadas com as experiências vivenciadas na interação com a comunidade.

Lurdes Helena Silva apresenta, em seus estudos sobre a pedagogia da alternância, a ideia de que a pedagogia da alternância pode ser considerada como uma ferramenta a serviço da educação do campo e se dá pelo fato de que essa proposta tem como princípio o diálogo entre a escola e a vida do educando a partir do momento que leva em consideração à própria realidade rural como um fator importante na prática pedagógica para a formação dos trabalhadores do campo.

Para esta pesquisadora, a pedagogia da alternância possibilita a aproximação do jovem do campo com suas reais vivências, o que, segundo ela, facilita o seu desenvolvimento pessoal, ou seja, nesta concepção educativa, quando a prática e a teoria são trabalhadas juntas, contando com a participação da família e da comunidade no ambiente escolar, o aprendizado dos alunos torna-se significativo, podendo contribuir para a melhoria das condições da família e para o desenvolvimento do trabalho no campo.

Os conhecimentos adquiridos desenvolvem o senso crítico de sua participação na comunidade, de seus direitos e deveres na sociedade.

Em estudos mais recentes, a referida pesquisadora também faz um alerta para a implantação e desenvolvimento de falsas alternâncias ou de atividades que utilizam a alternância de aparência. Segundo ela, a alternância real ou integrativa “consiste em efetivo

envolvimento do educando em atividades das unidades produtivas, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão do porquê e o como das atividades desenvolvidas” (SILVA, 2010, p. 186).

Para o pesquisador francês Gimonet (1999), a pedagogia da alternância pode ser explicada a partir das seguintes características:

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio profissional e em situação escolar; mas a Alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito (GIMONET, 1999, p.44).

O mesmo autor afirma ainda que “no cotidiano da vida, o alternante realiza aprendizagens espontâneas, informais e aleatórias ao contato do meio, das situações, das pessoas” (GIMONET, 2007, p. 141). Além disso, ele aponta que a alternância desenvolvida nos CEFFAS deve se pautar com base em quatro finalidades.

A primeira delas é a **orientação** que tem como objetivo a orientação profissional ou, seja possibilitar o encontro entre os meios profissionais com as empresas e ajudar na escolha correta da profissão. Posteriormente, **adaptação ao emprego**, que pretende suprir a inadequação entre a formação e o emprego, de modo que uma inserção profissional deve permitir a inter-relação entre formação técnica e teórica adquirida na escola de maneira que permita a aquisição das competências necessárias a uma boa atuação profissional (GIMONET, 2007, p. 119).

Em seguida, **qualificação profissional**, que compreende a aprendizagem com o domínio da formação prática dada no seio das empresas e a formação escolar com prevalência da teoria. A alternância é o meio apropriado para a integração da formação escola- empresa, que “é necessário além do aparato teórico, [...] a construção de uma identidade profissional duradoura” (GIMONET, 2007, p. 119). Por último, **formação geral**, a qual trata de, através da alternância, preparar com a mesma amplitude do ensino tradicional, ou seja, trabalhar os mesmos programas, preparar para os mesmos estudos e ter as mesmas oportunidades de avanço nos estudos (GIMONET, 2007, p. 119).

Para este autor, um processo educativo fundamentado na alternância deve levar em consideração três momentos que se inter-relacionam e se complementam, formando uma unidade de formação que contempla prática- teoria- prática, conforme quadro abaixo:

Quadro I: Espaços Educativos da Pedagogia da Alternância.

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

Fonte: Adaptado da obra de Gimonet (2007, p. 30).

Estas fases são características específicas da pedagogia da alternância como prática pedagógica, considerando que o ponto inicial e final da formação dos trabalhadores do campo é a realidade social dos alunos. Todo conhecimento a ser trabalhado com os alunos do campo deve partir das necessidades educativas apresentadas pelas unidades produtivas e os conteúdos trabalhados teoricamente devem instrumentalizar os alunos para o processo de experimentação e aplicação na comunidade. Esta formação ocorre de maneira que os campos educativos aos quais os jovens estão inseridos devem ser envolvidos, integrando, assim, família, escola e meio social.

A reivindicação do Movimento por uma Educação do Campo acontece com a finalidade de garantir que os trabalhadores do campo tenham voz e vez na construção de uma proposta pedagógica voltada para as especificidades do campo.

Para os atores da educação do campo, quando não é possibilitado às crianças e aos jovens de estudarem em escolas do campo, a única alternativa encontrada é que eles se escolarizem no sistema de ensino voltado para a realidade urbana, razão pela qual, dificilmente, eles voltam para o campo, e quando o fazem, encontram-se despreparados para trabalhar, pois descobrirão que possuem pouco preparo para lidar com o meio rural.

A pedagogia da alternância pode ser uma alternativa para que, o jovem possa construir um projeto profissional firmado em suas raízes. Se considerados os princípios que norteiam as atividades, a alternância contribuirá em grande medida para a união do trabalho com o meio social e cultural, elementos indispensáveis para a construção do aprendizado, fazendo com que o foco da educação do jovem, voltado apenas à formação técnica, caminhe para uma formação mais integral, firmada na construção das relações familiares e comunitárias.

Segundo Duffaure (1993, p. 38), “uma alternância entre trabalho e escola será benfeitora se, sob quaisquer circunstâncias, a iniciativa e as relações humanas são o pano de fundo, e não a técnica sozinha”. Sendo assim, não basta dividir as atividades escolares e alternar os períodos na escola e na comunidade para assegurar a eficácia da formação por alternância.

Para que a alternância seja compreendida, Gimonet elaborou uma classificação em três tipos, de acordo com a abordagem adotada pela escola, sendo classificados em falsa alternância, alternância aproximativa e alternância real.

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

A alternância deve ser compreendida a partir das condições de materialização e da instituição que a desenvolve e também da pessoa que a utiliza. As conexões ou relações entre meio social, família e escola depende da integração de todos os participantes para acontecer, pois a pedagogia da alternância só pode se desenvolver da relação integrada entre duas entidades, vividas sucessivamente, cada uma com as suas especificidades educativas.

Os tipos de alternância definidos por Gimonet serão fundamentais para análise do tipo de alternância desenvolvido na Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins, pois no projeto pedagógico da EFA consta que a escola adota como princípio norteador a alternância integrativa.

Considerando a alternância como um eixo de análise deste estudo, empreenderemos, na terceira seção desta tese, a análise das informações construídas por meio da pesquisa de campo sobre a efetividade da pedagogia da alternância a partir da sua organização pedagógica na Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins.

A pedagogia da alternância, além de se configurar como uma metodologia complexa em relação às demais existentes no sistema regular de ensino constitui um método desenvolvido pelos CEFFAs. Esta pedagogia deve cumprir um currículo flexibilizado em relação à base nacional, contando, também, com disciplinas específicas que envolvam a realidade social da escola, alunos e comunidade.

As EFAs, em seus projetos pedagógicos, pretendem desenvolver a sua prática pedagógica voltada para a promoção da melhoria de vida do trabalhador do campo e, para isso, tem como uma de suas características a formação integral do jovem do campo. No seu regime de internato e nas relações sociais estabelecidas na escola se preocupam, ainda, em desenvolver algumas virtudes como o caráter, a verdade, o respeito e a segurança, para que as pessoas sejam mais justas e felizes.

A pedagogia da alternância orienta que o currículo seja acompanhado para que no decorrer do processo passe por adaptações, na medida em que vai se tornando mais clara a importância de certos elementos da ementa e a irrelevância de outros em função da necessidade que os alunos trabalhadores do campo trazem de casa.

Esta metodologia exige que o professor e monitor participem com efetividade na vida do aluno, pois passa a ter um contato direto com a realidade deles, acompanhando o tempo de estudo na comunidade. Isso possibilita ao aluno a oportunidade de atuar mais efetivamente, sanando suas dúvidas e dificuldades encontradas.

Se a formação integral do aluno for objeto da prática pedagógica da escola, como é o caso das EFAs, todo o cotidiano dos alunos, prática profissional, vida social na comunidade deve ser levado em consideração pela prática escolar, uma vez que “o ser humano, na sua complexidade só pode desenvolver-se na complexidade que constitui a sua vida” (GIMONET, 2007, p. 38).

As EFAs, juntamente com a pedagogia da alternância, foram se constituindo no Brasil, com o propósito contra hegemônico de educação, destinada aos trabalhadores do campo, que na história educacional do Brasil sempre ficaram a margem das políticas públicas.

A principal finalidade é oferecer uma educação de boa qualidade em concordância com as necessidades da classe trabalhadora do campo, envolvendo todos os níveis de desenvolvimento, dando ao educando as condições para a continuidade dos estudos, respeitando suas necessidades teóricas e as especificidades de sua atuação na comunidade ou propriedade familiar.

Faz sentido a adoção da pedagogia da alternância quando houver dois campos educativos escola e comunidade e que esses campos educativos estejam envoltos na integração entre trabalho e educação, como é o caso de trabalhadores do campo.

Saviani (2016) ao discutir a pedagogia da alternância, exemplifica,

Assim, por exemplo, se trata de um trabalho educativo a ser desenvolvido em uma comunidade de pequenos agricultores, faz sentido lançar mão da pedagogia da alternância que implica uma forma de organizar o ensino-

aprendizagem alternando dois espaços diferenciados e relativamente distantes um do outro: a propriedade familiar e a escola (SAVIANI, 2016, p. 36).

Neste caso, trata-se de dois espaços educativos, a comunidade e a escola, cada qual com as suas especificidades. A escola realiza, com o saber teórico, sistematiza de forma integrada com o trabalho, a experiência e a prática na comunidade, justificando, portanto, a organização pedagógica em regime de alternância pelo fato de se tratar de dois espaços educativos distantes, pois, os alunos não têm condições de percorrerem longas distâncias todos os dias. O autor ainda explica que, caso a escola estivesse localizada no mesmo assentamento onde estão fixadas as famílias, não faria sentido os jovens permanecerem uma semana na escola e duas semanas no trabalho.

A relação trabalho e educação é um dos fundamentos das Escolas Famílias Agrícolas. Na sua prática pedagógica maior, a pedagogia da alternância tem como pressuposto promover a inter-relação entre conhecimentos sistematizados da escola e a experiência adquirida nas unidades produtivas por meio do trabalho.

Segundo Gimonet (1999, p. 44) “a alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito”.

Nesse sentido, as Escolas Famílias Agrícolas, como mediadoras no processo de formação de trabalhadores do campo, assumem uma pedagogia classificada como uma “alternância real” porque acreditam serem capazes de promover a formação integral dos alunos.

Na sua organização educativa, a participação das famílias, o conhecimento da realidade, o associativismo, as parcerias são elementos constitutivo das EFAs, visto que os objetivos estão voltados ao desenvolvimento do campo por meio da educação, do trabalho e da valorização do espírito de solidariedade.

Considerando que trabalho e educação fundamentam as atividades na EFA, faz-se necessário estudarmos a relação existente entre trabalho e educação na formação humana para podermos compreender a integração trabalho educação na organização pedagógica da EFA, por isso, na sequência, apresentamos uma reflexão sobre a educação como mediadora e o trabalho na formação humana.

2.5 A FORMAÇÃO HUMANA MEDIADA PELO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ressaltamos que, desde a sua criação, as EFAs se organizam administrativamente e pedagogicamente, adotando como metodologia a pedagogia da alternância e seus instrumentos pedagógicos, evidenciando também a relação entre educação e trabalho nos tempos educativos “tempo escola” e “tempo comunidade” cuja relação está fortemente enraizada na prática social.

Em uma perspectiva dialética, a relação pedagógica desenvolvida na educação do campo, balizada no espaço pedagógico de uma escola família agrícola, deve considerar o trabalho elemento fundamental da relação teoria e prática, partindo da contextualização da realidade analisada a partir dos condicionantes da prática social que envolve os sujeitos no processo educativo.

A prática social deve correlacionar-se com a teoria e nela se apoiar como fundamento para problematizar esta prática social inicial e instrumentalizar os educandos com um saber crítico elaborado e produzido historicamente, para que esse aluno possa retornar a prática social final com uma perspectiva da emancipação humana ou transformação social. Prática-teoria- prática, uma vez que a prática pedagógica da EFA materializada por meio dos instrumentos da pedagogia da alternância se desenvolve no espaço da escola e da propriedade familiar, ou unidades produtivas.

Sendo o trabalho um componente importante desta relação educativa, faz se necessário emprendermos esforços no sentido de compreendermos o processo de formação humana mediada pela educação e pelo trabalho como atividade especificamente humana e, para isso, buscamos os fundamentos do materialismo histórico dialético baseado em Marx para nos auxiliar nesta compreensão.

A atividade especificamente humana materializada na prática é fundamental para compreensão das relações entre o objeto e o sujeito, a consciência e o ser. Para Marx, esta atividade especificamente humana é o trabalho:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2011, p.211).

É, portanto, a atividade realizada por meio do trabalho o que diferencia o ser humano dos demais animais, já que se desenvolve a capacidade de modificar a natureza e do mundo a sua volta, antes construído na mente para depois materializá-lo e, ao final, o resultado encontrado é o que antes se projetou na ideação.

É o trabalho - e os instrumentos que dele derivam – o responsável pela mediação da produção das condições necessárias a satisfazer as necessidades humanas, tornando-se a própria produção material da vida. Para Marx e Engels (1998, p. 87), os homens se distinguem dos animais no momento em que “começam a *produzir* seus meios de vida” e a produzir “indiretamente, sua própria vida material”.

Como atividade humana o trabalho, promove a evolução do homem. Podemos compreender então que prática no marxismo está relacionada com a atividade do trabalho. Segundo Marx (1998, p.102) “toda vida social é essencialmente prática³³”, reforçando a compreensão de que a formação humana basicamente se fundamenta na relação com o trabalho.

Partindo deste princípio, o texto seguinte compõe a sequência teórica metodológica deste capítulo com intuito de buscarmos uma compreensão mais detalhada do processo de formação humana presente na relação trabalho e educação, tendo em vista que o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola família agrícola está fundamentado na metodologia da pedagogia da alternância que deve levar em consideração a especificidade da relação trabalho e educação no processo de formação do trabalhador do campo.

2.5.1 Trabalho e educação na formação humana

Ao refletirmos sobre a formação humana, não podemos deixar de contemplar o papel preponderante desempenhado historicamente pela educação na formação de todos os seres humanos. É consenso que a educação é fundamental para a formação humana. Não se trata, portanto, de nos reportarmos apenas ao processo de educação formal realizado por meio do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas unidades educativas. Segundo Saviani (2005, p. 01), “é consensual a definição da educação como formação humana”. Na obra *Educação Brasileira: estrutura e sistema*, publicada em 2005, Saviani expressa seu ponto de

33 MARX, K. Teses sobre Feurbach. In: MARX, K.; ENGELS, F.A. **A Ideologia Alemã**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de Luiz Claudio de Castro e Costa.

vista de que “a educação se destina à promoção do homem” e, no prefácio da 6ª edição, reforça que:

Se [o fato de] promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação: se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir o estágio da sociedade regulada (SAVIANI, 2005, p. 01).

Não se pode compreender a educação em sua dimensão restrita à formalidade da transmissão de conteúdos ou à materialização de um currículo com fins específicos. Faz-se necessário, portanto, compreender o caráter amplo da educação quando se refere à promoção do homem, o que implica uma reforma da sociedade em uma perspectiva de superação da divisão de classe.

Na realidade, a educação, em sua multiplicidade de organizações escolares, compreendida como parte que recobre todas as dimensões do ser, em suas relações sociais, econômicas e políticas, desenvolve-se em torno de um complexo de mediações composto por currículos, professores e outros instrumentos diversos.

Sendo a própria escola uma instituição mediadora, tanto pode contribuir para o desvelamento das intrínsecas e complexas relações sociais como pode contribuir para mascarar ou, até mesmo, acobertar a essência da realidade envolta na dinâmica das relações sociais, impedindo, assim, que o ser humano envolvido na sua cotidianidade não possa conhecer a complexidade de suas relações, passando a perceber as coisas apenas em sua aparência.

Segundo Santos (2013),

Resgatada em sua dimensão mais ampla, concebe-se que a educação, entendida como aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem. Pode se dizer mesmo afirmar que é uma dimensão ineliminável, indissociável do ser assim como o é a categoria trabalho, motor inicial do processo educativo (SANTOS, 2013, p. 39-40).

Compreendemos, então, que a natureza da educação e também do trabalho mantêm entre si uma relação muito estreita. Ambos, trabalho e educação, são atividades especificamente humanas e que, independente dos aspectos formais desenvolvidos na escola, se relacionam diretamente, pois os seres humanos se utilizam do trabalho social para

produzir a sua existência e, nesse processo, são educados, ao mesmo tempo em que o próprio processo de trabalho desenvolvido por eles é por si só, uma atividade educativa.

Sendo assim, baseado em Marx, entendemos que a atividade humana é diferente da atividade animal porque os fins da atividade humana são previamente determinados, ou seja, basicamente, a atividade humana tem como finalidade a produção das condições de vida e, para isso, o ser humano utiliza-se do trabalho para a transformação da natureza e para produzir os instrumentos necessários ao desenvolvimento de sua própria atividade.

Historicamente, entre os povos primitivos, a relação homem natureza ocorria de maneira orgânica, isto é, a natureza era parte complementar do homem e, por ele, era respeitada; a dinâmica da natureza e suas leis ditavam o ritmo do trabalho e da forma como o homem vivia. Como explica Marx (2010):

[...] Fisicamente o homem vive somente destes produtos da natureza, possam eles aparecer na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação etc. Praticamente a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é objeto/matéria e o instrumento da sua atividade vital (MARX, 2010, p. 84).

Portanto, o homem como parte da natureza mantém com ela uma relação de sobrevivência. O processo de trabalho é o motor dessa ação homem/natureza cuja matéria prima, transformada pelo homem na relação sujeito /objeto, foi oferecida pela natureza. Para Marx, as leis da natureza não dependem da consciência ou dos desejos humanos para existir e tanto o homem como o animal mantêm relações ativas com a natureza, porém, a diferença está na forma como cada um se relaciona com a natureza.

No caso do animal, é a necessidade vital que determina a relação com a natureza e, uma vez satisfeita a sua necessidade, cessa a atividade, pois não é uma atividade consciente. No caso do homem, a atividade vital é consciente que, segundo Marx (2010, p. 84), “a atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal”.

No seu processo de existência e produção, tanto o homem quanto o animal se utilizam de instrumentos para alcançar seus objetivos. A diferença está no fato de que o animal retira da natureza o instrumento de que necessita em uma determinada situação que o desafia. Já a atividade instrumental do homem requer dele a fabricação de ferramentas instrumentais, o que ocorre por meio do trabalho.

A produção da ferramenta é uma atividade de trabalho em que, anteriormente à sua produção, ocorreu o processo mental consciente sobre a finalidade a que se destinaria a

ferramenta e, conseqüentemente, qual seria o seu modo de produção. Outra característica da atividade humana é a relação existente em um ambiente coletivo mútuo, em que ocorre o compartilhamento de informações, conhecimentos e experiências entre seres humanos de uma mesma ou de diferentes gerações.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que ocorre o processo de trabalho, também se materializa um processo educativo, evidenciando, mais uma vez, a relação historicamente existente entre trabalho e educação.

Com a implantação da sociedade fundada na produção capitalista, o vínculo homem/natureza, pautado na unicidade, foi rompido porque a natureza que antes era meio de subsistência dos homens passou a ser explorada como um dos instrumentos de sua produção, beneficiando em grande medida a expansão do capital.

Para Marx (2004), o trabalho como processo é mediador da relação entre homem e natureza, a atividade é desenvolvida no movimento que ele faz utilizando sua força corporal, corpo e mente para transformar a matéria natural de acordo com as suas necessidades, nessa dinâmica ele também se modifica. Ele conclui afirmando que “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2004, p. 36).

Para Engels o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p.13).

Em consonância com estas concepções, Saviani (2007) afirma que:

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário a essência humana é produzida pelos próprios homens (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, compreendemos que é por meio do trabalho que o homem deixa de ser meramente animal e também se educa, produz e reproduz sua condição de vida, transforma a natureza para atender suas necessidades e que, a cada transformação, também produz novas necessidades. O trabalho produz a essência humana e está intrinsecamente ligado à educação em todas as suas dimensões.

Saviani e Duarte (2010) afirmam que:

Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente

sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Em relação ao processo de objetivação que acontece na atividade humana, a transformação da natureza é o primeiro processo que ocorre e o produto do trabalho é a conquista de um objetivo ideado na mente humana.

Nesse sentido, para Marx (2010), nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, a objetivação por meio da produção forma a vida genérica do homem, e isso ocorre somente quando o homem consegue elaborar o seu mundo objetivo:

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente como um ser genérico. Esta produção é sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade. O objeto do trabalho é, portanto a objetivação da vida genérica do homem: pois quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual, mas operativa, efetiva, contemplando se por isso, a si mesmo num mundo criado por ele (MARX, 2010, p. 85).

A natureza é extensão do homem como seu corpo inorgânico, enquanto este pode ser compreendido como um ser natural e, assim como os demais seres vivos, necessita da relação com a natureza na produção da sua existência e na satisfação das suas necessidades, contudo, nesta relação ele necessita transformá-la.

A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2010, p. 84).

O ser humano produz e reproduz a sua realidade tanto no processo de objetivação como de subjetivação, pois a atividade humana só se realiza por meio de ações que os indivíduos realizam indiretamente e mediadas na sua prática social. A atividade de trabalho acontece na relação de apropriação e objetivação que ocorre por meio de um processo dialético com a natureza, e nesse processo de produção da vida é que o homem se torna um ser histórico.

No entanto segundo Marx, para que se possa fazer história, o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, é o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história (MARX; ENGELS, 2007).

Em relação a este aspecto, Marx e Engels (2007) afirmam que:

Para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...]. O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 2007, p. 67).

Podemos compreender que os processos de apropriação e subjetivação são processos históricos que construídos na dinâmica das relações que os seres humanos estabeleceram entre si e com a natureza, quando o ser se apropria de elementos naturais e os transforma, produzindo, então, os instrumentos necessários para assegurar a sua sobrevivência. A fabricação dos instrumentos diferencia a atividade humana das atividades dos demais animais, e possibilita também ao homem melhor conhecimento sobre sua realidade, de maneira objetiva, ampliando cada vez mais, o seu processo de conhecimento e desenvolvimento.

Em um processo dialético do conhecimento, compreendemos que a elaboração e a criação dos instrumentos se tornaram necessárias em virtude da dinâmica das necessidades humanas as quais se tornaram cada vez mais complexas; assim, o atendimento dessas necessidades exigiu, cada vez mais, a criação de mecanismos e instrumentos de mediação que, ao serem empregados, acabam por gerar outras necessidades.

A elaboração e a utilização de ferramentas construídas pelos homens em atendimento as suas necessidades de produção do meio de vida foi, para Marx e Engels, o primeiro ato histórico.

A educação e o trabalho possuem, portanto, uma relação intrínseca na formação humana, uma vez que o homem ao nascer não está pronto, precisa produzir-se homem, e é por meio do trabalho que ele aprende a produzir-se homem, ao produzir sua própria existência.

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 154) explica que “a produção do homem é ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é um processo educativo”. Como os homens, ao nascer, não sabem produzir, eles aprendem a produzir produzindo, ocorrendo o mesmo com o trabalho quando aprendem a trabalhar trabalhando.

2.5.2 A Divisão social do trabalho e a formação humana

É sempre importante pensar que a busca do conhecimento deve considerar que tudo que o acontece tem história, por isso, é fundamental refletirmos sobre os fenômenos, partindo do ponto de vista histórico. A sociedade formada pelos povos primitivos não era dividida em classes sociais, neste tipo de sociedade as pessoas se ajudavam e se educavam mutuamente como forma de sobrevivência. O patrimônio material e espiritual produzido pela humanidade era acessível a todos. Nas comunidades primitivas “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo, educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Historicamente, nesse modelo a sociedade não era dividida em classes, mas existia uma forma de divisão do trabalho, porém, com características bem diferentes da sociedade capitalista, pois, na sociedade primitiva, a divisão do trabalho é explicada por Marx e Engels (2007) da seguinte forma:

[...] originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, causalidades etc., desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

A divisão do trabalho nas comunidades primitivas encontrava justificativa no âmbito das atividades da consciência, que se fundamentava em explicações de natureza mística, religiosa ou espiritual. Porém, se configura também como uma espécie de dominação que, no curso da história, posteriormente abrirá espaços para o surgimento da propriedade privada e da exploração de uns sobre outros. Marx mostra que “[...] divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

O controle privado da propriedade provocou o surgimento da sociedade dividida em classes, promovendo um desenvolvimento acentuado das forças produtivas, ocasionando, também, o aumento da riqueza material e espiritual. Contudo, o que a humanidade produziu em termos de riqueza não se tornou acessível a todos e, assim, a divisão de classes foi responsável pela exclusão de grande parte da população, impossibilitando o acesso aos bens materiais e culturais, produzidos historicamente pela humanidade, obrigando grande parte dos seres humanos a viverem marginalizados e explorados.

O surgimento da sociedade dividida em classe e, conseqüentemente, o fortalecimento da divisão do trabalho fez com a educação resultasse institucionalizada na sua forma dominante que é a educação escolar. Esta divisão produz a diferenciação da educação para a classe dominante e da educação para a classe dominada (SAVIANI, 2007) de modo que “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

A educação escolar, portanto, se destinava à formação para o trabalho intelectual, formando lideranças militares e políticas com pleno domínio do conhecimento, da cultura e das regras sociais. No caso do trabalho manual, a educação continuava a acontecer juntamente com o processo de trabalho porque o trabalho manual não exigia formação escolar (SAVIANI, 2007).

No movimento da história, o papel e a finalidade da educação sofrem mudanças de acordo com a época, região, e as características da sociedade para a qual se pretende educar, à medida que a sociedade sofre alterações, surgem novas demandas que determinam a atuação da educação. Duas formas de educação se fazem presentes na existência humana em todas as fases de formação: educação formal e não formal.

A primeira acontece intencionalmente no âmbito das práticas educativas da escola. Não restam dúvidas de que a escola existe para promover o conhecimento científico produzido pela humanidade de maneira sistematizada e institucionalizada. A segunda acontece no âmbito da sociedade, da família e se fundamenta na experiência da cotidianidade, nos costumes, hábitos, manifestações culturais, lutas de classes, e nas demandas presente em cada sociedade, que precisam educar seus membros para se tornarem contemporâneos a sua época e pertencentes a essa mesma sociedade.

Por isso, não é possível compreender a educação e a escola sem a compreensão mínima daquilo que a determina, ou seja, a sociedade.

O modelo de sociedade em que vivemos e nos desenvolvemos está construído no modo de produção capitalista, ou seja, uma sociedade fundamentada no desenvolvimento econômico, na propriedade privada que gera concentração de riqueza, capital e renda, na competição e na desigualdade social, enfim, uma sociedade dividida em classes e que a luta de classes determina a atuação da educação.

Frigotto (2000) em Educação e a Crise do Capitalismo Real, afirma que

A educação quando, apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo em disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2000, p. 25).

Isso significa que existe uma disputa pela educação escolar no domínio da luta de classes, uma vez que, nesta disputa pelo espaço educativo escolar, a burguesia necessita do controle sobre a educação para manter-se como classe dominante, enquanto a classe trabalhadora se organiza por meio das movimentações sociais, requerendo o seu direito de acesso a escola como forma de emancipação humana.

Frigotto assegura ainda que “para as classes dominantes a educação dos diferentes grupos de trabalhadores tem como finalidade habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 2000, p. 26). Sendo assim, a função social da educação está subordinada aos interesses do modelo capitalista de produção, advogando em nome do que vem sendo denominado de “formação integral” ou “formação humana integral”. Essa formação integral está relacionada também com a formação para o trabalho. É uma formação que, analisada na sua essência, está vinculada mais à formação de mão de obra para atender ao capital do que à formação humana, social e política propriamente dita.

Ao explicar a sociedade capitalista, Frigotto (2000) aponta que,

[...] a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e a sua reprodução (FRIGOTTO, 2000, p. 30).

Na sociedade que não se atenta para a relação entre a mercadoria e a utilização da força de trabalho, esta formação integral é compreendida como natural e até capaz de possibilitar o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões, tornando-o um ser crítico e capaz de promover a construção de uma nação socialmente justa.

Como já vimos anteriormente, de certa maneira, a divisão social do trabalho já ocorria anteriormente ao advento do capitalismo; o trabalho alienado, contudo, é fruto do modelo de sociedade capitalista. Desse modo, o trabalho adquire um novo formato – ou forma – de acordo com a parte estrutural de uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, o trabalho torna-se uma atividade alienante.

Sobre a alienação do trabalhador em relação ao objeto, Marx afirma que ocorre uma relação de estranhamento, pois,

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* como *alienação*. A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho (MARX, 2010, p. 80).

A situação de estranhamento se dá pelo fato de que o produto, fruto do trabalho do sujeito, não satisfaz às suas necessidades, pois os trabalhadores não podem usufruir do produto do seu trabalho. Quanto mais se trabalha para produzir riquezas, mais empobrecido o trabalhador se torna.

Na sociedade capitalista, o produto do trabalho se torna mercadoria pertencente ao capital em que a “[...] desrealização do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão a ele, a apropriação como alienação, como exteriorização” (MARX, 1985, p. 105).

A propriedade privada que fortalece a sociedade capitalista obriga os sujeitos a venderem a sua força de trabalho não como homens livres, mas com o único objetivo de assegurar o meio necessário para garantir a sobrevivência. As necessidades são determinadas pela força do capital. Ele mesmo (o trabalhador) não tem acesso às riquezas que produz e nem se percebe no produto do seu trabalho que passa a ser para ele um objeto estranho, caracterizando a alienação. Nesse sentido Marx, afirma que,

A alienação faz com que a atividade vital humana – o trabalho – se volte contra o indivíduo, convertendo-se em um limitado meio de sobrevivência, em vez de se configurar como um momento de objetivação plena de suas capacidades, de sua máxima realização enquanto um ser que pertence ao gênero humano. “O trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física [...]. A vida mesma aparece só como meio de vida” (MARX, 2010, p. 84).

O trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho para, com seu salário, manter a sua sobrevivência e, muitas vezes, de sua família. Esta obrigação de fazer o torna alienado ao seu trabalho, pois junto com sua atividade de trabalho ele vende também a sua oportunidade de formação que é inerente a sua própria vida.

[...] para viver o homem, o trabalhador deve vender uma parte da sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante da sua vida, que é a atividade por meio do qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade (SAVIANI, 2010, p. 429).

O trabalho alienado, portanto, não forma o homem; ao contrário, ele retira do homem a condição necessária para a sua formação. Na sociedade capitalista, os critérios que determinam a força de produção apresentam dois lados antagônicos, isto é, produz e faz crescer riquezas em virtude do aumento das forças produtivas concentradas na mão do capital e, ao mesmo tempo, aumenta a pobreza porque concentra as riquezas nas mãos de poucos seres humanos, excluindo a maioria da população do acesso aos bens produzidos material ou imaterialmente por ela. Sendo assim, o trabalhador não tem acesso às riquezas produzidas pelo seu trabalho.

Este cenário de exploração e exclusão faz com que a educação escolar, condicionada pela sociedade capitalista, tenha como finalidade preparar sujeitos na medida certa da necessidade do capital e reprodução dos interesses da sociedade.

Nesse sentido, ela terá como desafio, a partir das desigualdades sociais, desenvolver processos pedagógicos que assegurem, no final do processo educativo, o acesso democrático e universalizado à forma mais elevada do conhecimento (FRIGOTO, 2012).

Frigotto (2012) também destaca que a escola pode desenvolver o seu caráter revolucionário no cerne das atuais adversas e contraditórias relações sociais e, para isso, sua prática pedagógica deve assegurar que os jovens, crianças e adultos se apropriem da cientificidade do saber e, portanto a escola deve se organizar no conteúdo, no método e na forma.

Na seção seguinte, apresentamos as informações construídas a partir dos dados coletados na pesquisa de campo e nos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, buscando uma reflexão sobre a relação entre trabalho e educação desenvolvida na Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins, com ênfase na sua atividade pedagógica materializada na pedagogia da alternância e nas condições em que ocorre a formação humana na escola.

3 TEORIA E PRÁTICA E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A Experiência da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo

3.1 Contextualizando o cenário de estudo: O Estado do Tocantins e Colinas do Tocantins

Nesta seção procuramos fundamentar a primeira parte em pesquisa bibliográfica e documental que nos possibilitou mapearmos e contextualizarmos o desenvolvimento histórico do estado do Tocantins, do Município de Colinas e da EFA Zé de Deus. Evidenciamos a história da EFA de Colinas por ser o *lócus* de estudo desta pesquisa, apresentando elementos constitutivos da criação, localização e dos instrumentos utilizados na pedagogia da alternância com ênfase no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Na segunda parte desta mesma seção, apresentamos as informações de campo, resultado da pesquisa realizada com os gestores, monitores /professores e alunos. Para análise, levamos em consideração os aportes teóricos documentais como Projeto Pedagógico da escola, plano de estudo da pedagogia da alternância e relatos dos sujeitos de pesquisas construídos por meio da aplicação de instrumentos de pesquisa: questionários e entrevistas.

3.1.1 O Estado do Tocantins

O Estado do Tocantins completou, em 2015, 27 anos, sendo o mais novo estado brasileiro. A Assembleia Nacional Constituinte criou, em 1988, o estado do Tocantins, fruto da divisão geográfica e política do Estado de Goiás. Localizado em uma área central do país, fazendo divisa com estados do centro-oeste, nordeste e norte.

A criação do estado do Tocantins se concretizou com a promulgação da CF de 1988, porém, a discussão em torno da divisão deste estado já acontecia desde o final do século XIX, momento em que foi pauta de discussão no contexto do processo de redivisão territorial do país no plano nacional.

Historicamente, duas outras tentativas de divisão do estado de Goiás já haviam acontecido no período do Império. A primeira ocorreu em 1863 quando Visconde de Taunay, então deputado da Província de Goiás, apresentou uma proposta de separação do norte goiano,

nascendo, assim, a Província da Boa Vista do Tocantins cuja capital seria instalada no município de Boa Vista, hoje nomeado Tocantinópolis.

A segunda tentativa foi em 1889 quando foi proposta a redivisão do Império, formando, então, 40 províncias, incluindo a do Tocantins, também a partir da divisão da província de Goiás, de modo que a província do Tocantins seria instalada na região do norte goiano.

Mas, o discurso separatista se fortaleceu e ganhou visibilidade nas primeiras décadas da República. Por volta de 1930, os jornais “Folha do Norte” e “Norte de Goiás”, ambos de Porto Nacional, cidade considerada o maior centro econômico da região norte de Goiás, estimularam e disseminaram esta discussão em âmbito regional e, posteriormente, nacional por ocasião da criação dos territórios do Amapá, Rio Branco, Guaporé - atualmente Rondônia - Itaguaçu e Ponta Porã por meio da CF de 1937 e extintos pela CF de 1946.

A situação de abandono e exclusão em que se encontrava o norte goiano era o fator motivador para a separação do norte de Goiás. Por ser muito longe da capital Goiânia, a região ficava à margem do desenvolvimento e sem acesso à educação e saúde, que se concentrava na região sul do estado.

Desde os primeiros movimentos separatistas até a concretização na CF de 1988, se passaram 167 anos de luta, com apresentação de diversas propostas para a concretização do Estado do Tocantins.

Cavalcante (1999) ressalta as lutas travadas em 1821 por Teotônio Segurado, considerado o precursor da luta pela autonomia e emancipação do Estado. O Presidente da província do norte, senhor Joaquim Teotônio Segurado conclamava ao povo e justificava a necessidade de separação. O discurso proferido por ele, em 1821, tornou-se um marco histórico na criação do estado.

Havia chegado momento de “sacudir o jugo de um governo despótico”; todas as províncias do Brasil já haviam destituídos seus capitães-gerais e Goiás não poderia ficar insensível aos desmandos da administração de um déspota (CAVALCANTE, 1999, p. 62).

Estas foram palavras proferidas por Joaquim Teotônio Segurado, em 15 de setembro de 1821, se tornando um marco na luta pela criação do Estado do Tocantins. De 1821 a 1988 muitos episódios marcaram a movimentação ocorrida nos séculos XIX e XX em favor da criação de uma nova província para que os moradores da região norte de Goiás saíssem da condição de esquecidos e abandonados pelos sucessivos governos de Goiás, visto que toda a

riqueza era destinada à região sul, deixando a região norte em situação de pobreza e miséria. Entre estes episódios pela autonomia do Tocantins, destacamos:

1. As propostas dos deputados imperiais Visconde de Taunay e João Cardoso de Menezes, em 1863, que propunha a divisão da província de Goiás e a separação da região. Visconde de Taunay propôs que se dividisse a província em duas vastas zonas, segundo ele ambas as regiões vinham progredido devido aos elementos de engrandecimento que cada uma possuía, a região sul em contato com a prosperidade de São Paulo e região norte em função da navegação dos rios Araguaia e Tocantins (CAVALCANTE, 1999, p. 88). Esta proposta não obteve êxito em função da fragilidade do próprio movimento a qual se evidenciava nos posicionamentos e divergências políticas.

2. Na década de 20, José Pires do Rio, ministro de Viação e Obras, defendeu a criação do estado do Tocantins, decisão reforçada pelo geógrafo Teixeira de Freitas, no período de 1937 a 1942, quando da apresentação de um estudo de redivisão territorial;

3. O brigadeiro Lysias Rodrigues, responsável pela estruturação dos aeroportos, juntamente com o Brigadeiro Eduardo Gomes, encaminhou cartas ao então presidente Getúlio Vargas, argumentando em prol da criação do estado. Lysias, em um grande comício para inaugurar um aeroporto em Porto Nacional, em 1945, defendeu veementemente a criação do Tocantins, na placa de inauguração usou-se uma frase “Viva o estado do Tocantins” (CAVALCANTE, 1999, p. 103).

4. Em 1956, o “manifesto à nação”, de autoria do Dr. Feliciano Braga, juiz da comarca de Porto Nacional, e o professor César Freire com o apoio e assinatura de um número expressivo de nortenses, também defenderam a criação do estado. César Freire justificou ainda o motivo pelo qual reivindicavam o Estado do Tocantins:

(...) mais escolas, escoar nossos produtos e trazer mercadorias por preços mais baixos. Desenvolver a indústria e o comércio desta grande região. Porque não temos escolas suficientes, nem hospitais, nem estradas, enfim não temos nada! Não temos assistência de forma alguma! Porque nossas reservas florestais estão sendo retalhadas sem nenhum proveito para nós. Porque pertencemos à baixa Amazônia e queremos ser mais uma sentinela dessa grande reserva nacional (CAVALCANTE, 1999, p. 104).

5. Por causa da repercussão no manifesto na Assembleia Legislativa goiana, a deputada Almerinda Arantes apresentou um projeto propondo a criação do Estado. Em 1960, a criação da Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG), objetivava incentivar a juventude a apoiar o movimento libertário.

6. Em 1981, foi criada a Comissão de Estudos do Norte Goiano (CONORTE), que tinha como objetivo “conscientizar a população norte goiana sobre ‘suas necessidades e potencial político-econômico’ além de ‘congregar os ideais humanos nortenses através de pesquisa, estudos e debates sobre e a região” (CAVALCANTE, 1999, p. 131).

Para discutir a problemática da região e apresentação de propostas com o objetivo de viabilizar o potencial econômico, a CONORTE realizou um congresso que resultou na elaboração de um documento denominado *Carta do Tocantins* em que foram ressaltados os potenciais econômicos da região e a situação de abandono em que se encontrava, reforçando as razões que motivavam as movimentações separatistas.

No ano de 1987, com a instalação da Assembleia Constituinte, chegara o momento tão esperado e oportuno para os tocaninenses. As lideranças em prol da autonomia aproveitaram o momento para mobilizar a comunidade e políticos para juntos aumentarem as forças com intuito de pressionar o Congresso para a aprovação do projeto de criação do novo estado.

Na primeira fase da Assembleia Nacional Constituinte, o então deputado Siqueira Campos, relator da Subcomissão dos Estados da Assembleia Nacional Constituinte, elaborou um relatório com as especificidades da criação do Tocantins. O relatório final continha um único artigo (Artigo 438 composto por nove parágrafos), no qual explicitou a extensão territorial, número de municípios, os limites, a realização de consulta popular em um prazo de 180 dias pelo Tribunal Regional Eleitoral.

Além disso, previu a nomeação do governo pelo Presidente da República e a realização de eleições diretas em 1990, de modo que o local da capital seria definido pela Assembleia e, até que a mesma fosse formada, o poder executivo indicaria um município como sede provisória (CAVALCANTE, 1999, p. 147).

Dessa forma, a criação do Estado do Tocantins se legitimou em 1988 com a promulgação da CF no Artigo 13 do Ato das Disposições Transitórias. Os primeiros governantes foram eleitos em 15 de novembro de 1988 em eleição realizada pelo Tribunal Regional Eleitoral de Goiás, sendo eleitos governador e seu vice, os senadores e deputados federais e estaduais, bem como os prefeitos municipais (SEDEN-TO, 2016).

Segundo informações disponíveis no site oficial da Secretaria de Desenvolvimento³⁴, a capital provisória foi instalada no município de Miracema do Norte. No dia 1º de janeiro de 1989 foi instalado o Estado do Tocantins e empossados o governador José Wilson Siqueira

³⁴ Informações extraídas do site oficial de Secretaria de Desenvolvimento do Estado do Tocantins, disponível em seden.to.gov.br, acessado em 2016.

Campos, seu vice Darci Martins Coelho, os senadores Moisés Abrão Neto, Carlos Patrocínio e Antônio Luiz Maya juntamente com oito deputados federais e 24 deputados estaduais. Na sequência o governador empossado decretou a criação das Secretarias de Estado dando viabilidade ao funcionamento dos poderes Legislativo e Judiciário e dos Tribunais de Justiça e de Contas.

A primeira Constituição Estadual foi promulgada em 05 de outubro de 1989. Por meio dela, a Capital do Estado denominada Palmas foi construída e instalada em 1º de janeiro de 1990 no centro geográfico do estado para ser a sede do governo estadual.

Segundo dados do IBGE- Censo de 2010, o estado do Tocantins possui uma extensão territorial de 277.621,858 Km² divididos em 139 municípios. A contagem populacional em 2016 aponta que a população tocantinense é de 1.532.902 habitantes, a pesquisa anterior em 2014 mostrou que a população do Estado era de 1.496.880 habitantes, sendo que 22% dessa população residem no campo. O mapa abaixo nos mostra a localização do Estado do Tocantins e suas limitações com os demais Estados da região norte.

Figura 2: Localização do Estado do Tocantins



Fonte: Google Maps

Pertencente à região amazônica, sua vegetação é composta por, aproximadamente, 87% de cerrado e parte pela floresta de transição amazônica. Em torno de 25%, do seu território é composto por áreas de preservação, unidades de conservação e bacias hídricas. A ilha do bananal é considerada a maior ilha fluvial do mundo.

Entre os santuários ecológicos, podemos citar os parques estaduais Cantão, Jalapão, Lajeado, entre outros. O parque do Cantão, por exemplo, é composto por um ecossistema variado com característica dos ecossistemas amazônico, cerrado e pantaneiro (SEDEN-TO, 2015).

As reservas indígenas totalizam aproximadamente dois milhões de hectares de terra e são compostas por aproximadamente oitenta e duas aldeias. Existem sete grupos indígenas: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô Canela, Apinajê e Pankararú. Vinte e sete quilombos e vinte e três projetos de assentamentos rurais.

A economia do Estado está composta por atividades de pecuária e agricultura voltadas para a produção de grãos como soja, milho e feijão. A pecuária está voltada para criação de gado de corte e suínos. O setor de comércio e serviços se concentra, basicamente, em Palmas, capital do Estado, e nas cidades ao longo da Rodovia 153 como Araguaína e Gurupi (SEDEN-TO, 2015).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Tocantins, conforme dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil divulgado em 2013, subiu 89,43% nas últimas duas décadas. Em 2000, segundo a ONU, no ranking do IDH, dentre as 27 Unidades da Federação, o estado do Tocantins ocupava a 18ª posição, apresentando um índice de 0,525.

Em 2010, o índice registrado pela ONU foi de 0,699, colocando o estado na 14ª posição. É importante considerar que o primeiro IDH do Estado foi registrado em 1991, apresentando um índice de 0,369, classificado na 25ª posição do ranking brasileiro de unidades da federação.

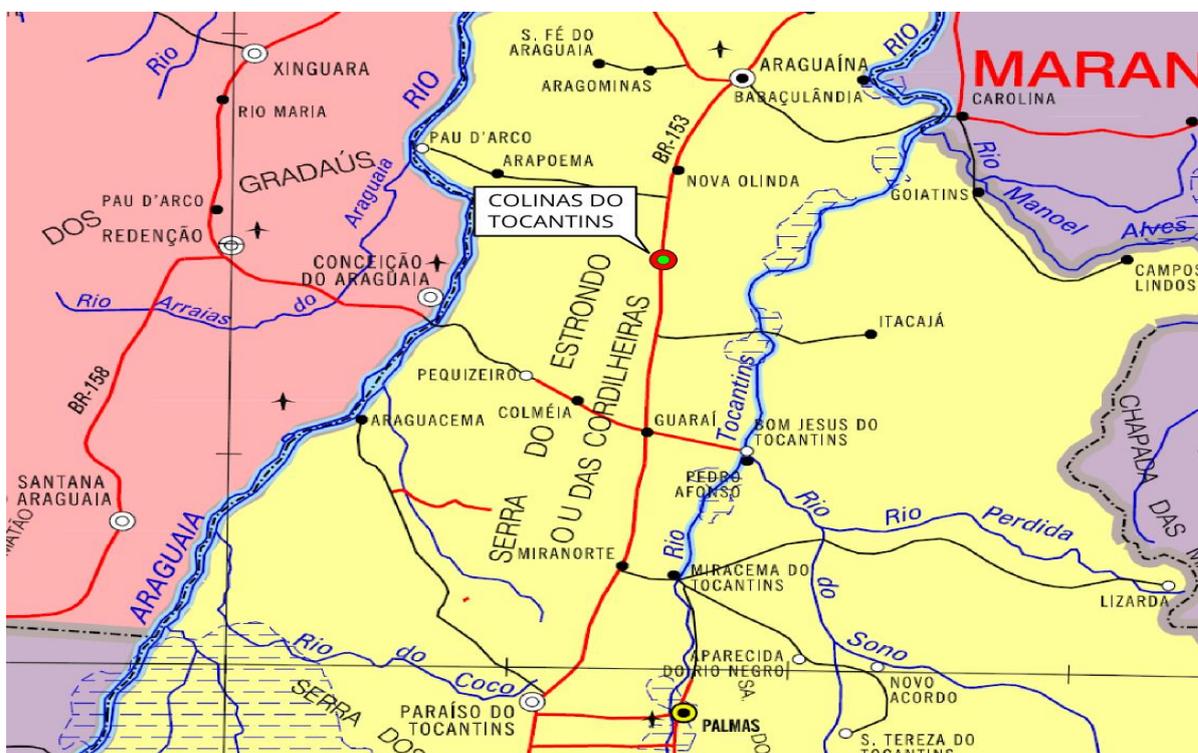
Em comparação com o IDH de 2010, o índice apresentou melhora em relação aos primeiros anos de criação do estado. Contudo, apesar da evolução neste índice, o estado ainda se encontrava abaixo do índice nacional que é de 0,727 (em 2010)³⁵, e com enormes desafios administrativos e políticos, o Estado encontra-se em processo de construção e consolidação em todos os aspectos, econômico, político, social, educacional e etc.

35 Para calcular o índice é levado em consideração três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. A análise é feita a partir de diversos indicadores socioeconômicos.

3.1.2 O Município de Colinas do Tocantins- TO

Colinas do Tocantins é um município do Estado do Tocantins, pertencente à microrregião de Araguaína localizada na mesorregião ocidental do estado. De acordo com os dados do IBGE, o município está localizado na latitude $08^{\circ} 29' 29''$ sul e longitude $48^{\circ} 20' 30''$ oeste, a 227 metros de altitude, limitam-se ao norte com Nova Olinda e Bandeirantes do Tocantins, a leste com Palmeirante e Tupiratins, ao sul com Presidente Kennedy e, a oeste, com Bandeirantes do Tocantins.

Figura 3: Localização geográfica do município de Colinas do Tocantins-TO



Fonte: Google Maps

A distância rodoviária de Colinas até a capital do estado do Tocantins, Palmas, é de aproximadamente 274 km e a 1269 km de Brasília. O acesso a Colinas do Tocantins mais frequente a partir de Palmas é pela rodovia TO-010 até Lajeado, atravessando o rio Tocantins através da ponte Padre Cícero, que liga Lajeado a Miracema seguindo até Miranorte pela TO-342, com acesso, em Miranorte, à BR-153, seguindo por esta até Colinas do Tocantins.

De acordo com o censo populacional, em 2010, a população de Colinas era de 30.838 e a estimativa é de que, em 2016, a população chegou a 34.416 habitantes, apresentando

densidade demográfica de 36,54 Hab/Km², em uma área territorial de 843.846 Km². Possui clima tropical úmido e a cobertura vegetal é formada por matas ciliares semicaducifólias e solos férteis. A temperatura média é de aproximadamente 26° C, variando com a máxima de 38° C e a mínima de 18°. Os meses mais chuvosos são dezembro, janeiro e fevereiro³⁶.

O surgimento da cidade de Colinas de Goiás, hoje denominada Colinas do Tocantins, ocorreu em função da abertura da estrada BR 153, que liga Brasília a Belém do Pará, no Governo de Juscelino Kubistchek. Até meados do século XX, a região norte de Goiás vivia situação de abandono pelo poder público, possuía uma baixa densidade populacional e dificuldades enormes de acesso à saúde, educação e comunicação, tanto com a capital Goiânia como também com outras cidades em seu entorno, devido, em grande parte, à precariedade das estradas.

Neste contexto, o Brasil vivia a expectativa da implantação de um governo considerado capaz de alavancar o desenvolvimento econômico do país, articulado com as forças capitalistas e com a abertura da economia brasileira ao capital internacional. O governo de JK, iniciado em 03 de outubro de 1955, ficou conhecido como período desenvolvimentista.

O programa de governo ficou conhecido como Plano de Metas e dentre elas, estava implantação de indústrias e usinas, empresas multinacionais de automóveis, construção da capital Brasília e abertura de rodovias como, por exemplo, a Belém-Brasília (BR-153). A abertura das estradas tinha como intuito facilitar a comunicação entre as regiões sul, sudeste, norte e nordeste do Brasil, buscando a integração geográfica e o acesso das regiões mais distantes aos produtos e serviços produzidos na parte mais desenvolvida do país.

A abertura da estrada motivou o surgimento de diversas cidades em suas margens e, de fato, a cidade de Colinas passou a existir em 21 de abril de 1960. Esta data, não escolhida ao acaso, coincidiu com a data da implantação da capital federal Brasília. Segundo Silva e Vinhal (2008), o lançamento da pedra fundamental aconteceu por conta da motivação das pessoas por fundar um povoado, não tendo relação com o governo de Goiás, contudo,

[...] A criação do povoado de Colinas, próximo ao eixo da rodovia Belém-Brasília estava em perfeita sintonia com orientação política traçada pelo governo Goiano para a região norte do Estado, a elevação de distritos a condição de municípios em Goiás, especialmente no norte, havia se tornado a política de governos goianos daquele período. [...] a criação de novos municípios e distritos na região, na verdade, se articulava perfeitamente com essa estratégia (SILVA; VINHAL, 2008, p. 65).

³⁶ https://pt.wikipedia.org/wiki/Colinas_do_Tocantins

Assim surgiu o povoado que, mais tarde, tornou-se cidade de Colinas que aos poucos foi se desenvolvendo economicamente. Para atrair moradores para o povoado, a prefeitura de Tupiratins facilitou a aquisição de lotes com a diminuição da burocracia, já que a distribuição era feita levando-se em consideração apenas o interesse da pessoa em querer morar no povoado. A facilidade para a ocupação de terra de boa qualidade também foi um elemento estimulador para a vinda de imigrantes.

A abertura da estrada que sinalizava para um futuro promissor também atraiu imigrantes de diversas regiões do país, principalmente do Maranhão e Pará, bem como de outros municípios mais distantes, tendo em vista a facilidade de acesso a tudo, proporcionados pela estrada. A facilidade para a aquisição de terras estava no fato de serem terras “devolutas”, pertencentes ao Estado, e cada pessoa que chegava podia tirar seu pedaço de terra (SILVA; VINHAL, 2008, p. 72). Contudo, esta facilidade para aquisição de terras facilitou também a ação dos grileiros de terra, gerando conflitos em torno da posse da terra.

Sobre esses conflitos Silva (2011) ressalta que a região norte do Tocantins, mas precisamente a região conhecida como bico do papagaio e também a região do município de Colinas foram marcadas pelos conflitos da década de 80. O referido autor afirma ainda que dois fatores foram responsáveis pelos conflitos:

[...] de um lado, grandes latifúndios improdutivos; de outro, um grande número de famílias sem-terra vivendo em extrema miséria nos arredores das pequenas cidades da região. Com o apoio de sindicatos, da Igreja Católica e de outros movimentos sociais, as ocupações ocorreram, sendo as primeiras na região conhecida como Vale do Juari (fazendas Juaria e Chichakli). A luta pela terra nessa região causou muitas mortes de camponeses, e de pistoleiros ou jagunços contratados pelos latifundiários. Com a intensificação dos conflitos e as reivindicações dos movimentos, logo tais fazendas foram desapropriadas pelo INCRA e as famílias assentadas (SILVA, 2011, p.46).

Apesar dos conflitos e mortes os camponeses não desistiriam de lutar pelo seu direito a terra e a produção da sua condição de vida. E após a conquista da terra outras lutas foram sendo travadas em busca de outros direitos básicos, como educação, saúde, financiamentos agrícolas, para que os assentamentos pudessem se desenvolver economicamente etc.

É importante ressaltar que, com a abertura da estrada, a região norte de Goiás, que antes vivia abandonada, torna-se um ponto de integração entre o sul do país e a região amazônica tão cobiçada pelo avanço capitalista. A abertura da estrada possibilitou o avanço do capital para a Amazônia cuja realidade econômica aponta para a conquista de inúmeras riquezas por meio da extração da madeira e do minério, com o aval e apoio do governo militar que, inclusive, subsidiava as atividades econômicas.

A estrada possibilitava o acesso aos imigrantes de diversas regiões e abria espaço para o discurso dos militares em prol do desenvolvimentismo. O discurso desenvolvimentista estava pautado na integração das políticas de segurança nacional com desenvolvimento econômico por meio da atividade de produção capitalista baseada no modelo agroexportador.

A abertura da estrada foi sim um instrumento que viabilizou a imigração de pessoas, tanto para a nova região em construção como para grandes centros em busca de trabalho e melhores condições de vida. Além disso, veio ao encontro das necessidades impostas pelo capital. Para atrair os imigrantes, o governo militar se valeu de um processo ativo de propaganda sobre a nova região. Sobre isso Lima descreve que:

Belém–Brasília e a interligação da Amazônia legal ao Sul e Sudeste criam uma configuração de colonização. Com os governos utilizando propaganda maciça sobre a região como novo eldorado da Amazônia, levas de imigrantes se motivaram a rumar para o norte de Goiás, houve política de apoio e subsídios, investimentos de capital nacional e internacional e formação de latifúndios. A propaganda aponta uma questão relevante para atender ao projeto do Estado e do capital (LIMA, 2015, p.36).

A propaganda feita pelos militares era intensa e maciça, com vistas a atingir o maior número de pessoas e persuadi-las no sentido de atraí-las para a nova região a ser explorada, ao mesmo tempo em que as ações do governo entregavam as riquezas da região aos avanços do capital. Sob este aspecto, Lima (2015) aponta que,

Ao mesmo tempo em que atraiu imigrantes para a região através da propaganda, os militares entregaram o projeto de colonização a grupos econômicos ligados ao capital nacional internacional para direcioná-lo. Prova disso está na criação do Banco da Amazônia (BASA) e da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM): agentes financeiros para garantir a execução dos projetos a ser implantados e que ficaram à disposição dos grupos econômicos que investiram na Amazônia. Para regulamentar as ações, os militares criaram o Plano de Integração Nacional (PIN) para fomentar a integração da região amazônica às demais regiões do país; isto é, o fim da distância entre elas (LIMA, 2015, p. 37).

O avanço do capital para a região norte encontrou apoio dos governantes, inclusive com apoio financeiro do governo, por meio de investimento em logística e infraestrutura, aliado ao custeio de projetos de agricultura, agropecuários, mineração ou até mesmo do extrativismo.

A abertura da estrada que facilitou o fluxo migratório também contribuiu para o esvaziamento e estagnação econômica dos povoados próximos ao rio Tocantins não só por causa da migração para as novas cidades implantadas à beira da Rodovia, mas também porque serviu de escape dos moradores para outras regiões.

Aquino (2002) descreve esse processo.

[...] as cidades distantes da estrada, ao mesmo tempo em que não atraíam imigrantes, por não contarem com as mesmas vantagens de suas rivais da rodovia, pelas mesmas razões até perdiam populações que emigravam não apenas para as novas cidades da região, mas até mesmo para as grandes cidades, especialmente Goiânia, Anápolis e Brasília [...] assim, ao mesmo tempo em que a estrada representou um canal para viabilizar a ocupação da região, representou também uma válvula de escape para aqueles que sonhavam em sair do sertão, para viver em grandes centros, ainda que nas favelas (AQUINO, 2002, p. 333).

Localizada à margem esquerda da Rodovia BR 153, no sentido Sul/Norte, Colinas pertencia ao município de Tupiratins. O distrito, criado em 1960, alimentava o firme propósito de conquistar a emancipação política e administrativa, o que foi reforçado pelo seu acelerado crescimento econômico e populacional.

Somado às forças dos líderes políticos da época, o distrito se desmembrou do município de Tupiratins quando alcançou sua autonomia administrativa, em 23 de outubro de 1963, por intermédio da Lei nº 4.707 aprovada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo Governo de Goiás na época Mauro Borges. Vale destacar também que o primeiro prefeito de Colinas de Goiás também foi nomeado pelo governo, não havendo, naquela época, eleições diretas.

As primeiras escolas começaram a ser construídas após a emancipação do município e vieram imbuídas da prática escolar voltada para a disciplina e obediência característica do modelo de educação brasileira da década de 60. A evolução do desenvolvimento populacional do município pode se observada na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1: População de Colinas do Tocantins

Ano	População Geral	Zona Urbana	%	Zona Rural	%
1960	1.200 hab	—	—	—	—
1970	8.418 hab	4.518 hab	53,76	3.900 hab	46,33
1980	18.172 hab	14.122 hab	77,71	4.050 hab	22,29
1991	21.022 hab	19.065 hab	90,69	1.957 hab	9,31
1996	24.474 hab	22.717 hab	92,82	1.757 hab	7,18
2000	25.307 hab	24.118 hab	95,3	1.189 hab	4,7
2010	30.838 hab	29.605 hab	96%	1.231 hab	4,0

Fonte: IBGE- Censos de 1960-1970-1980-1991-1996-2000 e 2010.

Observamos que, conforme as informações do censo populacional desde sua fundação em 1960, Colinas já contava com 1.200 habitantes e, em 1980, passados apenas 20 anos, já contava com uma população de quase 20.000 pessoas. O crescimento acelerado do município atendeu às expectativas dos seus fundadores, o que também aconteceu com outros municípios da região que também tiveram um crescimento populacional acelerado neste mesmo período em função da abertura da Rodovia BR-153.

Os dados populacionais também demonstram a predominância de moradores da zona urbana, reforçando a soberania muito forte do urbano sobre o rural em todo país nas décadas de 60 e 70. Com a Promulgação da Constituição de 1988 e com a criação do estado do Tocantins oriundo da divisão do Estado de Goiás, a Assembleia Legislativa, por disposição do Decreto Legislativo nº 01/89 Art. 4º, o Município Colinas de Goiás passou a se chamar Colinas do Tocantins (SILVA; VINHAL, 2008).

Desde a sua criação, a cidade de Colinas vem tentando se organizar como cidade polo. E está entre os sete maiores municípios do estado e é centro de apoio aos municípios menores em seu entorno. Nas últimas duas décadas, o município apresenta uma evolução nos itens que compõem as três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, renda e educação, conforme dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), elencados na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2: Evolução do IDH em Colinas do Tocantins

ANO	IDHM- Longevidade	IDHM- Renda	IDHM-educação	IDHM- Geral
1991	0,647	0,591	0,191	0,418
2000	0,708	0,635	0,392	0,561
2010	0,814	0,690	0,614	0,701

Fonte: Atlas de Desenvolvimento no Brasil (2013).

A educação é a dimensão que mais evoluiu nas últimas duas décadas, seguido pelo indicador longevidade e, posteriormente, renda. O IDHM geral está acima do IDH registrado no estado, que era de 0,699, em 2010, e abaixo do índice nacional, que era de 0,727 em 2010.

Em termos educacionais por ocasião desta pesquisa, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o município possui sistema de ensino próprio

regido pelo Conselho Municipal de Educação, plano de carreira (PCCR) para os profissionais da educação, pagamento do piso salarial aos servidores e a gratificação de 5,4% para educadores que estão em sala de aula, visto que 25% das verbas públicas estão destinadas à educação, que se desenvolve em um modelo de gestão democrática.

Os investimentos em educação fizeram com que o município fosse contemplado, em 2015, com o prêmio “Gestor Educador - 2015”, durante a 2ª Jornada Nacional de Educação, que aconteceu de 26 a 29 de maio em Salvador- BA, classificando-se como um dos cinquenta municípios com melhor gestão educacional do país.

Ao todo, a equipe é formada por aproximadamente 453 pessoas, sendo 248 professores efetivos, 17 professores contratados, 107 profissionais administrativos efetivos, 71 administrativos contratados e 10 administrativos comissionados. O Município conta com 18 instituições de ensino, uma em construção e mais duas novas creches em fase de acabamento.

Em relação à educação do campo, desde 1990 o município vem trabalhando com duas escolas: a Escola Rui Barbosa, localizada no assentamento denominando PA-Assentamento Real e a EFA-Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus, localizada a dez km de Colinas, na zona rural, selecionada como *locus* desta pesquisa.

A Escola Municipal Rui Barbosa, localizada no Assentamento Projeto Real, é identificada pela Secretaria Municipal de Educação como uma escola do campo e adota as diretrizes do Ensino Fundamental e o sistema da Escola Ativa em regime de salas multisseriadas. Entre os objetivos da Escola Ativa está a promoção de um ensino de boa qualidade nas escolas rurais, corrigindo as diferenças existentes entre as escolas rurais e urbanas.

Muitos alunos da zona rural se deslocam para estudar na cidade porque acreditam que nas escolas urbanas encontrarão um ensino de boa qualidade, já que as escolas do campo não recebem a atenção necessária pelo poder público, deixando a desejar, em termos pedagógicos e administrativos como: infraestrutura da escola, condições de trabalho para os professores, material didático, transporte escolar, etc.

É importante ressaltar que de maneira geral em todo o país, as escolas públicas urbanas também enfrentam dificuldades e também trabalham de forma precária.

A Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus é reconhecida como escola do campo e atende principalmente jovens do campo, porém, recebe também alunos da cidade interessados no Ensino Médio na modalidade integrada.

Por ocasião desta pesquisa, a escola ofereceu somente o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, adotando como metodologia a pedagogia da

alternância. Por ser a escola selecionada para esta pesquisa, mais adiante serão destacados os aspectos relacionados à escola e a formação por alternância.

3.2 A EFA ZÉ DE DEUS EM COLINAS DO TOCANTINS

3.2.1 Conhecendo o cenário e o campo de estudo *locus* da pesquisa

A pesquisa realizada em uma escola de educação do campo cujos dados são construídos a partir de informações coletadas no seu dia a dia e produzidos pelos sujeitos de pesquisa, exige que o pesquisador conheça e compreenda o contexto histórico que deu origem à escola e à adoção de suas práticas educativas.

Partindo deste pressuposto é que buscamos todos os elementos que possibilitassem a compreensão das práticas de ensino e aprendizagem, a dinâmica de relação entre os sujeitos da escola e a família, a realidade social da escola e as práticas sociais da comunidade, juntamente com seus valores culturais. Dessa forma, precisamos descrever a história do surgimento da escola associada à realidade social, econômica e cultural que determinaram o seu nascimento.

Passamos, então, a contar brevemente a história da EFA de Colinas do Tocantins, denominada de Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus.

A Escola Municipal Família Agrícola- EFA Zé de Deus nasceu do diálogo dos movimentos sociais com o poder público, no final dos anos 90, diálogo que emergiu após a implantação de diversos assentamentos rurais na região, em virtude do programa de reforma agrária e para concretização da proposta foi realizado um amplo estudo pela equipe responsável por fomentar a criação da escola.

Este estudo tinha como objetivo o levantamento das demandas para que se confirmasse a necessidade de um modelo de educação, que levasse em conta os interesses dos filhos de famílias assentadas e dos demais agricultores e produtores rurais que sofriam com as dificuldades, como transporte, falta de segurança e recursos financeiros para frequentar as escolas urbanas.

Informações adquiridas com a direção da escola e coordenação pedagógica relatam a história da criação, sendo que a Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores de Colinas (SRTC), agricultores e integrantes dos movimentos sociais ficaram responsáveis por elaborar uma

proposta de educação do campo que atendesse aos interesses de trabalhadores do campo, após muitas discussões e estudos, apresentaram seu trabalho para o gestor municipal que se mostrou interessado pelo modelo de escolarização que tinha sua proposta pedagógica fundamentada na formação por alternância.

Seu modelo de educação adotou como referência a organização e a metodologia da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, também localizada no estado do Tocantins.

A Figura a seguir apresenta a estrutura da escola Família Agrícola Zé de Deus.

Figura 4: Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins-TO



Fonte: Acervo da escola gentilmente cedida e autorizada pelo DE.

A proposta elaborada pelos integrantes do movimento em prol da criação da escola foi entregue ao gestor municipal de Colinas do Tocantins na época em que a prefeitura estava sendo administrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que considerou adotá-la e se comprometeu a apoiar e a viabilizar a implantação no que fosse necessário. Em março de 1999, a escola instalada começou a tomar forma. Seus primeiros monitores foram contratados pela prefeitura e já possuíam experiência com o ensino em escolas rurais.

Um dos monitores foi cedido pela EFA de Porto Nacional, dois professores vieram da rede pública municipal com experiência, pois também já trabalhavam em escolas na zona rural de Colinas. Além das funções de monitoria e de docência, estes profissionais ficaram responsáveis pelo levantamento de informações nas comunidades rurais de abrangência da escola e pela organização de articulações necessárias ao funcionamento deste espaço educacional.

Muitas reuniões, audiências públicas, discussões e levantamentos de dados foram necessários entre o poder público e a comunidade para que a implantação da EFA se efetivasse. Após todo este processo, realizou-se uma assembleia com a presença de monitores, parceiros, pais e futuros alunos interessados em fundar a Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola (APEEFA).

As atividades escolares iniciaram-se em fevereiro de 2000 e inicialmente, as aulas foram ofertadas para duas turmas, 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, com um total de 35 alunos. Para a sua criação em Colinas, esta EFA contou com o apoio das entidades ligadas aos trabalhadores rurais da região como: Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço e Extensão Rural (COOPTER), Comissão Pastoral da Terra (CPT), MST e Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STRC).

Ressaltamos, ainda, que os processos de implantação e funcionamento da EFA de Colinas contaram também com uma significativa participação da Paróquia São Sebastião de Colinas, ligada à Igreja Católica, juntamente com outras instituições colaboradoras de países estrangeiros tais como missionários irlandeses, embaixada britânica e uma ONG irlandesa, em regime de cooperação técnica e doando o mobiliário para a instalação física da escola.

A Escola foi se estruturando em termos educacionais e aumentando o número de alunos matriculados ao longo do tempo e, em 2010, oferecia o Ensino Fundamental para as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, cedendo, inclusive, espaço para outros programas como o Programa Direito de Aprender. Este programa foi uma extensão ofertada em parceria com o Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco, projeto do governo estadual, cujo objetivo era oferecer o Ensino Médio aos alunos dos assentamentos rurais. Esta parceria aconteceu pelo fato de ser um programa voltado para a educação de jovens do campo embora fosse oferecido por uma escola urbana.

No ano de 2010, na Escola Família Agrícola, além das turmas do Ensino Fundamental, passaram a funcionar os três anos do Ensino Médio, atrelado ao Programa Direito de Aprender. Este programa foi direcionado a escola do campo e permitia aos alunos da EFA continuarem nela após a conclusão do Ensino Fundamental.

Embora este projeto não dispusesse dos mesmos instrumentos metodológicos da pedagogia da alternância, tratando-se apenas de uma extensão da rede pública estadual, os alunos ainda assim optaram por estudar na EFA, pois teriam acesso à formação por alternância. Segundo a direção da escola, eles encontraram nesta proposta um meio alternativo para continuar estudando.

As EFAs são escolas inseridas em um cenário de muitas diversidades, o que exige uma forma interdisciplinar para trabalhar os temas oferecidos, promovendo os meios necessários para atender aos reais anseios dos alunos. A interação educativa entre o meio social e a escola é requisito fundamental para assegurar a aprendizagem dos alunos, estimulando a valorização da cultura, a compreensão dos aspectos econômico do trabalho, da diversidade e o entendimento do que é ser político e crítico.

Dessa forma, a EFA surgiu como uma ferramenta a serviço da educação do campo, uma educação esperada pelos trabalhadores rurais que se fixaram em assentamentos e em pequenas propriedades da região de Colinas do Tocantins.

A EFA Zé de Deus de Colinas do Tocantins está localizada na zona rural, no km 04 da rodovia CTO-40. Ocupa uma área de dois hectares de vegetação de cerrado com um prédio de 1.830,88 m² e área coberta de telha dividida em três salas de aula, uma sala de informática, uma secretaria, uma sala de professores, três dormitórios (um feminino e dois masculinos), dois banheiros, um refeitório, uma cozinha e um depósito. Na área externa há uma casa para o caseiro, um aviário, um espaço para suínos, um campo de futebol, horta e pomar no entorno da escola.

A Tabela 3, abaixo mostra a evolução das matrículas de alunos no Ensino Fundamental de 2000 até junho de 2010.

Tabela 3: Evolução das matrículas no Ensino Fundamental-EFA Zé de Deus

ANO	Número de alunos matriculados no ensino fundamental
2000	35 alunos
2001	55 alunos
2002	53 alunos
2004	55 alunos
2005	57 alunos
2006	75 alunos
2007	90 alunos
2008	73 alunos
2009	80 alunos
2010	65 alunos

Fonte: Informações fornecidas pela secretaria da EFA.

Em 2011, a escola efetivou matrícula de 10 alunos no 7º ano, 18 alunos no 8º ano e 17 alunos no 9º ano; em 2012, 10 alunos no 8º ano e 15 alunos no 9º ano e, em 2013, manteve apenas 16 alunos no 9º ano, finalizando em junho e encerrando o Ensino Fundamental. Posteriormente, continuou oferecendo apenas o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola, o Ensino Fundamental deixou de ser oferecido porque a demanda foi diminuindo, uma vez que a maior procura era pelo Ensino Médio, principalmente na modalidade integrada ao Curso Técnico³⁷.

Os gestores entendem que a maioria dos alunos que iniciou seus estudos na Escola Agrícola, cursando o Ensino Fundamental, contava com a oportunidade de concluir também o Ensino Médio na mesma escola devido ao sistema de alternância que ela oferece e também ao internato que permite a continuidade dos estudos e o trabalho na propriedade.

Segue a distribuição dos alunos por ano matriculados no Curso Técnico integrado ao Ensino Médio.

Tabela 4: Número de alunos matriculados no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio por ano

Ano	Número de alunos matriculados no 1º	Número de alunos matriculados no 2º	Número de alunos matriculados no 3º
	Ano	Ano	Ano
2011	58 (2 turmas)	-	-
2012	36	38	-
2013	22	23	25
2014	30	12	19
2015	47	22	11
2016	56	27	17

Fonte: Informações fornecidas pela Secretaria da EFA.

Estes alunos são oriundos de vários municípios e assentamentos. Em 2016, a escola atende alunos provenientes dos assentamentos P.A Projeto Real (município de Colinas do Tocantins), P.A Mata Azul, P.A Providência e P.A Progresso (município de Pequizeiro), P.A Cajueiro, P.A. Santo Antônio e P.A Paciência (município de Palmeirante), P.A Remansão e Agrovila Bela Vista (município de Nova Olinda), evidenciando, assim, que a escola atende alunos de Colinas do Tocantins e dos municípios de Pequizeiro, Palmeirante e Nova Olinda.

A escola conta com seis professores, sendo quatro da área comum e dois da área técnica. Levando em conta a realidade social dos jovens assentados, é fundamental a atuação de profissionais com perfil que compreenda a realidade social dos alunos e busquem adaptar a vivência dos alunos do campo aos conhecimentos ofertados pela escola.

Mediante esta necessidade, a AEFACOT, com o apoio da UNEFAB oferece aos profissionais das Escolas Famílias Agrícolas, formação continuada sobre formação por alternância para que tenham conhecimento e compreensão de como trabalhar com

³⁷ Afirmação realizada em entrevista cedida por ela em 2015.

instrumentos pedagógicos a fim de que possam colocá-los em prática de maneira contextualizada com o campo, contribuindo para uma formação significativa dos alunos.

De acordo com a UNEFAB (2016), uma forma de assegurar a sustentabilidade institucional das EFAs é manter os monitores, professores e demais profissionais em permanente formação, fazendo com que a escola não se distancie da sua identidade e finalidade específica, ou seja, dos princípios político-pedagógicos de uma escola de alternância.

Apesar de ser uma atividade importante para assegurar a sustentabilidade da EFA, as entrevistas com gestores e monitores da EFA Zé de Deus evidenciaram que esta escola apresenta dificuldades para manter um programa de formação permanente de monitores, gerando fragilidade para o processo pedagógico da escola.

As EFAs contribuem para a formação do jovem do campo, proporcionando a eles o instrumental necessário para a construção de um projeto de vida. E para isso, a escola deve valorizar instrumentos e metodologias que coloquem em evidência as necessidades dos trabalhadores do campo, fazendo com que os conhecimentos científicos provoquem uma reflexão crítica em torno da sociedade em geral e do meio social em que vivem.

Esta instrumentalização poderá conduzi-los a uma prática social transformadora e, sendo assim, a preocupação com a formação do jovem do campo deve priorizar, além dos aspectos educacionais, também os aspectos sociais, econômicos e políticos que são fatores determinantes para a formação da cidadania.

Segundo informações do Projeto Pedagógico, a Escola Família Agrícola Zé de Deus tem como Missão:

Ser uma escola 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 (PP/EFA, 2015, p. 4).

Em sua prática pedagógica, as EFAs em geral procuram ter um olhar direcionado aos jovens do campo assentados, trabalhadores rurais e pequenos produtores.

O objetivo desse modelo de escola é facilitar o ensino e a aprendizagem desses jovens, trabalhando em sala de aula experiências do seu dia a dia, no trabalho e na prática social, não considerando apenas as disciplinas do ensino regular, mas também adotando métodos e disciplinas que possam contextualizar a realidade social e a aprendizagem escolar ao trabalho e geração de renda no campo.

Em 2014, a EFA de Colinas foi contemplada com um projeto financiado pelo Banco da Amazônia com o título, *Agentes Multiplicadores das Práticas Florestais*, que tinha como finalidade a construção de um viveiro de mudas e aquisição equipamentos.

Segundo informações extraídas do Projeto Pedagógico (2015),

A Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus atende nesse ano de 2015 uma turma da 1ª, 2ª e 3ª séries do Curso Técnico em Agropecuária. [...] e deve ser compreendida na concepção de uma proposta de educação do campo, a qual considera a bagagem cultural dos povos camponeses, aproveitando e valorizando os seus saberes por meio da Pedagogia da Alternância (PP/EFA, 2015, p. 5).

A escola desenvolve suas atividades pautadas na concepção de educação do campo, que tem como finalidade atender aos interesses dos mais diversos grupos de trabalhadores do campo, tendo como base a valorização da cultura, da política e da economia. Nesse sentido, informação do PP (2015, p.04) ressalta que a escola adota a concepção de educação do campo de Kolling, Nery e Molina,

Entende-se por Educação do Campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p 63).

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, a escola utiliza os pressupostos teóricos e pedagógicos da pedagogia da alternância que consiste na formação do jovem em *diferentes espaços* – familiar, comunitário, escolar, institucional, entre outros; *diferentes tempos* – sessão escola e sessão família/comunidade/trabalho – e *diferentes formadores* – família, profissionais diversos, lideranças comunitárias, técnicos, especialistas, monitores, etc.

Sendo assim, a pedagogia da alternância fundamenta-se em quatro pilares, a saber:

- Associação das famílias com a responsabilidade na gestão da escola;
- Metodologia específica – A Pedagogia da Alternância integrativa entre o meio socioprofissional e o centro educativo;
- Formação integral do jovem, nas diversas dimensões do ser: humana, social, político, científico, profissional, espiritual, ecológico, ético, artístico, entre outros;
- Desenvolvimento local do meio com a atuação dos seus próprios atores: os jovens em formação, suas famílias e outros (PP/EFA, 2015, p. 4).

Os recursos financeiros para manter a escola são provenientes da Secretaria Municipal de Educação e de alguns programas federais como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) – e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – cujo objetivo é fornecer suplementação financeira às escolas públicas e o Programa Mais Educação.

Baseado na concepção de Paulo Freire, o Projeto Pedagógico assume o pressuposto teórico de que o processo pedagógico deve partir do tema gerador, manifestado no interior da comunidade.

O processo pedagógico parte do tema gerador, pré-estabelecido pela comunidade escolar, o mesmo tem como objetivo o estudo da realidade local, levantar situações significativas da realidade de cada comunidade, sensibilizar para a criação, a comunicação, a observação, a participação, a discussão coletiva, problematização, a produção, a pesquisa, o desenvolvimento pessoal, a construção do conhecimento, etc. Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, tais como: plano de estudo, colocação em comum, caderno da realidade, intervenção externa, viagem de estudo, visita à família, cursos, atividades de retorno, entre outros, são trabalhados a partir dos temas geradores numa concepção do estudante como sujeito da sua aprendizagem na construção e reconstrução do conhecimento (PP/EFA, 2015, p. 5).

Nesse sentido, iniciam-se as atividades com o tema gerador, discutido de forma interdisciplinar no *tempo escola* e no *tempo comunidade*. No movimento de integração escola e comunidade, na proposta pedagógica da escola este processo deve ser organizado no plano de formação da escola, que deve ser construído e reconstruído continuamente, de forma coletiva, com a participação dos professores, estudantes, pais, servidores e parceiros.

Quanto à estrutura curricular, a escola procura contemplar três áreas das dimensões da pessoa humana: *área afetiva; área intelectual; área socioeconômica*. Para isso, a escola trabalha com cinco grandes áreas do conhecimento: línguas; ciências exatas; ciências naturais, ciências humanas; ciências agrárias. (PP/EFA, 2015)

No desenvolvimento histórico da formação por alternância, a experimentação e os resultados alcançados foram fornecendo subsídios necessários à construção da prática pedagógica, apontando as especificidades para a construção dos instrumentos pedagógicos, que no decorrer do processo foram sendo aplicados, adaptados e aperfeiçoados de acordo com as características de cada escola EFA ou CFR.

A prática pedagógica da EFA Zé de Deus se organiza e se efetiva por meio dos instrumentos pedagógicos, de acordo com a dinâmica de funcionamento da escola, estes instrumentos são fundamentais na execução de uma proposta pedagógica fundamentada no regime de alternância.

3.2.2 Os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância

Os instrumentos pedagógicos são responsáveis pela mediação entre as práticas educativas e o meio social, estabelecendo uma relação, escola-aluno-comunidade-conhecimento científico e o meio cultural, social e profissional. No decorrer do caminho percorrido pela pedagogia da alternância, no contexto da educação do campo, as experiências pedagógicas foram diversas, de maneira que os instrumentos pedagógicos básicos foram sendo aperfeiçoados, adotando, inclusive, outras nomenclaturas, de acordo com a escola ou com o centro de formação, essa dinâmica de construção dos instrumentos pedagógicos em nada interferiu na sua consolidação como instrumento de ensino-aprendizagem da pedagogia da alternância.

Os instrumentos pedagógicos adotados pelas escolas famílias agrícolas têm como finalidade possibilitar a participação do educando de maneira mais ativa; ele se torna parte integrante das atividades, o que favorece a construção do seu próprio conhecimento. Os instrumentos pedagógicos são denominados de Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Visita de Estudo, Visita à Família, Projeto Profissional do Jovem, Intervenção Externa, Atividade de Retorno, Acompanhamento Individual, Avaliação Semanal e Cursos (PP/EFA, 2015).

De acordo com o Projeto Pedagógico da Escola Família Agrícola Zé de Deus (PP/EFA, 2015 p. 19-23), as atividades didáticas são divididas em quatro grupos formados por Ação do Internato; Ação da Comunidade; Ação Comunidade/internato e Ações organizacionais e utilizam os seguintes instrumentos pedagógicos, conforme exposto no Quadro II a seguir,

Quadro II: Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância- EFA- Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins

AÇÃO	CARACTERÍSTICAS	INSTRUMENTOS
Ação no Internato	São realizadas pelos estudantes, no período da sessão-escola com a orientação de monitores auxiliados pelo grupo do internato, pelo material científico e pela leitura da realidade, além de outros colaboradores. As atividades do internato são: viagem de estudo, colocação em comum, intervenção externa, acompanhamento individual, trabalho diário, trabalho prático, momento cultural (mística, serão)	Viagem de Estudo – É uma visita a uma experiência concreta extraescolar, com roteiro de estudo pré-determinado, para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema em estudo; Colocação em Comum – Espaço de socialização dos resultados das pesquisas realizadas na comunidade com a turma e com os demais colegas da sessão; Intervenção externa – É a participação de pessoas, do campo ou da cidade, convidadas para exposição, debate ou aprofundamento de um tema em estudo; Acompanhamento individual – Para cada

	<p>e Informação ao conhecimento tecnológico (Informática). O período na escola permite a recuperação e a valorização de aspectos humanos e espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio do trabalho e vivência em grupo, bem como a garantia de uma formação integral pelas reflexões e análises conjuntas da sua própria realidade e da dos demais colegas.</p>	<p>estudante há um monitor (a) responsável, com tempo determinado dentro do horário escolar, no início da sessão escola, para dar boas vindas, conversar sobre a sessão-família, animar para a sessão que se inicia e resolver problemas pessoais junto à família, contribuir com os instrumentos pedagógicos e demais dificuldades de aprendizagem;</p> <p>Avaliação da Sessão – No final de cada sessão-escola acontece uma reunião de avaliação das atividades realizadas durante a semana. Participam as turmas presentes, o coordenador da sessão, os monitores e demais funcionários. Os resultados dessa avaliação, quando negativos, são encaminhados aos responsáveis de cada estudante para possíveis soluções;</p> <p>Orientação para Aprendizagem – A cada bimestre são convidados os estudantes que têm demonstrado dificuldades na aprendizagem para receberem atividades de reforço na semana seguinte à sessão escola. É um trabalho realizado pelo monitor da disciplina, pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico;</p> <p>Trabalho Diário – Os estudantes são os responsáveis pelas atividades de organização do espaço escolar. São formados grupos que se responsabilizam por determinados espaços, que fazem a limpeza da escola duas vezes ao dia, e sempre que houver necessidade;</p> <p>Trabalho Prático – As atividades de produção estão divididas em projetos técnicos de estudo nas áreas de agropecuária, onde são formados grupos de estudantes. Durante a sessão, eles planejam e executam as atividades com o auxílio do monitor e do estudante coordenador responsável pela área. O trabalho é realizado em quatro aulas semanais, conforme previamente elaborado e é revezado a cada final de sessão;</p> <p>Disciplinas Curriculares – A Escola possui uma matriz curricular própria, que atende à base nacional comum de conhecimentos científicos e uma parte diversificada ampliada, que são utilizados como meios, para a formação da cidadania e do trabalho.</p>
--	--	--

<p>Ação da Comunidade</p>	<p>São realizadas pelos estudantes no tempo sessão- família, orientadas pelos monitores e auxiliadas pelos pais, pelas pesquisas da realidade local e outros colaboradores existentes no meio. Tais ações compreendem cursos, e atividades de retorno e visita as famílias. O período de trabalho na família e a vivência na comunidade permitem a consolidação de informações trazidas da escola para a vida e da vida para a escola, tornando esse meio um instrumento pedagógico, pois cabe à família auxiliar e acompanhar o processo de formação do estudante, bem como colaborar na elaboração dos instrumentos pedagógicos que são desenvolvidos no período vivido na família.</p>	<p>Cursos – São atividades de interesse do estudante, realizadas em parcerias com outras instituições que buscam o aprofundamento de conhecimentos e a definição da vocação profissional;</p> <p>Atividades de Retorno – São ações de intervenção do educando, em si, ou no seu meio sócio profissional, referentes a cada tema pesquisado. São respostas aos resultados obtidos no estudo da realidade de sua comunidade, que pressupõem mudanças de atitudes;</p> <p>Visita às Famílias – Os monitores (as) visitam as famílias dos estudantes em relação a alguns aspectos: trabalhos da área técnica, realidade sociofamiliar, eventos culturais e comunitários, sociopedagógicas que envolvam o estudante e outros acontecimentos de relevância para uma melhor relação escola/família;</p>
<p>Ações no Internato/Comunidade</p>	<p>Estas atividades consistem em elos que se complementam nos dois espaços – escola e família. As atividades pedagógicas utilizadas são: caderno da realidade, plano de estudo, caderno didático. Elas necessitam, para sua realização, dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos comunitários. É o aprender em todos os lugares e em todos os momentos: trabalho, família, comunidade, escola. Um estudo que parte da experiência, faz a reflexão dessa realidade e retorna para transformá-la.</p>	<p>Caderno da Realidade – É o instrumento de sistematização da reflexão e da ação provocada pelo plano de estudo. É o registro ordenado em caderno próprio, de parte das experiências educativas acontecidas na escola e na comunidade, que foram construídas pelo (a) educando;</p> <p>Plano de Estudo – É a atividade de pesquisa que parte do tema gerador. É elaborado pelos estudantes, orientado pelos monitores na sessão escola e realizado junto à família, à comunidade, ao trabalho ou à organização social, na sessão-família. Retornando à escola, é ponto de partida para as aulas e, de forma transversal, perpassa as outras atividades da sessão-escola, concluindo com a atividade de retorno;</p> <p>Projeto Profissional do Jovem – O estudante concluinte do 3ª série do ensino Médio Técnico deverá sistematizar um projeto. O professor que fará o acompanhamento individual do aluno também será responsável pela orientação do Projeto Profissional do Jovem que, no final do curso, será apresentado pelo aluno concluinte.</p>
<p>Ações Organizacionais do processo</p>	<p>São atividades realizadas pelos monitores, com a participação de estudantes, das famílias, da associação e de outros colaboradores, que contribuem para a organização das outras ações. Elas totalizam dez atividades: avaliação do processo de aprendizagem, formação das famílias, plano de aprendizagem, reunião pedagógica e administrativa, responsável do dia, plano de formação, conselho de classe, contribuição das famílias e coordenador da semana.</p>	<p>Tema Gerador – Estudantes, monitores, famílias e outros colaboradores, definem temas para estudo durante o ano letivo, os quais serão pesquisados junto às comunidades, relacionados com os conteúdos de forma interdisciplinar, aprofundados e sistematizados pelos estudantes;</p> <p>Avaliação Formativa – As atividades de avaliação das turmas têm o caráter de orientar o processo educativo e não de determinar quem sabe e quem não sabe. A escola trabalha com a meta de 100% de aprovação e luta com todos os esforços para que isso aconteça, por meio do próprio grupo, dos monitores, da família e outros profissionais parceiros, utilizando os instrumentos pedagógicos como suporte para formação integral do educando;</p>

		<p>Plano de Ensino – É a ficha em que o monitor registra o planejamento das aulas. O plano contém: tema gerador, conhecimento a ser construídos, objetivos, atividades/escola, atividades/comunidade, como desenvolvê-las, avaliação, turma, disciplina e data;</p> <p>Reunião Pedagógica e Administrativa – Semanalmente, a equipe de monitores se reúne para decidir sobre as questões administrativas, estudos e socialização das atividades pedagógicas. Sempre que necessário, participam estudantes, representante da associação de apoio à escola, famílias e outros parceiros;</p> <p>Plano de Formação – É a sistematização do programa anual de aprendizagem, contendo: os temas geradores, as atividades do internato, os conteúdos das disciplinas curriculares e as ações dos instrumentos pedagógicos da sessão-escola e, também, as atividades da ação comunitária – os instrumentos pedagógicos aplicados na sessão-família;</p> <p>Conselho de Classe– É o momento avaliativo de todo o processo educativo que envolve os estudantes, a família, a comunidade, os monitores, a estrutura da escola e a proposta pedagógica. É realizada com a presença dos estudantes e monitores de cada turma.</p> <p>Semana Cultural – Na última sessão do primeiro semestre, juntam-se os dois grupos de estudantes que se alternam, com o objetivo de integração, troca de experiências e realização de atividades conjuntas. Neste período, são feitas mostras de aprendizagens dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, oficinas, palestras, jogos, atividades de cultura, passeios, entre outras. As atividades são propostas pelos estudantes e muitos são os parceiros que colaboram para sua realização;</p> <p>Datas Comemorativas – Há um calendário de datas próprias da escola, a serem comemoradas com temas relacionados ao campo, à educação e à cidadania. São trabalhadas pelos monitores, com a participação de pessoas convidadas que buscam a reflexão junto aos estudantes;</p> <p>Assembleia da Associação – Três vezes por ano, a Associação realiza a assembleia geral ordinária, com a participação de pais, estudantes, monitores, demais funcionários e parceiros convidados. Nessa assembleia é discutida a escola em todos os seus aspectos, sendo também aprovados projetos, planos, prestação de contas, e demais atividades da escola.</p>
--	--	---

Fonte: Projeto Pedagógico- 2015 - EFA- Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins.

De acordo com Projeto Pedagógico da EFA (2015), os instrumentos pedagógicos (IP) são mediadores da ação educativa promotores da integração dos jovens com a escola, com a família, com o conhecimento científico, cultura e trabalho. Podemos observar, no quadro

anterior, que cada instrumento possui uma maneira de articulação com princípios pedagógicos tendo como finalidade a formação dos jovens, partindo da sua própria atuação, pois uma das exigências é a de que ele, ao ser provocado, possa desenvolver ações voltadas para a pesquisa na sua comunidade, levantamento de questões, análise da sua realidade e da sua atuação na vida comunitária, bem como estabelecer diálogos com a família, com a escola, colegas e com o trabalho na comunidade. Isso contribui para que as práticas educativas sejam construídas a partir do diálogo e das diversas interações estabelecidas, uma vez que as interações práticas, ligadas à teoria, são eixos fundamentais na formação do jovem trabalhador do campo.

Quanto à avaliação, a escola entende ser mais um momento formativo tanto para o aluno como para o professor e utiliza como indicadores de avaliação a convivência, as habilidades, competências, os instrumentos pedagógicos e o conhecimento científico. Esses indicadores são monitorados através de seis tipos de atividades: avaliação coletiva semanal; acompanhamento personalizado; orientação pedagógica; conselhos de classe; visita as famílias; as produções de sala de aula (PP/EFA, 2015).

Consideramos a avaliação como uma atividade pedagógica que regula as aprendizagens e todo o processo educativo, capaz de orientar estudantes, monitores, direção, família, para que esses possam situar as dificuldades limitações que estão interferindo no processo ensino-aprendizagem para operacionalizar os procedimentos que lhes permitam avançar (PP/EFA, 2015, p. 16).

A escola tem como meta assegurar a aprovação de aproximadamente 100% dos estudantes e, por isso, agrega todos os esforços necessários, envolvendo todos no processo, inclusive a família. Como critério de avaliação, a escola utiliza os seguintes indicadores: avaliação dos instrumentos pedagógicos através de acompanhamento e monitoramento; avaliação do conhecimento científico, realizada por cada monitor em diversas atividades; avaliação da convivência, feita no internato, onde se observam indicadores qualitativos, como integração, sociabilidade, responsabilidade, ética, capacidade de expressão, liderança e autonomia, sendo considerada a formação integral (PP, 2015).

As atividades desenvolvidas para retratar os indicadores mencionados são Avaliação coletiva semanal; Acompanhamento personalizado; Orientação pedagógica; Conselhos de Classe; Visita às famílias e Produções de sala de aula.

Quanto à formação dos profissionais, esta instituição quando iniciou em 2000 contava com a parceria da UNEFAB no sentido de promover um trabalho de formação inicial e continuada sobre pedagogia da alternância e prática educativa cotidiana, contudo por ocasião

desta pesquisa gestores e monitores afirmaram em depoimento que desde 2008 não ocorre mais formação e que cada profissional busca por conta própria se aperfeiçoar.

Segundo informações fornecidas pelo Diretor, a escola estimula a discussão interna coletiva, a participação dos profissionais em congressos ou eventos afins, cursos, leituras e grupos de estudos, porém não tem conseguido oferecer apoio financeiro e condições necessárias para que isto aconteça.

Os instrumentos pedagógicos são instrumentos que efetivam a pedagogia da alternância, oferecendo aos estudantes a possibilidade de relacionar-se com a família, com o conhecimento científico e com o meio social, econômico e cultural. Estes instrumentos são utilizados de forma transversal nas disciplinas curriculares, pois são específicos das Escolas Famílias Agrícolas, e fundamentais para auxiliar no desenvolvimento das atividades na escola e na comunidade.

A pedagogia da alternância propõe que, em vez de somente apresentar os resultados de um trabalho que a humanidade levou séculos para construir seja oferecida ao jovem a oportunidade de usar seu espírito experimentador lidar com problemas que ele encontra em sua realidade. O homem protagonista da sua educação como sujeito e não como objeto da educação. Nesse sentido, Freire (1987, p.69) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Segundo informações do PP (2015), esta EFA deve ser compreendida na concepção de uma proposta de educação do campo, que leva em consideração o conhecimento cultural das pessoas do campo, aproveitando e valorizando os seus saberes como o ponto de partida para o desenvolvimento da teoria que deve estar articulada com a prática social.

A alternância vem sendo aplicada com destaque nas propostas pedagógicas nas escolas do campo, tendo como finalidade oferecer aos alunos e educadores maior articulação entre os valores do campo e os saberes da escola.

Esta metodologia tem como princípio compreender e atender às necessidades reais e os problemas vivenciados no meio rural. Os instrumentos utilizados no desenvolvimento da prática pedagógica configuram-se como o diferencial na pedagogia da alternância, estimulando os jovens trabalhadores rurais a construir seu próprio caminho.

A aplicabilidade destes instrumentos pedagógicos, sua eficácia, seus desafios, tensões e contradições serão discutidos, posteriormente, com base na análise das informações coletadas nos documentos e nas entrevistas realizadas com gestores, monitores e alunos.

3.2.3 Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: breves apontamentos sobre o ensino profissionalizante no Brasil

Historicamente, a educação brasileira sempre foi destinada à formação da elite intelectual e, na maioria das reformas educacionais ao longo da história da educação, a ênfase estava voltada para o ensino primário, ficando o ensino secundário oferecido de forma reduzida e de acordo com alguns requisitos em algumas reformas.

A partir da década de 60, o ensino profissionalizante passou a assumir um papel preponderante na educação brasileira devido à necessidade de formação de trabalhadores para atender a demanda imposta pelo capital. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32), “o período chamado de ‘milagre econômico’, precisamente de 1968 a 1973, configurou a formação profissional como mediadora da prática educativa, no sentido de atender às condições gerais da produção capitalista”.

Os referidos autores afirmam ainda que acordos firmados pelo governo brasileiro e *United States Development* (USAID) tinham como intencionalidade a ampliação do maior número possível de matrículas nos cursos técnicos, com vista à aceleração da formação de mão de obra em atendimento aos moldes estabelecidos pela divisão internacional do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Esta demanda era produzida também pelo acelerado processo de urbanização e industrialização, exigindo mão de obra mais qualificada, aumentando, assim, a busca por cursos técnicos e também de curso superior. Neste contexto, a educação passou a ser regida pela hegemonia da pedagogia tecnicista, representada pela Lei 5692/71, como afirma Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005),

A Lei nº 5692/71 surgiu então com um duplo propósito: o de atender a demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela terminalidade do ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 8).

A terminalidade do ensino técnico selava também o fim dos estudos para a classe trabalhadora uma vez que, satisfeita a formação técnica, atendia também a demanda do capital pela mão de obra técnica. Podemos compreender que se tratava de uma política de compensação e conformismo, pois o jovem trabalhador que já não tinha acesso ao Ensino Superior tinha a chance de entrar no mercado de trabalho a partir de sua formação técnica,

reforçando a compreensão de que o ensino superior destinava a formação elitizada e o ensino técnico para a formação da classe trabalhadora.

Dessa forma, as reformas educacionais, o sistema educacional, a escola, os cursos universitários, profissionalizantes e de educação básica seguem as especificidades da sociedade capitalista, orientadas pelas necessidades apontadas pela acumulação do capital, respaldado pelo contexto político e econômico do país.

A Educação Profissional, com o apoio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 e o decreto nº. 2.208/97, revogado pelo decreto nº 5154/2004, vem, nas últimas décadas, fornecendo a base legal para a consolidação e implantação de programas e políticas que reforçam o atendimento às necessidades do capital quanto à formação de trabalhadores, pleiteando uma formação específica baseada no mercado e no desenvolvimento econômico.

O Art. 5º do Decreto nº 2.208/97 estabeleceu que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 1). Neste caso, Ensino Médio e educação profissional são cursos distintos, podendo ser ofertados separadamente.

Os objetivos da educação profissional definidas pelo Decreto 2.208/97 apontam as seguintes ações:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, p.1).

A formação profissional, conforme este decreto é generalista porque trata da formação em diversas áreas para o mercado de trabalho e esta profissionalização está vinculada a qualquer nível de escolaridade desde que se adequasse à lei e estivesse de acordo com o sistema capitalista de produção.

O ensino profissionalizante, regulamentado por este decreto, foi considerado por muitos autores como um retrocesso para o ensino e, por isso, bastante criticado por defensores, especialistas, movimentos sociais e educadores que acreditavam na integração

entre Ensino Médio e profissionalizante em um único curso. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 13) afirmam que este decreto “reforçou o dualismo entre educação e trabalho e assumiu o ideário pedagógico do capital e do mercado - pedagogia das competências para a empregabilidade, conforme PCNs e DCNs”.

Os autores reforçam ainda que o referido decreto “não somente proibiu a pretendida formação integrada, mas regulamentou a forma fragmentada e aligeirada de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.25).

O Ministério do Trabalho e Emprego com sua política de formação profissional contribuía e ainda contribui para a perpetuação desta forma de profissionalização aligeirada, como é o caso dos atuais programas Projovem , Projovem trabalhador e Pronatec, desenvolvidos em curto espaço de tempo e formando precariamente pessoas para atuarem em algum tipo de trabalho.

Frigotto (2005) explica que tão logo um governo ligado aos trabalhadores assumiu o poder, iniciou-se um processo de mobilização e discussão de defensores em prol da reestruturação do Ensino Médio e profissionalizante de maneira integrada, pois a revogação do decreto já constava do plano de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (FRIGOTTO, 2005).

Segundo Frigotto, as forças de esquerda que lutaram para eleger Luiz Inácio estavam vinculadas a uma proposta de desenvolvimento nacional popular comprometido com reformas estruturais. Reformas que não tinham como objetivo apoiar a modernização conservadora, e, portanto a desigualdade social.

Frigotto (2005) também salienta que na aprovação do Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97, ficou evidenciado o poder das forças conservadoras e o próprio embaraço do governo que indicava não se interessar mais pela tão esperada mudança estrutural.

O Decreto nº. 5.154/04 regulamentou a integração curricular entre curso técnico e Ensino Médio e, em seu Art. 4, §1º, definiu a forma de desenvolvimento da educação profissional nos seguintes termos:

I – integrada: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II – concomitante: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação

profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III – subsequente: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004, p. 2).

A aprovação do referido decreto trouxe à tona diferentes posicionamentos em relação à oferta do Ensino Médio e da educação profissional. De um lado, o Ensino Médio e Ensino Profissionalizante se completam e são ofertados em um mesmo curso, ou seja, na modalidade integrada. De outro, admite-se a separação entre eles da mesma forma que estava contemplado no decreto anterior. O fato de apresentar possibilidades diversas caracteriza o interesse em atender diferentes posicionamentos de representantes de setores diversos que, de certa forma, disputavam posições nos instrumentos legais que regulam a educação profissional.

Historicamente, as decisões em torno da educação nunca foram e ainda não são neutras e, neste caso, o decreto abriu a possibilidade de atendimento aos representantes e defensores da politecnicidade que defendiam também a forma integrada de oferta. Além disso, o decreto atendia também a posição de defensores e, em especial, escolas técnicas privadas ou públicas que defendiam a permanência da forma independente, principalmente porque essas escolas já ofertavam o ensino profissionalizante.

Frigotto (2004), em seus estudos, confirma que esta forma de oferta concomitante não beneficiava o aluno trabalhador e expressou sua preocupação.

Os depoimentos que estamos colhendo em entrevistas com dirigentes e professores da rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e as análises que estamos efetivando numa pesquisa sobre o ensino médio técnico evidenciam que a proposta da concomitância do nível médio e técnico é inviável tanto do ponto de vista do processo pedagógico quanto do ponto de vista das possibilidades dos jovens que fazem tal escolha. Trata-se de jovens que necessitam de formação técnica profissional porque a sua realidade social lhes impõe a entrada no mercado de trabalho precocemente. O que está acontecendo é uma grande evasão do nível técnico com frustração dupla: dificuldade em seguir o ensino médio (regular) e a interrupção abrupta de nível técnico (FRIGOTTO, 2004, p. 67).

Defendia-se, então, o ensino profissionalizante na formação integrada ou politecnicidade, pois os ideais da politecnicidade compreendiam a formação humana na sua totalidade e, superando, assim, a dicotomia entre educação de nível básico e formação técnica. O fundamento era o desenvolvimento das potencialidades humanas e, por isso, o ensino deveria contemplar, de maneira integrada, o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura.

Contudo, em relação ao significado de politecnicidade, Saviani (2003, p.140) nos chama a atenção para não compreendermos seu conceito no sentido literal da palavra que seria

“multiplicidades de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito na totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas”.

Para este autor, politecnia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), tendo esta concepção seu ponto de partida no trabalho como princípio educativo.

Esta abordagem do termo também se confronta com o segundo grau profissionalizante em que “a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 1997, p. 40).

Nesse caso, trata-se de uma concepção da formação técnica com o fim em si mesma, isto é, a técnica pela técnica, não dando oportunidade a formação humana integral concebida nos ideais da politecnia.

Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) faz a seguinte complementação em relação aos ideais da politecnia:

Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir – se ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinado, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 36).

Esta concepção de ensino integrado defendido pelo ideário da politecnia apontava críticas contundentes à perpetuação da hegemonia do ensino técnico implantado por meio da Lei 5692/71 em que a formação técnica era o objetivo e a finalidade, em detrimento da formação humana e, com isso, produziu o adestramento da ação educativa e a formação do trabalhador adestrado.

Amparado nos aspectos legais, a complementação da educação básica pode se integrar à educação profissional, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Em 2008, a Lei nº 11.741, tratando da educação profissional técnica de nível médio, promoveu alteração na Lei 9394/96, nas seções IV-A da LDB sem prejuízo do disposto na Seção IV, que propõe ser “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2008, p. 12-15). A lei faculta, portanto, a oportunidade de oferta da formação para as profissões de nível técnico, sem, contudo, diminuir ou prejudicar a formação determinada no Ensino Médio para que os alunos pudessem avançar nos estudos.

Nos documentos legais, tensões e contradições no campo educacional da sociedade capitalista em relação à formação do trabalhador ficam bastante evidenciadas, principalmente no que tange às diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para a educação profissional.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), voltadas para a etapa final da educação básica, apresenta elementos que caminham na perspectiva de uma formação humana integral, explicitados no Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº. 02/2012.

Art. 5º. O ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I – formação integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; [...].

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL/MEC/DCNEM, 2012, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) é tendenciosa no sentido de atender à formação para o mercado de trabalho, reforçando a formação humana instrumental.

No Art. 3º estabelece que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a esta etapa da Educação Básica, como mostram os Parágrafos. 4º e 5º.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio histórico e culturais (BRASIL/MEC/, 2012, p. 1).

Em detrimento da formação humana integral, promovida pelo Ensino Médio Integrado e previsto pelas DCNEM, as diretrizes curriculares deixam abertas várias possibilidades para a concretização de uma formação de caráter instrumental, submetendo a escolarização do trabalhador e formação humana às necessidades do mercado de trabalho, com ênfase na certificação e valorização das competências, reforçando formas subseqüentes e concomitantes de ensino profissionalizante que não atende ao aluno que trabalha e não pode estudar em dois turnos.

Isso gera contradições com as DCNEM (2012) que valoriza a formação integral dos alunos, compreendendo o trabalho como princípio na sua dimensão educativa e pedagógica, na integração entre teoria e prática, valorizando a correlação da educação com realidade social em que os alunos são sujeitos históricos.

Nesse sentido, pode-se compreender que, na perspectiva da formação humana integral, o Ensino Médio integrado deve promover a integração e a valorização do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, sendo esta uma maneira de possibilitar uma formação crítica a todos os cidadãos, em especial ao jovem.

No entanto, não basta estabelecer normas nos documentos legais, é preciso encontrar mecanismos para a superação da dualidade educacional histórica, principalmente no que se refere à etapa final da educação básica que ora é considerado como preparatória para o acesso ao Ensino Superior ora como etapa final, preparando o jovem para o mercado de trabalho como propõe a educação profissional técnica de nível médio.

3.2.3.1 O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio desenvolvido por meio da Pedagogia da Alternância - EFA- Zé de Deus

A Escola Família Agrícola Zé de Deus obteve autorização para oferecer o curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio em 2011. O eixo tecnológico do curso está voltado para os recursos naturais e a área profissional é agropecuária. O curso está sendo desenvolvido em forma de seriação anual no regime de alternância, com carga horária total de 3.960 horas, sendo que 3.288 horas deverá acontecer no tempo escola (TE) e 372 horas no tempo comunidade (TC), incorporado à carga horária total o estágio supervisionado de 300 horas (PP/EFA, 2015, p.30).

Com duração de três anos, o curso se desenvolverá em vinte sessões escolas e vinte sessões comunidade. Cada sessão corresponde a cinco dias semanais com 61 aulas no tempo escola. A matriz curricular do curso contempla as disciplinas do Ensino Médio voltadas para o

núcleo comum nos eixos de linguagem, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias, com carga horária de 2.400 horas (PP/EFA, 2015, p.30).

A parte específica está estruturada nos eixos produção vegetal e animal, gestão, estudos ambientais e produção agroindustrial, perfazendo uma carga horária de 1.560 horas.

Segue a visualização da distribuição de disciplinas conforme quadro III.

Quadro III: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA	Número de aulas semanal (TE)			TE* (Nº de horas)			TC* (Nº de horas)			Total de Horas
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Linguagem, códigos e suas tecnologias.	Língua Portuguesa	8	8	8	150	142	150	10	18	10	480
	Artes	2	2	2	38	38	30	2	2	10	120
	Educação Física	2	2	2	38	38	38	2	2	2	120
	L. Est. M. - Inglês	4	2	2	75	38	38	5	2	2	160
Ciências da natureza matemática e suas tecnologias.	Matemática	6	6	6	112	112	112	8	8	8	360
	Física	2	2	4	38	38	75	2	2	5	160
	Química	2	4	2	30	68	38	10	12	2	160
	Biologia	4	4	2	68	68	38	12	12	2	200
Ciências humanas e suas tecnologias	História	4	2	4	68	30	68	12	10	12	200
	Geografia	2	4	4	30	68	68	10	12	12	200
	Filosofia	2	2	2	30	38	38	10	2	2	120
	Sociologia	2	2	2	38	38	38	2	2	2	120
Subtotal		40	40	40	715	716	731	85	84	69	2400
CARGA HORÁRIA TOTAL DO ENSINO MÉDIO (EM)											2400
Formação Específica											
Produção vegetal e animal.	Agricultura I	6	-	-	112	-	-	8	-	-	120
	Agricultura II	-	6	-	-	112	-	-	8	-	120
	Agricultura III	-	-	6	-	-	108	-	-	12	120
	Zootecnia I	6	-	-	100	-	-	20	-	-	120

	Zootecnia II	-	6	-	-	100	-	-	20	-	120
	Zootecnia III	-	-	6	-	-	100	-	-	20	120
Gestão, estudos ambientais e produção agroindustrial.	Cooperativismo e associativismo	2	-	-	38	-	-	2	-	-	40
	Agroecologia e desenvolvimento sustentável	2	-	-	38	-	-	2	-	-	40
	Meio ambiente e legislação	-	2	-	-	38	-	-	2	-	40
	Agroindústria	-	2	-	-	38	-	-	2	-	40
	Elaboração e gestão de projetos.	-	-	2	-	-	30	-	-	10	40
	Desenho topográfico	-	-	2	-	-	30	-	-	10	40
	Práticas agropecuárias	5	5	5	94	94	94	6	6	6	300
Subtotal		21	21	21	382	382	362	38	38	58	1260
Estágio supervisionado		-	-	-	60	-	-	-	60	180	300
CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA (FE)											1560
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO (EM + FE)											3960

Fonte: Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - EFA Zé de Deus-Colinas do Tocantins.

Segundo informações do Plano de Curso (PC), todas as atividades relacionadas às disciplinas estão sendo desenvolvidas por meio dos instrumentos pedagógicos definidos no Plano de Estudo da escola em consonância com os pilares da pedagogia da alternância e aos princípios da educação do campo.

No quadro acima podemos observar as disciplinas do curso técnico integrado, divididas em formação geral que compreende as disciplinas do núcleo comum do ensino médio, e formação específica que agrega disciplinas destinadas à formação para o trabalho voltado especificamente para atividades rurais.

A escola optou por oferecer o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio porque considera ser uma necessidade do jovem do campo de Colinas e dos municípios vizinhos, conforme justificativa apresentada no Plano de Curso da instituição.

Diante da situação em que vive o jovem camponês no município de Colinas do Tocantins e municípios vizinhos, a EFA sentiu a necessidade de criar um curso médio integrado, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, visto que somente com o Ensino Médio o estudante tem dificuldades no sistema produtivo familiar, comprometendo assim a melhoria da renda e a permanência dele no campo. Com a formação proposta, o educando também pode atuar em instituições que prestam Assistência Técnica e em outras empresas de serviços na área agrária, melhorando a sua qualidade de vida e de outros camponeses excluídos das políticas de apoio ao homem do campo (PC/EFA, 2013, p. 5).

Segundo informações retiradas do Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado Ensino Médio, alguns elementos justificam esta necessidade.

Diante da nova conjuntura agrária, o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária constitui-se numa necessidade pela complementação da educação básica, dos jovens camponeses, amenizando assim o êxodo rural, e também, por aproveitar toda uma estrutura escolar, equipe de pessoal com uma experiência de dezesseis anos e capacitada para o modelo de educação do campo;

Por representar uma oportunidade de profissionalização para os filhos e filhas de trabalhadores do campo, que lhes permitirão continuar lidando com a terra, melhorando as técnicas de produção e sublimando as estatísticas relativas ao êxodo rural;

Por trabalhar com uma estratégia de desenvolvimento local sustentável, propondo a formação de jovens ecléticos e versáteis, capazes de trabalhar em suas propriedades e atender aos agricultores familiares da comunidade, levando em conta seus limites e potencialidades, como também, a utilização dos recursos naturais de forma racional; Ou seja, um trabalho em consonância com as orientações das leis que regulamentação da ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural;

Por compreender que a agricultura familiar é uma estratégia para combater a fome, gerar emprego e renda, e garantir a soberania alimentar e que é viável econômica e ambientalmente;

Por ser o Estado de Tocantins, de vocação agropecuária, cuja atividade constitui-se na base maior de sua economia;

Por ser uma proposta diferenciada, coordenada pela sociedade civil, que deve servir como estímulo a outras comunidades camponesas e ao poder público local (PC/EFA, 2013, p. 4).

Nesse sentido, os cursos integrados atendem a uma demanda imposta pela conjuntura econômica do país subordinada ao sistema capitalista de produção, que exige cada vez mais que os jovens brasileiros, principalmente os do campo, cursem nível médio junto com o curso técnico, encurtando o tempo de estudo e se profissionalizando para alcançar um espaço no mercado de trabalho ou melhorando a produção de sua existência no campo, assegurando, assim, a complementação da educação básica como direito social ao tempo que busca conquistar uma profissão.

Nos elementos citados acima, a EFA aponta para uma preocupação com a formação do jovem do campo, com o êxodo rural e com a melhoria do trabalho nas unidades produtivas que permitam melhorar a condição de renda e ainda contribuir para a produção de alimentos da agricultura familiar.

Nessa perspectiva, a escola pretende promover um processo de formação integrada na qual “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p.85).

Trata-se, portanto, do desafio de superar o dualismo presente na educação em que, em uma concepção capitalista, a formação se volta basicamente para a formação técnica com ênfase em seus aspectos operacionais e na concepção de formação integral pressupõe a formação omnilateral do trabalhador.

A educação omnilateral forma o homem considerando todas as dimensões da formação humana, conforme explicita Frigotto (2012).

Significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A formação omnilateral é um desafio para as escolas e quase uma impossibilidade para a educação que é determinada pela sociedade capitalista. Para esta formação integral, é necessário se contrapor ao modelo de ensino fundamentado na forma como esta sociedade de produção concebe a formação humana, a divisão do trabalho, da propriedade privada e, conseqüentemente, da luta de classes.

A formação integral omnilateral, com vista à emancipação humana, não encontra espaço na sociedade capitalista. Porém, as contradições presentes na sociedade, fundada neste modo de produção, em relação à educação vão deixando espaços (brechas) para que a luta em prol de uma formação integral do trabalhador se fortaleça, como é o caso do Movimento Por uma Educação do Campo, as escolas do MST e as pedagogias do movimento³⁸ que vão buscando abrir os caminhos, reivindicado, lutando, protestando e etc.

38 Enquanto sujeito pedagógico o MST não cria uma nova pedagogia, mas inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando em sua dinâmica diversa e combinadas *matrizes pedagógicas*. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST ao fazer a formação humana revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a qualquer pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento (CALDART, 2001 p.218).

Frigotto (1996) afirma ainda que formar o ser humano baseado em uma perspectiva que considera em primeiro lugar as pessoas, implica:

Formar numa perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia (FRIGOTTO, 1996, p. 157).

Evidenciam- se, assim, as tensões e contradições presentes entre o sistema educacional e o sistema capitalista de produção, ao passo que reforça a contradição entre educação, direito de todos, e educação, direito de alguns.

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado pode preparar alguns para avançar os estudos e ter acesso ao Ensino Superior enquanto grande parte dos jovens brasileiros jamais terá acesso à graduação, e, desta forma, a luta de classe é mais uma vez evidenciada, pois grande parte dos jovens finaliza a educação básica em cursos preparatórios para o mercado de trabalho, como impõe o sistema capitalista às classes populares. Ocorre, portanto, a formação técnica instrumental a serviço do capital e não ocorre de maneira satisfatória uma formação humana integral ou omnilateral a serviço da vida.

A formação integral numa perspectiva dialética de educação faz com que os homens se tornem críticos das questões sociais da contemporaneidade do mundo em que vive da sociedade em geral e, também, da realidade social na sua cotidianidade, pois é um ser social histórico entranhado em um processo cultural produzido pela humanidade na qual a educação vai sendo repassada a todas as gerações.

A formação integral permite ao homem a construção de uma visão de totalidade da sociedade para analisar as questões e os problemas suscitados e tomar posse da instrumentalização necessária para intervir para sua emancipação social.

A seguir, descrevemos e analisamos a formação de trabalhadores do campo no curso técnico integrado ao Ensino Médio, partindo da organização da Escola Família Agrícola Zé de Deus e da metodologia desenvolvida por meio da pedagogia da alternância.

3.3 OS SUJEITOS DE PESQUISA: profissionais da Escola Família Agrícola Zé de Deus

A partir da análise das informações coletadas junto aos sujeitos de pesquisa, pretendemos identificar e compreender o que os profissionais participantes da pesquisa

entendem da sua atividade pedagógica na Escola Família Agrícola, além de apontar suas perspectivas, os desafios encontrados e as dificuldades enfrentadas no dia a dia das atividades escolares.

Não podemos abstrair do objeto estudado todas as informações necessárias ao conhecimento mais profundo se nos detivermos apenas à análise documental, por isso, a análise das informações de professores e alunos se faz necessária para conhecermos a maneira como a escola se organiza para colocar em prática seus princípios educacionais.

Para conseguirmos alcançar o conhecimento real do objeto de estudo, empreendemos esforços no sentido de abstrair todas as informações disponíveis nos documentos educacionais como projeto pedagógico, plano de estudo da pedagogia da alternância e nas informações coletadas durante a pesquisa com o diretor escolar, à coordenadora pedagógica e monitores.

O contato com a escola e com os sujeitos de pesquisa nos possibilitou conhecimentos acerca do funcionamento de todas as atividades, o perfil dos profissionais em suas diversas funções e a forma como cada profissional compreende a função da escola e se organiza para o desenvolvimento da sua prática profissional. Os sujeitos de pesquisa receberam denominações de DE para identificação do diretor da escola, a coordenadora pedagógica CP, dois monitores/professores da área comum e com dois professores/monitores da área técnica M1, M2, M3 e M4. As informações aqui apresentadas têm como finalidade conhecimentos sobre o perfil de atuação destes profissionais. Todos os participantes da pesquisa trabalham na EFA por um período entre um e treze anos.

Neste estudo, os profissionais participantes serão considerados “monitores” porque acompanham os alunos em todas as atividades desenvolvidas, portanto, professores e gestores também desenvolvem atividades como monitores, em função da necessidade da escola e da especificidade da formação por meio da pedagogia da alternância. Para Gimonet (2007) esta é uma função generalista.

O monitor se encontra na interseção dentro de conjuntos variados. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio (GIMONET, 2007, p. 147).

O uso do termo monitor inclui tanto os professores da área comum como os da área técnica. Na Escola Família Agrícola Zé de Deus não tem a figura do professor que vai à escola e somente ministra suas aulas. No contexto da formação por alternância, todos os

profissionais se envolvem no processo de formação, já que este envolvimento é necessário em função da complexidade da organização pedagógica da formação em alternância.

3.3.1 Perfil dos profissionais participantes da pesquisa: formação inicial e continuada

O primeiro participante desta pesquisa foi o diretor da escola. Este profissional é formado em Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade do Tocantins (UNITINS). Possui especialização em pedagogia da alternância pela universidade Católica de Brasília e conhece a escola desde a sua fundação como é mostrado no relato a seguir, participando dos diálogos para a sua implantação.

No momento diretor da Instituição, tendo iniciado essa função em janeiro de 2015. Antes era professor das disciplinas de matemática, química e física. Trabalho nessa escola desde 1999, quando iniciaram-se os diálogos com os movimentos sociais do campo e o poder público municipal para a criação da escola. Em 1996 fui aprovado no concurso do município como professor auxiliar para trabalhar nas escolas da zona rural, e em 1999 entrei na faculdade de matemática em Araguaína e precisava trabalhar em uma escola mais próxima da cidade, foi quando o Secretário Municipal de Educação me lotou na EFA (DE).

A coordenadora pedagógica da EFA, também responsável por todos os serviços de secretaria da escola, é funcionária efetiva do município e seu concurso público foi específico para atuar na educação rural. Sua experiência anterior é voltada para a sala de aula, atuando como professora em uma escola na cidade, por isso disse que encontrou dificuldades para o trabalho pedagógico e administrativo, mas tenta desenvolvê-lo da melhor maneira possível apesar das dificuldades encontradas pela escola, como destaca a seguir,

Sou graduada em Pedagogia e especialização na Pedagogia da Alternância. Estou na Coordenação Pedagógica e faço o serviço de secretaria. Fiz o concurso em 2000 para zona rural, na época tinha as opções do local onde gostaria de trabalhar, por ser mais perto escolhi a EFA. Tomando posse fui trabalhar na escola urbana com uma turma de alfabetização, só em 2003 recebi o convite da Secretaria para ocupar o cargo de Coordenação Pedagógica e serviço de secretaria. De início fiquei em dúvida, pois, além de não conhecer o trabalho da EFA ainda não havia trabalhado com Coordenação e nem secretaria, muitas dificuldades e pouco apoio, mas com muita dedicação e vontade de fazer um bom trabalho imagino ter conseguido não 100 % o que seria impossível, mas se continuo aqui alguma coisa de bom tenho feito (CP).

Quanto aos demais profissionais entrevistados, tanto da área comum como da área técnica, nenhum possui formação específica para educação do campo. M1 é formada em

Letras e pós-graduada em Educação Infantil e séries iniciais e, na escola, é responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas literaturas. M2 é formado em Pedagogia, com especialização em Ensino Especial, e atua como professor de Filosofia, Artes e Gestão de Projetos, além de poeta e autor de diversos livros publicados.

Os dois professores da área técnica que participaram da pesquisa são graduados em Geografia. M3 é pós-graduado em Gestão e Educação Ambiental e atua na EFA ministrando disciplinas específicas da sua formação como Geografia, História, Meio Ambiente e Legislação, como também em outras áreas como Cooperativismo e Associativismo, Sociologia e Educação Física. M4 tem formação complementar na área agrícola e atua na EFA como monitor, orientando e acompanhando o desenvolvimento das atividades agrícolas.

O presente estudo também buscou saber quais conhecimentos foram adquiridos pelos profissionais durante todo o seu processo de formação e que relação estes conhecimentos têm com a prática pedagógica da EFA para identificar se algum autor ou teoria específica fundamenta estes conhecimentos ou prática.

Ao abordarem os conhecimentos adquiridos no seu processo de formação e a relação com a prática pedagógica que desenvolvem, os sujeitos de pesquisa demonstraram, em suas respostas, que a metodologia aplicada na EFA exige a integração das diversas disciplinas e a articulação dos conhecimentos durante e depois da formação, mas nem sempre isso é possível, contudo, a formação específica para a escola do campo, como é o caso do diretor, contribui para que isso aconteça.

Quando era professor a formação acadêmica proporcionava conhecimento necessário para ter o domínio do currículo das disciplinas que eu ministrava no curso. Com a formação na especialização foi possível compreender melhor como deveria fazer essa integração do currículo com os instrumentos pedagógicos. Porém essa integração currículo/instrumentos pedagógicos requer do professor muito tempo para planejamento, mesmo assim nem sempre é possível fazer essa integração com todos os conteúdos do currículo (DE).

No Curso de Pedagogia, entre muitas teorias se destaca a teoria de Paulo Freire que diz em “ler o mundo para poder transformar”. Creio que na EFA é possível vivenciar essa transformação mesmo que seja por uma pequena parte, pelo fato que nem todos residem no campo (CP).

Minha formação tem muito a ver com a questão da terra, da natureza, do Meio Ambiente inclusive humana isso faz com que minha prática pedagógica na EFA seja muito facilitada inclusive já trabalhei em uma escola rural anteriormente (M3).

Todos os participantes, de certa forma, procuram desenvolver sua prática pedagógica coerente com a sua formação, com a pedagogia da alternância e com os princípios educacionais de uma Escola Família Agrícola.

O diretor destacou que a especialização em alternância contribuiu muito para que ele compreendesse o sentido e a finalidade dessa metodologia e a forma de organizar a sua prática pedagógica de maneira integrada. M2 descreveu que *Em relação à minha Formação, sei que as disciplinas que eu ministro estão mais de acordo*. Em relação à metodologia em regime de alternância, M1 ressalta que *É uma pedagogia diferenciada da praticada no ensino regular uma vez que temos a oportunidade de ver os alunos como construtores do seu próprio conhecimento*.

O entrevistado M4 disse que os conhecimentos adquiridos no seu processo de formação possibilitam que ele realize um bom trabalho com os alunos na escola família agrícola, pois assegura que sua formação está em consonância com a finalidade do trabalho da EFA. Em suas palavras, afirmou que *Os conhecimentos adquiridos ao longo de minha formação estão muito voltados para a minha prática pedagógica na EFA, pois desenvolvo com os alunos atividades teóricas e práticas na área agrícola*. Este relato demonstra coerência entre a prática e a teoria devido à formação do profissional.

Esta pesquisa procurou saber também, se em sua trajetória de vida, os profissionais da EFA desenvolveram algum tipo de relação com o campo.

A maioria dos entrevistados tem, em sua trajetória, ligação com o campo ou sempre que possível mantém atividades no campo. O diretor nasceu filho de agricultores e foi professor por três anos em uma escola da zona rural antes da EFA. O gosto pela terra e pelo campo também foi manifestado por outros entrevistados conforme trecho retirado das entrevistas *Sou filha de agricultor e gosto de trabalhar com a terra uma vez que cultivo diversas plantas no quintal de casa mesmo com pouco espaço, também sempre que posso estou no campo (M1)*. Em outra passagem, M2 e M4 também falam da forma como se relacionaram com o campo ao longo da vida: *Nasci e cresci no campo, como já afirmei no início do meu ingresso no município trabalhei em uma escola rural por três anos e alguns meses (M3)*. Existe uma afinidade com o campo, principalmente para o lazer nas férias. *Nasci no campo e estudei em escola rural, atualmente resido na cidade, mas ainda gosto de passar as férias no campo (M4)*.

Os excertos dos participantes evidenciam o desenvolvimento de uma relação com o campo, voltado com maior ênfase para os aspectos afetivos porque nasceram no campo e até trabalharam em escolas rurais, o que faz com que os monitores se identifiquem com as

questões do campo e não tenham preconceitos e dificuldades em conhecer a realidade dos alunos da EFA que residem e trabalham no campo.

3.3.2 Integração entre as atividades desenvolvidas nas disciplinas e o Plano de Estudo na pedagogia da alternância

Em pergunta dirigida aos profissionais objetivou-se saber como eles percebem a integração entre as atividades desenvolvidas nas suas disciplinas e o eixo que norteia a prática pedagógica da escola.

Todos apontaram as dificuldades e os desafios enfrentados no dia a dia da escola. O diretor, por exemplo, disse que procura contribuir para esta integração.

Acompanhar e monitorar as atividades desenvolvidas pelos profissionais, oferecendo o suporte necessário teórico e prático, bem como de organização e manutenção da escola. Uma grande dificuldade no campo pedagógico e que atinge diretamente o trabalho docente é a falta de livros didáticos voltados especificamente para os eixos que norteiam a Pedagogia da alternância e uma formação específica que os preparem para fazer essa integração (DE).

O diretor deixa claro na sua fala que existem dificuldades como a ausência de materiais didáticos específicos e de acordo com as características da escola, falta de formação dos monitores em pedagogia da alternância para desenvolver a integração. No caso da coordenadora pedagógica, há o destaque para as dificuldades em envolver disciplinas e seus planos de estudos e aponta o desafio desta integração relacionada também com a especificidade da disciplina.

Algumas disciplinas apresentam um grau maior de dificuldade como, por exemplo, as disciplinas de matemática, física, química e outras. Algumas com menos dificuldades, mas o professor deve atentar-se para a importância desse envolvimento (CP).

Na visão dos professores/monitores M1, M2 e M3, esta articulação é possível e necessária, contudo, não ocorre da forma como deveria porque há dificuldades no âmbito pedagógico e administrativo, que vão desde a deficiência no processo de estudo dos alunos que não adquiriram a base de conhecimentos necessária em estudos anteriores para avançar nos estudos até a falta de recurso financeiro, material pedagógico, estrutura etc.

Como professora de uma disciplina fundamental do núcleo comum, procuro integrar os conteúdos as atividades práticas e plano de estudo da pedagogia da alternância. Um dos maiores desafios a meu ver é a interdisciplinaridade

que por sua vez é o caminho mais indicado para formação integral do cidadão. A principal dificuldade é a base que a grande maioria dos alunos não adquiriu no ensino fundamental e a falta de compromisso por parte da maioria dos alunos e até mesmo da equipe (M1).

Há, porque consigo através da Filosofia, não somente apregoar conceitos filosóficos, mas fazer com que eles se entendam como seres humanos que vivem em sociedade! O desafio maior é trabalhar sempre a autoestima dos alunos, numa vertente de fazê-los acreditar que eles podem através do êxito no estudo mudar a realidade em que vivem (M2).

Sim, o geógrafo estuda muito a questão do campo inclusive as questões agrícolas e pecuárias. Os maiores desafios são fazer com que os alunos se adaptem a pedagogia da alternância que é um processo totalmente diferente da realidade em que eles exerciam em suas comunidades. As maiores dificuldades são: Recebemos alunos de várias localidades e com nível de conhecimento bastante diferenciado; temos pouco apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura; a EFA possui poucos recursos materiais, pedagógicos e financeiros (M3).

Lidar com as dificuldades e os desafios é, para os profissionais, um ponto fundamental para que sua prática pedagógica não fique comprometida. Segundo eles, estes desafios e dificuldades têm sido enfrentados pelo coletivo da escola em que cada profissional empenha esforços no sentido de superação das suas dificuldades e efetivação da prática pedagógica.

Essas dificuldades estão sendo enfrentadas com o esforço dos professores que mesmo sem uma formação específica correm atrás, fazem pesquisas e estudam por contra própria para tentar atender as necessidades da Escola (DE).

Apesar disso, a coordenadora pedagógica aponta que

Muitas opiniões não batem com o objetivo da pedagogia da escola e esse é um desafio que a escola encontra em mostrar que é necessário o envolvimento dos temas da realidade em todas as disciplinas. Por isso é feito no planejamento no início do ano e que às vezes passa por despercebido por alguns profissionais que resistem em não seguir (CP).

Os professores demonstram que buscam encontrar mecanismos de superação dos desafios e até de minimizar os impactos causados pelas dificuldades da escola, de forma que possam proporcionar melhores condições de organização do trabalho pedagógico. As medidas adotadas estão voltadas para atividades pedagógicas que estimulem a participação coletiva como *aulas diferenciadas (vídeo aula, atividades complementares, gincanas internas, competições externas etc...)* (M1).

Segundo M4, às vezes é preciso lançar mão de recurso próprio para tentar superar as dificuldades. *Procuramos conversar nos encontros e reuniões para encontrarmos e adotarmos*

as medidas necessárias, quase sempre buscamos com recursos próprios sanar as dificuldades, principalmente as dificuldades relacionadas aos materiais didáticos (M4).

Existe unanimidade nos depoimentos dos professores quanto às dificuldades que precisam ser contornadas no dia a dia da escola, algumas dificuldades parecem mais fáceis de serem sanadas, apesar de que em muitas situações os monitores resolvem usando seus próprios recursos, mas existem dificuldades que ocorrem por omissão do poder público.

O desafio maior, no entanto, está nas divergências de opiniões e concepções em relação à metodologia da escola e a articulação entre os conhecimentos do núcleo comum e os conhecimentos da área específica, uma vez que se trata de currículo integrado, e numa perspectiva metodológica é fundamental que haja integração de metodologias e conteúdos não permitindo a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas.

Vale ressaltar também que a articulação entre os conhecimentos do núcleo comum e da parte específica deve se relacionar também com as questões suscitadas pelos alunos na sua realidade social e, além disso, é preciso que haja integração também entre profissionais e alunos para que os eixos que norteiam o trabalho na escola sejam compreendidos por todos.

3.3.3 Processo de formação permanente ou continuada na EFA Zé de Deus

Quanto ao processo de formação permanente ou continuada, todos os profissionais entrevistados reconheceram que, apesar de ser uma característica importante das EFAs, em função das dificuldades enfrentadas pela escola, a EFA de Colinas não tem conseguido estimular processos de formação permanente de profissionais. *Desde 2008 não acontece nenhum tipo de formação para professores promovida pela EFA, ou pela UNEFAB (CP).*

Em outro relato, o monitor ressalta que cada profissional busca seus próprios meios de estudos: *Não estamos tendo formação específica para a pedagogia da alternância e para a educação do campo, cada monitor estuda e busca conhecimento por conta própria (M4).*

É importante frisar que a EFA de Colinas se constituiu nos moldes da Escola Família Agrícola de Porto Nacional e, inicialmente, contou com o apoio da referida escola tanto para se organizar administrativamente e pedagogicamente como para a formação continuada de profissionais. Atualmente, por ocasião desta pesquisa, a escola não tem buscado parcerias para a realização da formação nem mesmo da UNEFAB. O Diretor confirma que de fato a escola não vem conseguindo desenvolver formação continuada na escola, conforme relato:

Não existe processo de formação permanente para profissionais das EFAs. De 2001 a 2006 existia um Curso de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância, oferecido pela AEFACOT (Associação das Escolas Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins) que durava em torno de dois anos e formou duas turmas. Da EFA Zé de Deus dos professores que participaram do curso apenas dois continuam na Escola (DE).

Dos profissionais que participaram de formação continuada em processos anteriores apenas dois continuam na escola, e os demais profissionais atuantes neste momento conhecem a pedagogia da alternância por meio de pesquisas e estudos individuais.

Para que uma proposta exitosa de educação do campo se desenvolva, a formação profissional é um fator preponderante, pois aliados aos instrumentos, metodologias e técnicas de ensino, é fundamental que os profissionais da educação recebam formação permanente e adequada às especificidades da pedagogia da alternância desenvolvida na escola. Além disso, é imperativo que se desenvolva uma postura de conhecimento e comprometimento com as especificidades e necessidades do campo, isso inclui uma postura não somente pedagógica, mas política em relação às dimensões desse processo educativo e as questões que envolvam a realidade social do campo.

A formação continuada de professores é uma dificuldade que precisa ser superada pela escola no interior da própria escola, avançando para um processo de formação contínuo e coletivo, em que os espaços sejam abertos para discussões e reflexões sobre a contextualização das questões políticas, econômicas e sociais que permeiam e envolvem as atividades pedagógicas, pois o conhecimento acerca da realidade social deve ser fundamental para o ponto de partida das atividades educativas.

O fato de a escola não oferecer um programa de formação para a educação do campo, tampouco para a pedagogia da alternância *integrativa* concebida pela escola, pode contribuir para que cada monitor construa sua atividade educativa desvinculada dos demais eixos que norteiam a formação de trabalhador do campo na EFA e também desvinculado das demais discussões em torno da educação do campo, da luta pela terra no âmbito da luta de classe, travadas por meio de diversos seminários e congressos realizados no cenário educacional nas últimas décadas.

Mesmo que exista, nos depoimentos, a afirmação de que cada monitor busca seus conhecimentos por conta própria e de acordo com as suas necessidades, a proposta de uma educação do campo possui complexidades que exigem da escola um posicionamento quanto ao aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas por meio de formação, estudos e pesquisas, o que pode ser desenvolvido inclusive por meio da formação por alternância.

O monitor da EFA é considerado “alguém a serviço da emancipação do educando” (PP/EFA, 2015, p.15). Por isso, a formação continuada, além de aprimorar conhecimentos e métodos, deve também promover o comprometimento político com a educação do campo, possibilitando o desenvolvimento de práticas que possam contribuir para um processo educativo emancipatório e, portanto, contrário ao desenvolvimento de atividades de perpetuação ou manutenção de um sistema que exclui. Na sua proposta pedagógica a escola reconhece a importância da formação continuada (PP, 2015):

E neste contexto que nos encontramos a educação não pode ficar alheia a tais mudanças. Portanto os profissionais da educação precisam estar atualizados e acompanhar essas inovações, somente assim, poderemos contribuir com a formação de novas gerações que buscam a escola (PP/EFA, 2015, p.29).

Apesar de reconhecer que a formação continuada é um pilar de sustentabilidade, a escola enfrenta dificuldades em se organizar para oferecer formação em educação do campo e pedagogia da alternância. É importante ressaltar que formar profissionais para a educação do campo é um fator importante para a implementação e efetivação da própria educação do campo que defende uma escola construída por trabalhadores a partir das especificidades dos trabalhadores do campo.

Por conta disso, os movimentos sociais, em parcerias com as universidades, foram discutindo e implementando cursos específicos para a formação de educadores do campo. Assim surgiram os cursos de Pedagogia da Terra e licenciaturas em educação do campo destinada a alunos oriundos principalmente dos assentamentos rurais do programa de reforma agrária e que também se utilizam da pedagogia da alternância para o seu pleno desenvolvimento.

3.3.4 Conhecimento sobre políticas públicas de educação do campo

Em relação às políticas públicas para educação do campo, buscamos neste estudo saber quais conhecimentos os profissionais da EFA de Colinas possuem. O intuito era compreender como esses conhecimentos se articulam na organização da prática educativa da escola.

Os depoimentos a seguir são relacionados aos conhecimentos sobre políticas públicas para a educação do campo,

Meu conhecimento basicamente é a experiência que adquiri ao longo do tempo, alguns artigos e encontros e participação em um congresso de educação do Campo (M4).

Conheço um pouco sobre as políticas porque participava de eventos realizados pelos movimentos sociais do campo e também do Curso de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância. Esses cursos tinham como objetivo promover o conhecimento acerca da legislação voltada para a educação do campo. No início quando a EFA atendia na sua maioria alunos oriundos de assentamentos de reforma agrária as políticas públicas para educação do campo eram bastante difundidas na Escola, atualmente a EFA atende uma minoria de alunos de assentamento de reforma agrária e os movimentos sociais do campo que no início estavam sempre presentes na escola não aparecem mais com a mesma frequência, essas políticas são pouco discutidas na escola (DE).

A Escola EFA de Colinas pode-se dizer que algumas práticas ficam a desejar quando se diz uma “escola do campo”. Alguns avanços como calendário próprio, grade curricular, que depois de muitas discussões aceitaram. O conselho municipal tem como presidente um professor que já trabalhou na EFA e também é especialista na Pedagogia da Alternância, que nos apoia e esclarece junto ao conselho as políticas que favorecem a EFA, mas infelizmente muita burocracia ainda atrapalha, a escola perde sua autonomia e o poder público pouco conhece e não valoriza nosso trabalho (CP).

O programa da Pedagogia da alternância é para filhos de camponeses e suas famílias, ou seja, a formação deve ser integral e mais importante do que isso é formar esse grupo para cidadania, permanência dos mesmos no campo só que com qualidade de vida isto é, derrubar a tese de que para se alcançar os objetivos temos que estar na Cidade (M1).

As transcrições acima demonstram que todos os entrevistados, de alguma maneira, conhecem um pouco as políticas públicas embora não tenham mencionado nada que diga respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. A CP reconhece ainda que a escola não conquistou autonomia em relação a sua própria organização administrativa e pedagógica, principalmente no que diz respeito ao que preconiza as Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo na elaboração e implementação das atividades desenvolvidas em uma escola do campo.

Os depoimentos dos monitores apontam que as dificuldades encontradas pela escola são criadas em decorrência da forma como o poder público municipal organiza o sistema municipal de educação para manter as atividades da escola família agrícola.

O diretor da escola comentou que houve um tempo em que a escola promovia discussões em torno das políticas públicas, por causa dos assentados e dos movimentos sociais que participavam das atividades na escola, porém os movimentos sociais se afastaram da escola e acabou por diminuir os cursos e estudos em torno das políticas públicas.

Nesse sentido, seria um ganho pedagógico e social, se a escola promovesse estudos voltados especificamente para a reflexão e discussão a respeito das políticas públicas para a educação do campo, possibilitando a construção de um posicionamento coletivo acerca do papel da escola e do Estado na efetivação dessas políticas.

3.4 OS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

3.4.1 A aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos e a pedagogia da alternância sob o olhar dos monitores

Os Instrumentos pedagógicos utilizados na escola representam a base para o desenvolvimento de todas as atividades e um pilar de sustentação da pedagogia da alternância. De acordo com as informações extraídas do Projeto Pedagógico da Escola Família Agrícola Zé de Deus, as atividades pedagógicas são desenvolvidas em quatro grupos: Ação do Internato; Ação da Comunidade; Ação comunidade/internato e Ações organizacionais, e utilizam os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância aplicados de acordo com as condições da escola.

Quanto à aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos, os sujeitos de pesquisa da EFA detalharam a forma como estes instrumentos se desenvolvem.

O uso de instrumentos que auxiliam na prática dos professores depende muito da disciplina, o instrumento que deve nortear a prática dos professores em sala de aula é o Plano de estudo que é composto por: Uma pesquisa de um tema escolhido pelo coletivo (com esse tema os professores deverão trabalhar no mínimo duas semanas, essa pesquisa é justamente para o professor conhecer a realidade dos alunos e a partir daí ter condições de durante as aulas abordar este tema, afim de, propiciar ao aluno condições de interferir na sua própria realidade); Uma colocação em comum (onde cada aluno deverá expor a realidade do local em que mora em relação ao tema da pesquisa, para os demais alunos da turma e professores); Uma intervenção externa (a partir da realidade apresentada pelos alunos na colocação em comum procura-se uma pessoa que possa através de palestra abordar melhor o tema e ajudar a tirar as dúvidas ou tentar solucionar os problemas apresentados); Uma visita de estudo (observadas as dificuldades apresentadas pelos alunos procura-se um local que se assemelhe a realidade apresentada pelos estudantes para que os alunos possam fazer uma visita, a fim, de verificar como essas dificuldades são resolvidas nesse lugar); Experiências (dependendo do tema os professores também podem desenvolver experiências na escola com os alunos); Atividade de retorno (ao final do Plano de estudo, quando possível, pede-se que o aluno desenvolva alguma ação na propriedade ou no local pesquisa para colocar em prática o conhecimento adquirido sobre esse tema estudado) (DE).

No início do ano é um planejamento da aplicação dos instrumentos pedagógico de forma que todos participem da aplicação e também acompanhem e oriente os alunos. Os temas são selecionados de acordo com a turma/série e distribuídos aos professores conforme as áreas, sendo que alguns que não são da área técnica, escolhem os temas que mais se identificam para serem aplicados e acompanhados. A escola tem muita dificuldade em cumprir todos os instrumentos, pois a maioria dos alunos não reside no campo o que dificulta a atividade de pesquisa. Fica a desejar também as visitas de estudos por não conseguirmos um veículo para transporte dos alunos. Enfim a Pedagogia da Alternância não está sendo trabalhada como deveria (CP).

Uma análise socioeconômica no início de cada Plano de Estudo é realizada com o objetivo de abrir a mente dos alunos, procurando fazer com que os mesmos visualizem dentro de sua realidade e também fora dela como é conduzida tal atividade e como se desenvolve. Isso para promover melhor entendimento para todas as etapas do Plano de Ensino, fazendo com que a teoria e a prática venham de forma conjunta sanar o maior número de dúvidas possíveis e que os envolvidos neste processo possam participar e contribuir na excelência das ferramentas pedagógicas da Pedagogia da Alternância (M3).

Os relatos acima descrevem as etapas de aplicação dos instrumentos pedagógicos. Entre estes instrumentos, o mais citado foi o Plano de Estudo, ferramenta fundamental na efetivação da pedagogia da alternância, pois nele encontram-se as atividades desenvolvidas por meio dos instrumentos que possibilitam ao educador e ao educando a integração entre teoria e prática, educação e trabalho, o relacionamento com a família e comunidade, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio cultural.

Estes instrumentos são construídos no espaço escolar e utilizados de forma transversal e interdisciplinar no desenvolvimento das disciplinas curriculares e demais atividades, tanto no *tempo escola* como no *tempo comunidade*, pois são específicos das Escolas Famílias Agrícolas e fundamentais no desenvolvimento das atividades educativas na escola e na comunidade.

Veremos, no decorrer da análise documental e das informações dos entrevistados, como estas etapas do Plano de Estudo se concretizam nos espaços educativos da pedagogia da alternância e de que maneira alunos e monitores se relacionam com os instrumentos pedagógicos que efetivam a formação em regime de alternância.

3.4.2 O TE- Tempo Escola e o TC- Tempo Comunidade como espaços educativos da pedagogia da alternância sob o olhar dos monitores e dos alunos

A pedagogia da alternância se desenvolve em dois espaços educativos, tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC). As atividades desenvolvidas permitem a integração da teoria com a prática, contemplando as questões sociais, os conhecimentos e a experiência adquirida por meio do trabalho na propriedade. Esta articulação torna-se imprescindível para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

As atividades pedagógicas desenvolvidas na EFA Zé de Deus são divididas em grupos, conforme instrumentos pedagógicos. Um grupo de desenvolvimento das atividades é o de Ação da Comunidade, acompanhado pelos monitores da EFA, em consonância com o Projeto Pedagógico da instituição.

Uma das indagações desta pesquisa junto aos entrevistados monitores e alunos foi como a escola se organiza para o desenvolvimento das atividades na comunidade sejam elas técnicas ou de acompanhamento. As respostas estão descritas abaixo.

Atualmente é feito apenas o acompanhamento dos projetos de experiência que os alunos dos terceiros anos desenvolvem em suas propriedades. É feita uma visita no início para orientar o aluno e outra no final para avaliar a experiência. O acompanhamento dos outros alunos não é feita por falta de transporte e porque os professores não dispõem de uma carga horária específica para isso (DE).

A visita a todos os alunos nas comunidades rurais, que é um instrumento pedagógico, não acontece como deveria. A cada ano a turma da 3ª série desenvolve um projeto de experiência, onde o técnico e alguns outros monitores agendam uma visita para avaliar essa experiência e na oportunidade visitam outros alunos na região caso precise (CP).

Esse é um dos pontos gritantes uma vez que só acontece e ainda de maneira capenga em relação aos trabalhos de conclusão de curso. Sabe-se da importância dessa interação, porém, não temos verbas para custear as despesas, e nem horários definidos para realização do mesmo como acontece em algumas EFAs (M1).

Os monitores vão em veículos próprios, com pouca contribuição por parte do município, isso quando conseguem ir, por isso a visita externa a comunidade acaba ficando comprometida e não atende ao estabelecido no Plano de estudo (M2).

É muito difícil um monitor fazer um acompanhamento às famílias, pois quase não temos apoio da SEMED e muito menos da prefeitura. O maior desafio é descobrir um meio para diminuir a distância entre a família e a EFA (M3).

A escola procura utilizar todas as ferramentas pedagógicas da Pedagogia da alternância sempre que possível. Visita de estudos e visitas as propriedades são realizadas poucas vezes, devido à falta de estrutura da escola para o monitor se deslocar até a comunidade, pois, transporte e combustível sempre são os fatores principais que inviabilizam essas etapas dos instrumentos

pedagógicos. Com a implantação do curso técnico surgiu à exigência de cumprimento de uma carga horária de estágio, sendo que um qualitativo de horas exigido é a experiência na propriedade, ocasião que o estudante no terceiro ano realiza uma experiência, e uma equipe de monitores se dirige a propriedade para comprovar a execução e apresentação da mesma (M4).

Nas respostas dos monitores, fica evidenciada a dificuldade da escola em realizar as atividades na comunidade, apesar de confirmarem que a visita à comunidade é fundamental para o desenvolvimento das atividades no tempo comunidade, pois por meio dela é realizado o acompanhamento e orientação das atividades educativas relacionadas com a aplicação prática que deve acontecer no tempo comunidade.

O mesmo questionamento foi feito aos alunos, que confirmaram a ausência de visita de acompanhamento das atividades no tempo comunidade, devido às dificuldades e citaram também a distância entre escola e comunidade, os alunos ressaltaram, ainda, que os monitores acompanham as atividades por meio de textos e relatos produzidos e apresentados na escola, utilizando se de instrumento pedagógico específico da pedagogia da alternância denominado de Caderno da Realidade.

O Caderno da Realidade foi citado em várias respostas dos alunos como instrumento pedagógico utilizado para acompanhar as atividades na comunidade, uma vez que as dificuldades financeiras e administrativas que a escola enfrenta não permitem o acompanhamento permanente dos monitores nas atividades desenvolvidas nas propriedades.

Em virtude das dificuldades, a escola prioriza a visita dos monitores à comunidade para os alunos do terceiro ano em fase de elaboração do trabalho de conclusão de curso ou em decorrência do Projeto Profissional do Jovem (PPJ) considerado parte das atividades do estágio e que necessita de avaliação permanente.

Seguem as observações feitas pelos alunos diante dos questionamentos:

Os monitores não vão na minha comunidade e por dificuldade de chegar até lá, então trago dúvidas para os professores, e o caderno da realidade e relatórios das atividades feitas na propriedade (A11).

Através do caderno do P.E, textos e relatórios, devido as dificuldade, só na terceira série que os monitores visitam a nossa propriedade para avaliar o estágio na propriedade. Para aprovar o trabalho que será apresentado no final do ano o PPJ- Projeto profissional do jovem (A12).

O acompanhamento acontece no terceiro ano que os monitores só vão na nossa comunidade fazer a visita do projeto da escola. Eles vão em casa fazer uma visita sobre o projeto, e tem que responder o que usou na sua horta adubação, variedade, semente e por que escolheu o local (A15).

Acompanha da seguinte forma: agora temos o PPJ no terceiro ano então desenvolvemos trabalho com plantio, avicultura, bovinocultura, e equinos entre outros, inicialmente eles fazem uma visita de orientação e por fim como foi a sua produção (A16).

O Caderno da Realidade é o instrumento utilizado na pedagogia da alternância que permite ao professor acompanhar as atividades desenvolvidas na comunidade, pois nele os alunos relatam todas as informações a respeito do seu dia a dia no período alternado entre a escola e a comunidade.

Na EFA, o Caderno da Realidade é concebido como:

[...] instrumento de sistematização da reflexão e da ação provocada pelo plano de estudo. É o registro ordenado em caderno próprio, de parte das experiências educativas acontecidas na escola e na comunidade, que foram construídas pelo (a) educando (PP/EFA, 2015, p. 22).

Nesse sentido, este documento é um espaço real de aplicabilidade da pedagogia da alternância. É utilizado no espaço educativo de formação do aluno no tempo comunidade. Nele, os alunos, no período de alternância, registram o conhecimento e as informações sobre a contextualização da sua realidade social, relações sociais, ambientais e de produção junto a sua comunidade durante todo o período escolar. Os registros e os relatos do Caderno da Realidade devem servir de fundamento para a discussão e reflexão sobre as questões suscitadas na sua prática cotidiana na comunidade.

Ressaltamos que o Caderno da Realidade começou a ser usado na pedagogia da alternância no Brasil em 1981, chamado inicialmente de Caderno da Propriedade. No desenvolvimento histórico da pedagogia da alternância, o Caderno da Realidade recebeu outras nomenclaturas nos diferentes países como, por exemplo, as EFAs da Espanha e na Suíça onde foi adotado sob o nome de Caderno de exploração Familiar, nas EFAs italianas recebeu o nome de Caderno da Casa e, nas *Casas Familiares* da França foram denominados de Caderno da Propriedade.

A respeito destas diferentes nomenclaturas, Gimonet (2007) ressalta que:

Se a experiência encontra-se no ponto de partida do processo pedagógico, ainda precisa que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte de formação e de educação. Esta é a razão de ser do Caderno da Realidade como primeiro livro a ser construído. Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagem variadas [...] (GIMONET, 2007, p. 31-32).

O referido autor ressalta ainda que, como atividade pedagógica, a elaboração dos registros no Caderno da Realidade se desenvolve em quatro fases:

- plano de estudo ou guia de pesquisa elaborado pelo grupo-classe antes da saída da 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. A colocação em comum constitui seu prolongamento normal bem como visita de estudo e as “aulas teóricas” [...] (GIMONET, 2007, p. 33-34).

Para compreendermos melhor as fases de construção do Caderno da Realidade acima destacadas, é preciso levar em consideração os Planos de Estudos e a sua dinâmica de execução, uma vez que o PE é o instrumento inicial e fundamental para a elaboração do CR. O Caderno da Realidade da EFA é composto pela realização anual de oito PEs, em cada série do Curso Técnico em Agropecuária, de modo que, para o desenvolvimento do PE, são definidos os eixos temáticos e os temas a serem trabalhados no interior de cada eixo.

Os relatos de acompanhamentos feitos por meio do Caderno da Realidade se configuram como uma atividade diferenciada e específica da pedagogia da alternância, pois não se trata de um caderno de atividades para casa como nas escolas tradicionais.

As análises das respostas dos alunos e dos monitores evidenciam que a EFA enfrenta dificuldades para realizar as atividades fora do espaço da escola que vão desde a deficiência financeira da escola, falta de transporte para deslocar o monitor até a propriedade que precisa percorrer longa distância entre a escola e a propriedade, a distribuição de carga horária entre os docentes que parece incluir mais as atividades no tempo escola do que as atividades na comunidade e falta de apoio do poder público municipal para as visitas pedagógicas.

Essas dificuldades enfrentadas pela escola comprometem a realização da prática pedagógica no tempo comunidade dificultando a aplicabilidade das ações propostas no Projeto Pedagógico da escola.

Em relação às visitas à comunidade e à família, consta do Projeto Pedagógico que,

Os monitores (as) visitam as famílias dos estudantes mediante alguns aspectos: assistência técnica, realidade sócio familiar, eventos culturais e comunitários, questões sócio pedagógicas que envolvam o estudante e outros acontecimentos de relevância para uma melhor relação escola/família e bom desenvolvimento do estudante (PP/EFA, 2015, p. 26).

Na citação acima, as visitas às famílias se configuram como uma atividade prevista no plano de formação da escola e no seu PP, e deveria acontecer assiduamente em diversos

momentos e de maneira sistematizada e integrada como complementação das atividades desenvolvidas na escola.

Porém, no excerto extraído da entrevista, o monitor se refere ao acompanhamento das atividades na comunidade nos seguintes termos: *Esse é um dos pontos gritantes uma vez que só acontece e ainda de maneira capenga em relação aos trabalhos de conclusão de curso (MI).*

O termo “capenga” é usado na linguagem coloquial para significar manco, torto, algo imperfeito, incompleto, em outras palavras ele está dizendo que o acompanhamento das atividades na comunidade é ineficiente, sendo assim um problema para a escola, e que só os alunos em fase de elaboração do trabalho de conclusão de curso recebem visita do monitor na comunidade para acompanhamento e avaliação do PPJ, ainda assim de maneira precária.

Mesmo que todos os envolvidos no processo compreendam a importância da atividade na comunidade para o desenvolvimento da aprendizagem, o monitor se encontra impedido de realizar esta prática devido à falta de apoio da SEMED e demais responsáveis pela manutenção financeira e pedagógica da escola, conforme mencionado por eles.

Esta é uma das contradições entre o que está escrito no documento norteador do processo ensino aprendizagem, ou seja, o Projeto Pedagógico da escola, e a aplicabilidade das atividades teóricas e práticas no âmbito do desenvolvimento dos pilares da pedagogia da alternância, pois o que se planeja no PP nem sempre se executa na prática.

Compreendemos que este cenário de dificuldades enfrentado pela escola para o desenvolvimento no tempo comunidade tem implicação na forma como a escola se organiza para planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades no *tempo escola* e no *tempo comunidade*, conforme definido no seu Projeto Pedagógico, principalmente no acompanhamento do processo ensino aprendizagem que pressupõe que as atividades desenvolvidas, sejam planejadas e avaliadas constantemente no sentido de buscar sempre a melhoria da qualidade da relação pedagógica e a seleção de conteúdos e métodos coerentes com a realidade social dos alunos e contextualizados com as questões impostas pelo campo.

3.4.3 Planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades do PP da escola

Este estudo procurou saber também, junto aos monitores, de que maneira a escola se organiza para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades

propostas em seu projeto pedagógico. Quanto ao planejamento, os profissionais da escola que participaram da pesquisa apontaram:

No início do ano toda a equipe se reúne por duas semanas para planejar o ano letivo, e durante o ano a cada 15 dias a equipe se reúne para avaliar o trabalho realizado e propor ações para atender as demandas que surgem ao longo do ano (DE).

As informações dos demais monitores corroboram com as informações do diretor e da coordenadora pedagógica e acrescentaram que, de acordo com a necessidade, alterações nas disciplinas são feitas, *anualmente a equipe senta para rever e planejar as ações institucionais e ao longo do ano quinzenalmente para fazer ajustes (M1).*

Os depoimentos evidenciam que existe planejamento conjunto e uma forma de acompanhamento das atividades realizadas ainda que devido às dificuldades não se consiga colocar em prática tudo o que se planeja.

3.4.4 Relação escola-família-comunidade: formação e participação sob o olhar dos monitores e dos alunos

As EFAs têm ainda como princípio manter a integração e a convivência harmoniosa e educativa com a família e com a propriedade por meio da pedagogia da alternância e de seus instrumentos pedagógicos. Os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância possibilitam a realização da educação na escola e nas atividades desenvolvidas na comunidade ou nas unidades produtivas.

Os princípios teóricos da pedagogia da alternância preconizam que o aluno deva levar para a comunidade os conhecimentos adquiridos na escola e aplicar nas unidades produtivas como forma de integração entre teoria e prática no cotidiano. E a família é parte integrante deste processo, pois se trata de uma característica presente no próprio processo de criação das escolas famílias agrícolas porque o ponto inicial e final das atividades educativas desenvolvidas deve ser a prática social dos alunos.

Por isso, esta pesquisa considerou também pertinente levantar informações acerca da relação escola-família-comunidade e se a escola promove algum tipo de estudo, de formação ou atividade que envolva a família.

Sobre este tema, os monitores realizaram uma avaliação negativa em relação à integração e o diretor da escola nos informou que *A escola não realiza formação para os pais*

desde 2005 [...] a escola realiza três assembleias da associação com os pais por ano, e a forma de contato mais comum com os pais é por meio de telefone (DE).

As assembleias também foram citadas pela coordenadora pedagógica como um dos poucos momentos de encontro com as famílias, contudo, o objetivo é de apenas atender as atividades pontuais e burocráticas como entrega de boletins, informes, etc., não acontecendo, portanto, momento de estudos ou até mesmo de avaliação das atividades com vista ao acompanhamento ou levantamento de questões sobre a realidade social da família e a contribuição da escola com a família ou da família com a escola.

Com base nas entrevistas, fica evidenciado que o contato da escola com a família é bastante restrito, não havendo, portanto, participação da família no planejamento e acompanhamento das atividades educativas de seus filhos. M1 descreve a participação da família na escola como *fraca, pois, o maior contato é no ato da matrícula, e nas assembleias bimestrais [...] estamos sempre à disposição para esclarecimentos e sugestões (M1).*

Nos objetivos estratégicos definidos no Projeto Pedagógico (2015, p. 32) consta que a escola tem como ação promover visitas às famílias e estimular a participação da família em atividades da escola como conselho de classe e assembleias, mas, no plano de metas, isso tem um custo financeiro com o qual a escola não consegue arcar devido às dificuldades financeiras citadas pelos entrevistados em diversos momentos.

As dificuldades pelas quais a escola passa contribui para que não ocorra um processo de integração permanente da escola com a família, isso fragiliza o processo de ensino, pois a família e seus saberes constituem também um elemento importante da atividade pedagógica da escola e também porque a família deve estar familiarizada com a concepção de alternância adotada pela escola e o que representa essa alternância no processo de formação do trabalhador do campo na escola família agrícola.

Com a ausência de participação mais efetiva da família e desconhecimento da alternância como processo educativo, corre-se o risco de a pedagogia da alternância ser compreendida como uma metodologia que simplesmente alterna tempo na escola e tempo na comunidade, como se o aluno estivesse de férias para compensar a semana de aula em três turnos que desenvolve na escola.

Os alunos também responderam a este questionamento e, sobre a participação da família na escola, obtivemos respostas de quase todos os alunos com a afirmação de que os pais vão à escola apenas quando são chamados ou quando tem reuniões destinadas a eles, confirmando o que já foi dito pelo diretor da escola.

Um aluno explica a forma de participação da família quando responde que *sim, pois*

alguns pais fazem parte da associação. Minha mãe ou meu pai sempre vem as reuniões, quando podem (A5).

Apesar de não haver frequência da família na escola, a maioria dos entrevistados disse que a família contribui com as atividades da escola, quando estas atividades têm que ser desenvolvidas na propriedade, como é o caso do Projeto Profissional do Jovem, *minha família participa muito porque enquanto to na escola minha família esta em casa cuidando para mim do PPJ e reuniões (A22).*

O que ele está dizendo é que quando está na escola no período de internato, a família fica cuidando do Projeto Profissional do Jovem que pode, por exemplo, ser uma plantação específica ou outra atividade qualquer desenvolvida pelo aluno de acordo com o tema escolhido, essa informação evidencia que a família participa de alguma forma da formação do trabalhador, pois a atividade desenvolvida na propriedade no tempo comunidade é parte da formação.

Outros confirmam a dificuldade de participação, elencando problemas com transportes, uma vez que a escola está localizada muito longe das propriedades. A longa distância, a falta de recursos financeiros, transporte público precário escasso e ineficiente são situações que agravam as condições de vida da família, principalmente de assentados e isso tem implicações para o acompanhamento da vida escolar dos filhos, principalmente no que diz respeito às atividades na escola.

3.5 A EFA E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO

3.5.1 A prática pedagógica e o olhar dos monitores para formação do trabalhador do campo

As escolas famílias agrícolas têm como princípios a formação integral do trabalhador do campo. Esta formação não está apenas vinculada à aquisição de conhecimentos por meio da participação nas disciplinas, é preciso também que a escola desenvolva atividades que promovam a incorporação de conceitos como cidadania, participação e comprometimento. Esta formação inclui também a organização individual e coletiva, além da participação nas demais atividades que envolvam a convivência com os colegas etc.

Na compreensão dos monitores da Escola Família Agrícola Zé de Deus, a escola, apesar de enfrentar dificuldades com a execução de alguns instrumentos pedagógicos na

pedagogia da alternância, ainda assim ela busca se organizar administrativamente e pedagogicamente de maneira que possa contribuir para a formação de uma pessoa capaz de viver e conviver em sociedade.

De acordo com a concepção do Diretor da unidade escolar, *a própria Pedagogia da Alternância dentro dos seus princípios defende a formação integral do jovem, tendo em vista que nessa modalidade o estudante não se prende apenas ao conteúdo didático mais sim em tudo o que está a sua volta (DE).*

O pensamento dos monitores a respeito da formação integral pode ser observado nos trechos abaixo, extraídos dos depoimentos dos participantes.

Começa com a convivência entre os alunos e funcionários. Quando chegam à escola se deparam com uma realidade diferente da que está acostumado em casa, ele vai enfrentar algumas atividades que exigem responsabilidades que devem ou deveriam cumprir. No início de cada sessão escola é dada a coordenação da semana nas mãos de representante de alunos, assim poderão mostrar o nível de liderança, responsabilidade em cumprir horário e de se valorizar o trabalho de outros. As atividades desenvolvidas na EFA não se resumem em sala de aula, mas sim em varias atividades para sua formação (CP).

Quando disponibiliza lhes uma convivência familiar, poder de liderança, reflexões sobre suas atitudes e dos demais envolvidos no processo, aplicação de medidas disciplinares, e por fim mesa redonda entre as partes sendo elas escola, alunos e família (M1).

Para mim a forma como trabalhamos e o relacionamento aluno x aluno x monitor é de suma importância, pois existe um respeito mútuo entre ambos e isso facilita muito na formação dos alunos. Talvez essa cumplicidade seja o que está faltando nas escolas convencionais da cidade (M3).

Na minha concepção ao ser trabalhado corretamente os princípios teóricos da pedagogia da alternância, principalmente no que diz respeito ao conhecimento necessário para o trabalho e para torná-lo cidadão que conheça seus direitos e deveres (M4).

Nos excertos acima, os monitores relatam que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a escola agrega todas as suas forças no sentido de oferecer o máximo possível e necessário para a formação dos alunos.

A formação integral que, segundo o Diretor da Escola é um principio da pedagogia da alternância, é compreendida como um objetivo que a escola vem conseguindo alcançar na formação dos alunos.

Os relatos evidenciam todas as atividades realizadas pelos alunos no período de internato, pois quando a coordenadora pedagógica diz que *As atividades desenvolvidas na EFA não se resumem em sala de aula, mas sim em varias atividades para sua formação (CP)*, ela

está assegurando que a escola concentra todos os seus esforços no sentido de garantir que sejam trabalhadas com os alunos atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de hábitos e atitudes voltadas para a convivência social, para o respeito e a responsabilidade consigo, com a escola e com os outros.

Ela acrescenta ainda que, no início de cada sessão escola realizada no internato, a coordenação das atividades semanais fica por conta de um aluno, *assim poderão mostrar o nível de liderança, responsabilidade em cumprir horário e de valorizar o trabalho de outros (CP)*.

De maneira geral, a partir das falas dos monitores, identificamos que a concepção de formação integral está voltada para o desenvolvimento de atitudes de liderança, de reflexão sobre suas atitudes e tomada de consciências de seus deveres e direitos na escola, bem como de respeito aos seus colegas dentro e fora da escola, o cumprimento de atividades sob sua responsabilidade de maneira que permita o bom funcionamento desta instituição e, segundo o monitor M4, *principalmente no que diz respeito ao conhecimento necessário para o trabalho e para torna-lo cidadão que conheça seus direitos e deveres (M4)*.

Os monitores fazem uma avaliação positiva do relacionamento entre monitor-aluno e aluno-aluno, destacando que o respeito mútuo construído é um fator importante para a formação dos alunos. Outro ponto importante citado está no fato de que a formação integral reside em preparar o aluno para o trabalho e torna-lo cidadão consciente de seus direitos e deveres.

É importante ressaltar que, nas últimas décadas, muito tem se falado sobre formação integral. O termo tem sido muito utilizado nos projetos educacionais e, em algumas ocasiões, com uma interpretação reducionista, reforçando a formação voltada para a preparação do jovem para o mercado de trabalho, impondo a ele limitações educacionais e aligeirando sua formação.

Em uma perspectiva dialética da educação, a formação da pessoa, ainda no período de desenvolvimento entre a adolescência e a juventude, com o único objetivo de exercer uma determinada profissão, está relacionada à formação unilateral e, portanto, caminha na contramão da formação integral ou omnilateral.

Na perspectiva da formação integral ou omnilateral, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) afirmam que “o primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida — o trabalho, a ciência e a cultura — no processo formativo”.

Nesse sentido, compreendemos que a formação integral é mesmo um desafio a ser superado pela educação, que tem na escola a sua forma dominante de educar, não podendo, portanto, desenvolver sua prática pedagógica desvinculada da realidade, uma vez que elementos indispensáveis para a formação humana integral estão além do simples espaço da escola.

Ela implica em situar o sujeito na sua contemporaneidade, tornando-o capaz de levantar as questões do seu tempo, problematizar com fundamentos numa cidadania reflexiva e crítica, dotado de instrumentalização para experienciar e atuar com vista à emancipação ou a transformação social.

3.6 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ZÉ DE DEUS: O olhar dos alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

A EFA Zé de Deus de Colinas, em 2016 atende 103 alunos matriculados em quatro turmas no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, sendo duas turmas de primeiro ano com um total de 56 alunos, uma turma de segundo ano com 26 alunos matriculados e uma de terceiro ano com 17 alunos matriculados no curso técnico.

O questionário utilizado como instrumento de pesquisa para os alunos foi respondido por 87 alunos que estavam na escola no dia de realização da pesquisa.

Os questionamentos objetivaram o levantamento de informações que possibilitassem traçar o perfil dos alunos matriculados no curso técnico em agropecuária, bem como conhecer a relação que os alunos estabelecem com a escola, com a ciência e com a prática pedagógica em alternância, além de aspectos relacionados ao trabalho no campo, relação família- escola-comunidade e, também, a compreensão deles sobre alternância de estudos.

As informações foram tabuladas e analisadas à luz das contribuições teóricas dos autores adotados e do aporte teórico bibliográfico e documental selecionado para esse estudo.

3.6.1 Perfil dos alunos do curso técnico em Agropecuária da EFA- Zé de Deus

Em relação à idade, os alunos atendidos são relativamente jovens. O mais novo possui 14 anos de idade e o mais velho 25 anos, sendo o maior número de alunos composto pela faixa etária de 15 e 16 anos. Quanto ao sexo, dos oitenta e sete alunos que responderam a

pesquisa sessenta e três alunos são do sexo masculino e vinte e quatro alunas, perfazendo um percentual de mais de 70% de homens no curso técnico em agropecuária.

Quanto ao local de moradia 52,9% dos alunos participantes da pesquisa residem na cidade e 47,1% no campo, e deste percentual de 47,1 de alunos do campo, apenas o percentual de 8,2% é oriundo dos assentamentos de reforma agrária, ao passo que o restante de alunos do campo mora em outras propriedades rurais que não fazem parte de programas de assentamentos tais como fazendas e chácaras.

Em relação ao caminho percorrido entre a escola e o local de moradia, obtivemos informações de que alguns alunos percorrem longas distâncias, chegando a 265 km, por conta própria porque não há transporte oferecido pelo poder público. Para chegar à escola, os transportes utilizados são ônibus, vans, táxi, moto táxi, etc. Os municípios de residências mais citados foram Nova Olinda, Bandeirantes do Tocantins, Juarina, Pequizeiro, Colinas do Tocantins, Palmeirante, Itapiratins, Araguaína, Arapoema e Brasilândia, para melhor compreensão da localização, os municípios podem ser visualizados nas figuras 2 e 3.

Outra informação coletada nos questionários aplicados aos alunos diz respeito à ligação dos alunos com movimentos sociais. As respostas obtidas mostram que 92% dos alunos não possuem ligação com movimentos sociais; dos 8% pertencentes a movimentos sociais, a maioria citou o MST. O número de alunos ligados aos movimentos sociais é muito pequeno, considerando que se trata de uma escola família agrícola que desenvolve educação do campo.

Outro ponto é que a criação desta escola se deve também à articulação dos movimentos sociais no final da década de 90, principalmente em função da demanda dos assentamentos rurais implantados na região no programa de reforma agrária, porém no decorrer da história da EFA foi acontecendo um distanciamento dos movimentos sociais. A justificativa é que divergências políticas entre os movimentos e os gestores municipais a partir de 2005 podem ter contribuído para o afastamento dos movimentos sociais da escola.

Conforme já mencionado, a maioria dos alunos da EFA (52,9%) reside na cidade e, por esse motivo possuem contato reduzido com o campo. Este contato ocorre porque algum parente ou amigo mora no campo, não estabelecendo, portanto, uma relação de trabalho ou de ligação afetiva com o campo.

Ao serem questionados sobre a forma como realizam as atividades práticas determinadas pelos professores no tempo comunidade, os alunos da cidade responderam que as atividades práticas do dia a dia são desenvolvidas no quintal de casa como horta, criação de

suínos e frangos, essa atividade é muito comum nessa região norte do país, inclusive, é usada para complementar a renda familiar e melhorar as condições de vida das famílias no campo.

O PE ocorre por etapas, sendo que a atividade inicial acontece a partir de uma pesquisa realizada pelo aluno na comunidade cujo objetivo é diagnosticar os conhecimentos sobre as questões do campo e demais atividades agrícolas desenvolvidas.

Os alunos da cidade realizam esta atividade por meio de visitas as propriedades de amigos ou parentes que residem no campo e, de lá, coletam informações e adaptam à realidade da escola.

Nesta primeira parte do questionário, os questionamentos foram comuns a todos os alunos, pois se tratava especificamente da forma como os alunos compreendem a escola e a pedagogia da alternância, por isso, tanto os alunos do campo como os alunos da cidade puderam demonstrar a sua concepção.

Questionados sobre como (os alunos) compreendem a escola e que percepções possuem sobre a pedagogia da alternância. 87 respostas foram coletadas para esta questão e, a seguir, serão destacadas algumas delas.

Para mim é muito bom o estudo na EFA o fato de ser pedagogia da alternância não quer dizer que é mais fácil muito pelo contrário é muito difícil mais o curso trás muitas informações boas (A3).

Na alternância temos muito aprendizado, que com a semana que ficamos em casa é para estudarmos e praticarmos o que aprendemos (A4).

Significa que a escolha pela pedagogia da alternância exige muito mais que em escolas que estudamos todos os dias, pois o estudo por dia é em dobro, o trabalho prático, vida das plantas, acordar as 06 e dormir às 10 da noite (A5).

A formação pela pedagogia da alternância foi um choque para mim porque nós temos uma rotina muito puxada quando estamos na escola acordamos às 06:00 h e vamos dormir às 21:00 h e quando estamos em casa fica bastante trabalho para ser feito no tempo comunidade (A6).

Por falta de transporte. E a semana que estamos aqui estudamos. E quando estamos em casa estudamos. Aqui é mais puxado que nas outras escolas. É um método de ensinar muito bom mais e muito difícil e cansativo (A7).

É boa por que, moramos longe, temos dificuldade com o transporte. Mas é difícil porque aqui nos estudamos mais que integral além de trabalhar (A8).

É muito estudo muita dedicação no estudo às aulas são todas o dobro que na outra escola mais o ensino é 100% e bom aprende muito, além de ser bem puxado o tempo (A12).

Eu não estou gostando dessa alternância por que é muito difícil para mim e não estou conseguindo adaptar ao ritmo da escola (A13).

Não podemos vir todas as semanas por causa das dificuldades. Na EFA nos estudamos 03 horários, fazemos atividades práticas (A15).

Acho muito bom, pois o regime de alternância além de ensinar muito ele facilita a vida de quem mora no campo. Um ensino melhor e interessante, algumas coisas são mais difíceis como a convivência com algumas pessoas no internato (A16).

É estudar permanentemente só que uma semana na escola e a outra em casa. Acho legal esse tipo de educação e também muito pesado, pois, alguns estudam e trabalham (A17).

É boa, eu tenho o tempo de desenvolver minhas atividades da minha propriedade. Significa mais aprendizagem, aqui aprendemos mais coisas que nas escolas urbanas. Significa uma coisa muito boa porque isso vai ser nosso futuro (A21).

Antes queria vim para EFA só para fazer uma semana de folga, mais não é bem assim, pois a semana de termos folga em casa temos que fazer atividades e mesmo assim gosto (A23).

É uma forma boa de estudar, para que podemos concluir o curso com uma semana de folga e outro na escola. É uma metodologia razoável, às vezes deixa muito a desejar em alguns aspectos, porque a escola não oferece estrutura para as visitas na comunidade (A24).

Eu gosto muito, porque é para um melhor aprendizado é um pouco mais puxado e cansativo, mais é pra melhor aprendizado, principalmente quando a atividade prática e aquilo que aprendemos na escola (A26).

A pedagogia da alternância só tem interesse para quem quer estudar. Por que devido o aluno passar uma semana fora da escola ele tem que colocar em prática o que aprendeu e não só chegar em casa e ficar de férias e não fazer nada (A 29).

Eu estou estranhando muito, porque quando nós estamos em casa o regime e as regras são outros e quando viemos para a escola é tudo diferente, como por exemplo: na hora de dormir, na hora de comer, na hora acordar, tudo tem hora certa (A 31).

Na Escola EFA, fazemos muitas coisas como, trabalho prático de dar comida para os suínos, caprinos, roçar, regar a horta, lavar os banheiros, arrumar as salas, arrumar os dormitórios e estudar muito (A 32).

Os relatos acima demonstram a forma como os alunos entendem a pedagogia da alternância. A maioria dos alunos compreende a pedagogia como uma metodologia diferenciada, mas que, apesar de se tornar mais cansativa, facilita o acesso à escola de pessoas que moram e trabalham no campo e, por razões relacionadas à distância, ao trabalho etc., não

conseguem frequentar a escola todos os dias, nesse caso a alternância é vista como *alternativa* para o acesso a escola.

As dificuldades enfrentadas pelas famílias também são fatores que determinam a escolha pelo modelo de escola família agrícola quando o aluno diz que a pedagogia da alternância *é boa porque, moramos longe, temos dificuldade como transporte*, demonstra que o fato de morar longe e encontrar na escola o internato e a possibilidade de não precisar ir e vir todos os dias faz com que a pedagogia da alternância se torne a metodologia adequada para esta família, pois vai ao encontro da necessidade da família e do trabalho na propriedade.

Para os alunos do campo, a escolha por esta escola está relacionada à oportunidade de estudar e continuar trabalhando e aprendendo na propriedade.

É uma maneira muito difícil de estudar, porque passamos uma semana na escola e quando voltamos para a casa temos que fazer os trabalhos da escola e trabalhar a prática no campo. O mesmo aluno ressalta que não é fácil, mas que *é uma boa maneira de aprender a prática do campo que ainda não sabemos (A19).*

O trabalho e a atividade prática cotidiana onde se aplica o conhecimento adquirido na escola são indissociáveis, o que eles não aprenderam com os pais buscam aprender na escola.

A simplicidade da fala dos alunos demonstra que eles não têm uma concepção de alternância enquanto prática pedagógica, na sua maioria a pedagogia da alternância é compreendida pelos alunos e suas famílias como *alternativa* para que possam frequentar a escola sem abrir mão do trabalho na comunidade.

Objetivamos, com esse estudo, analisar a EFA e a formação de *trabalhadores do campo* em Colinas do Tocantins, sendo assim, por se tratar de uma pesquisa em que os sujeitos envolvidos são alunos que moram e trabalham no campo, na sequência teórica dessa seção nos detivemos à descrição e análise somente das respostas dos alunos do campo, do primeiro ao terceiro ano do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que moram em fazendas, chácaras, assentamentos, etc., o que representa um percentual aproximado de 47,1% dos alunos participantes da pesquisa.

3.6.2 A escolha por uma escola família agrícola sob o olhar dos alunos do campo

Quando questionados sobre o motivo que levou a escolha do curso técnico em Agropecuária na EFA, obtivemos respostas diversas. Entre elas está a escolha do curso para atender a vontade dos pais, ou para *se formar em agropecuária para conseguir um bom*

trabalho, e poder pagar uma faculdade de veterinária ou zootecnia (A5), como apresentado a seguir:

Escolhi esse curso porque ensina muitas coisas pra gente, eu já aprendi muitas coisas que não tinha visto no campo e posso ajudar minha família com as coisas novas que aprendi (A2).

A minha única opção era fazer o curso técnico porque no momento não tenho condição de fazer faculdade, e o mercado de trabalho está muito concorrido, e a agricultura familiar e a agropecuária está cada dia aumentando mais (A3).

Escolhi porque vai me ajudar a fazer a minha área agrícola, com minhas produções em casa. Eu moro na fazenda e vou produzir na minha área (A4).

Trabalho na roça e o curso pode me ajudar a aprender mais e trabalhar melhor, e a EFA é o melhor lugar para estudar, porque tem a alternância, trabalho e estudo (A8).

Porque moro no meio rural e essa é a melhor área para o estudo, porque a gente aprende a trabalhar melhor com as atividades da roça, não quero trabalhar em outra coisa, gosto da vida no campo, e quero continuar morando e trabalhando no campo, tudo que eu aprendo na escola faço na propriedade (A10).

Eu escolhi esse curso porque tem tudo a ver com a minha família que trabalhamos todos no assentamento, acho que vou poder ajudar mais meu pai agricultor, e na minha região não tem ensino médio, por isso viajo para estudar na EFA (A11).

As motivações expressam um momento interessante das falas dos alunos porque o curso e a escola escolhidos podem tanto contribuir para a formação de trabalhadores que querem permanecer no campo, nas suas propriedades, utilizando seus conhecimentos para aumentar a sua produção e, conseqüentemente, ajudar os pais ou melhorar a qualidade de vida, como também contribuir para a formação de trabalhadores para atender as demandas do capital.

Quando o jovem diz que *quer se formar técnico para trabalhar numa fazenda*, ele não está se referindo à propriedade familiar, mas sim a grandes fazendas da região voltadas para a agropecuária ou a plantação de soja e milho. Na resposta *Quero ter um futuro melhor, conseguir emprego na fazenda como meu pai que também é técnico agrícola, e minha família que o futuro pra mim e meu irmão por isso estudamos na EFA (A7)*, percebe-se que a motivação é o exemplo do pai que é técnico agrícola e já trabalha numa fazenda, por isso, ele e o irmão estudam na EFA, seguindo os passos do pai.

Nos excertos, observamos que predominam então duas razões para a escolha do curso técnico em agropecuária, uma voltada para a melhoria das atividades desenvolvidas na própria comunidade e outra para atender a demanda pelo profissional da área agrícola nas fazendas.

Quando o aluno diz *Eu escolhi esse curso porque tem tudo a ver com a minha família que trabalhamos todos no assentamento, acho que vou poder ajudar mais meu pai agricultor* deixa claro que ele acredita que o curso oferece condições de melhoria das atividades desenvolvidas no campo, reforçando também a pretensão de continuar no campo onde produz as condições de existência da família e a própria relação com a terra.

Outro aluno ressalta que mora no assentamento e o curso é uma possibilidade de aprender para aplicar na sua propriedade: *Moro no assentamento e escolhi esse curso para pode aprender mais e ajudar na roça e na criação de suínos, ajudar na renda da casa (A6).*

A possibilidade de estudar e continuar com o trabalho na propriedade parece ser um dos fatores para a escolha da EFA. A maioria dos alunos disse que aplica na propriedade os conhecimentos adquiridos na escola e que contribui para a melhoria da qualidade do trabalho no campo.

Nesse sentido, se a escola puder, com sua prática pedagógica contribuir para a melhoria das condições de vida no campo, principalmente para as famílias de assentados rurais, melhorando por meio dos conhecimentos agrícolas as condições de produção da propriedade estará também contribuindo para o desenvolvimento social e econômico local, que é um dos pilares da pedagogia da alternância.

3.6.3 Conteúdos, instrumentos pedagógicos e trabalho e educação sob o olhar dos alunos

Esta pesquisa também buscou saber se os conteúdos e atividades desenvolvidas contextualizam a realidade do campo. Segundo informações dos alunos, a maioria dos conteúdos desenvolvidos na escola, principalmente na área técnica, envolve a realidade do campo. À medida que vão aprendendo, vão aplicando nas propriedades; alguns alunos, inclusive, disseram que já conheciam algumas práticas porque aprenderam com os pais nas experiências vividas com o trabalho na propriedade. Esta informação reforça a relação entre teoria e prática.

A prática a que eles se referem diz respeito às atividades do cotidiano que acontecem por meio do trabalho nas propriedades.

Sim, como fazer as plantações de hortaliças quantas sementes na horta, adubação, cuidado com a vegetação etc, por que tudo que nos fazemos na pratica nós fazemos na teórica (A5).

Tem muita integração, eu não sabia nada sobre as doenças das aves, e quando aprendi pude ajudar a minha família, aprendemos sobre as plantações, só que eu só desenvolvo mais trabalho prático na aula de campo (A6).

Sim, muitas vezes o que os professores falam eu faço no campo, só que quase todas as atividades que a escola ta ensinando agora, eu já tinha aprendido com meus pais, como cuidar da horta, dos animais, então uso o que tem nos conteúdos da escola para tentar melhorar o meu trabalho (A7).

Sim tem integração, em quase toda parte e todos os tipos de trabalho no campo. Educação é ótima mais falta estrutura, a educação tem grande fundamento futuramente e na escola EFA se aprende muito bem disso. Tem excelente professores e orientadores, eu aprendo muito aqui e vou levar comigo, apesar das dificuldades que a escola tem para se manter (A10).

Os depoimentos dos alunos reforçam a compreensão de que o trabalho está presente na vida cotidiana deles, pois os conhecimentos escolares são aplicados no trabalho que desenvolvem na natureza, ao produzir o seu sustento, de suas famílias e da comunidade. Quando os alunos atuam na propriedade estão trabalhando e nesse fazer diário praticam, experimentam, e com isso vão construindo o seu conhecimento.

O tempo comunidade como espaço educativo tem essa função de servir como tempo e espaço de estudo, aprendizado e experimentação, que nas unidades produtivas ocorrem por meio do trabalho.

Por isso o trabalho desenvolvido no tempo de estudo na comunidade não pode ser desvinculado dos conhecimentos escolares, devendo, portanto ser acompanhado e orientado pelos monitores por meio dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância. É a aplicação dos instrumentos pedagógicos que vai determinar o desenvolvimento da relação pedagógica tanto no tempo escola como no tempo comunidade.

Observamos, nas falas dos monitores, que a aplicação de alguns dispositivos pedagógicos, especificamente relacionado a visitas à comunidade fica comprometida devido às dificuldades financeiras enfrentadas pela escola. Além das informações colhidas dos monitores, este estudo procurou conhecer como é a relação do aluno com os instrumentos pedagógicos.

Ocorrem tarefas que temos que responder junto com a comunidade ou família, sobre a realidade do campo e fazemos a pesquisa no assentamento, depois apresentamos o resultado da pesquisa na sala de aula, colocação de todos os alunos sobre a pesquisa. Tem também atividades que todos

participam e que são destinadas para manter a escola limpa e conservada (A7).

Bom para fazer o P.E tem vários temas e algumas perguntas que fazemos um questionário, depois minha realidade tem a colocação em comum que as respostas da turma também, tem uma visita de estudo que alguns professores leva nós para conhecer algumas propriedades e por fim tem a conclusão (A10).

É aplicado o questionário pelo professor a ser avaliado como obtenção de nota, logo após a realidade que é vivida por você, depois a colocação em comum que é aplicado para toda a turma o seu desenvolvimento, tem visitas e palestra para esclarecer o tema aplicado e encerrado com uma conclusão do conhecimento (A22).

Um professor responsável da uma introdução sobre o assunto e aplica a pesquisa, depois nós voltamos com as resposta e em sala de aula fazemos a colocação em comum junto com o professor individualmente fazemos a nossa realidade, fazemos uma visita de estudo e por fim concluímos (A25).

A primeira parte do Plano de Estudo diz respeito à pesquisa que todos devem realizar nas suas propriedades, tornando-se uma espécie de diagnóstico da sua realidade. Segundo Nosella (2012, p.86) O plano de estudo deve ter como foco a conscientização “é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria realidade”.

Na entrevista com os monitores e também com os alunos, o PE foi relatado como sendo o instrumento fundamental da pedagogia da alternância.

Oito temas são selecionados para ser trabalhado no PE durante o ano. Cada turma desenvolve os oito utilizando-se das etapas de realização conforme a metodologia da escola.

Podemos compreender as etapas do PE no excerto extraído das respostas fornecidas pelo monitor M1.

Primeiro o professor aplicador do tema deve estudar o mesmo e em seguida proporcionar aos educandos uma discussão seguida da elaboração das perguntas que serão utilizadas na entrevista ao produtor. Na sequência o aluno produz um texto denominado “Síntese da minha realidade” que em minha opinião deve contemplar a realidade de pesquisa no caso do mesmo residir na zona urbana. Ao retornar ao tempo escola o aplicador faz uma espécie de socialização dos dados colhidos nas diferentes regiões e as que forem mais comuns farão parte do texto chamado “Colocação em comum”. Na quarta fase acontece a “Intervenção externa” que por sua vez necessita da disponibilidade de outros profissionais para realizarem a palestra. No quinto ato os alunos são conduzidos a uma propriedade que desenvolva a atividade em estudo para que possam analisar as diferenças entre teoria e prática a mesma recebe o nome de “Visita de estudo” e por fim, porém, de suma importância temos a “Conclusão e avaliação” de todo o processo desenvolvido o que oportuniza aos estudantes analisarem o que e quais são os pontos mais relevantes a serem considerados pelos envolvidos enquanto cidadão e profissional Técnico (M1).

Na sequência de datas descrita no quadro abaixo, a escola organiza os temas a serem desenvolvidos no Plano de Estudo no decorrer do ano letivo, percebemos que cada tema é discutido, desenvolvido e acompanhado por um monitor.

No primeiro dia de início do PE ocorre à apresentação e a discussão do tema pelo monitor, que a partir daí estabelece as questões de pesquisa que será aplicada na comunidade do aluno e, nas datas seguintes, o desenvolvimento da temática, que observa a sequência de atividades que compõe a estrutura do PE.

O quadro abaixo apresenta o detalhamento da estrutura que compõe o Plano de Estudo do ano de 2016 da Escola Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins.

Quadro IV: Plano de Estudo - PE - EFA Zé de Deus – 2016

1º Técnico em Agropecuária	2º Técnico em Agropecuária	3º Técnico em Agropecuária
- Agricultura familiar: 29/01-10/02 A 11/03. - Solo: 11/03 – 28/03 a 15/04. - Olericultura: 13/05 de 23/05 a 24/06. - Apicultura: 12/08-22/08 a 16/09 - Agroextrativismo: 16/09-26/09 A 14/10. - Piscicultura: 14/10- 24/10 a 11/11 - Jardinagem e paisagismo: 11/11- 21/11 A 09/12.	- Cultivo do feijão: 05/02-15/02 a 04/03. - Cultivo da mandioca 04/03-14/03 a 20/03. - Máquina comercialização agrícola: 24/04- 02/05 a 20/05. - Caprina ovinocultura: 20/05-30/05 ^a 17/06. - Irrigação e drenagem: 05/08-15/08 a 02/09. - Processamento de derivados, animal e vegetal: 02/09- 19/09 a 07/10. - Suinocultura: 07/10- 17/10 a 04/11. - Cultivo do milho: 04/11-16/11 a 16/12.	- Segurança do trabalhador rural: 05/02 – 15/02 a 04/03. - Alternativas de sobrevivência no campo: 04/03 -14/03 a 20/03 - Instalações rurais: 20/04-02/05 a 20/05 - Bovinocultura de leite: 20/05-30/05 a 17/06 - Cultivos orgânicos e convencionais: 05/08-15/08 a 02/09 - Bovinocultura de corte: 02/09-19/09 a 07/10 - Processamento, industrialização e comercialização bovina: 07/10- a 17/10 a 04/11. - Fruticultura: 04/11- 16/11 a 16/12.

Fonte: Adaptado do PE- EFA Zé de Deus -2016.

As informações coletadas através dos questionários de alunos e monitores corroboram com as informações do PP sobre o Plano de Estudo, pois conforme o Projeto Pedagógico da escola, após a seleção da temática do PE, o aluno faz uma pesquisa na sua propriedade para levantar as questões referentes ao tema na sua realidade, denominada de pesquisa do PE, e elabora um texto no Caderno da Realidade denominado “minha realidade”.

Neste texto ele descreve todas as questões levantadas na pesquisa inicial e, depois, socializa com os colegas na “colocação em comum”, espaço aberto para todos os alunos possam expor o que encontraram sobre o referido tema. Em seguida, é realizada, sempre que

possível, a intervenção externa, que consiste em uma palestra desenvolvida por um técnico com experiência sobre o assunto.

Normalmente, este profissional faz parte do quadro de funcionários de alguma instituição parceira como Agência de Defesa Agropecuária do Estado (ADAPEC), ou engenheiro agrônomo que se disponibilize a ajudar a escola na condição de voluntário ou parceiro. As parcerias também são dificuldades da escola. A última etapa consta de uma avaliação que o próprio aluno faz do PE. Os documentos digitalizados abaixo demonstram a sequência de um Plano de Estudo desenvolvido na EFA Zé de Deus.

O PE em questão se trata de bovinocultura de leite, onde o aluno deveria na sua realidade realizar uma pesquisa com base nas seguintes questões: Quando iniciou a atividade leiteira? Quantos animais possuem em lactação na fazenda? Qual a média de lactação das vacas? Quais as raças dos animais, porque a escolha destas? Possui alguma estratégia de alimentação diferenciada para os animais que estão produzindo? Participa de algum programa de incentivo a produção? Onde e como é comercializada a produção e qual o preço pago pelo produto? Vantagens e desvantagens da atividade leiteira? Satisfação com a atividade?.

Com base nas repostas obtidas com as perguntas os alunos elaboram os demais textos que compõe o CR para avaliação e acompanhamento dos monitores, essa é uma atividade desenvolvida no tempo escola e no tempo comunidade. Conforme veremos nas figuras abaixo digitalizadas e transcritas em nota de rodapé.

A Figura 5, abaixo é o relato de uma atividade do PE denominada de *Minha realidade* e foi extraído de um Caderno da Realidade do acervo da escola elaborado por um aluno do campo, o material em questão foi fornecido e autorizado pela Direção da Escola.

O Tema do PE nesta pesquisa foi bovinocultura de leite, e no texto elaborado ele apresenta um relato detalhando a forma como esta produção vem sendo desenvolvida na sua cidade.

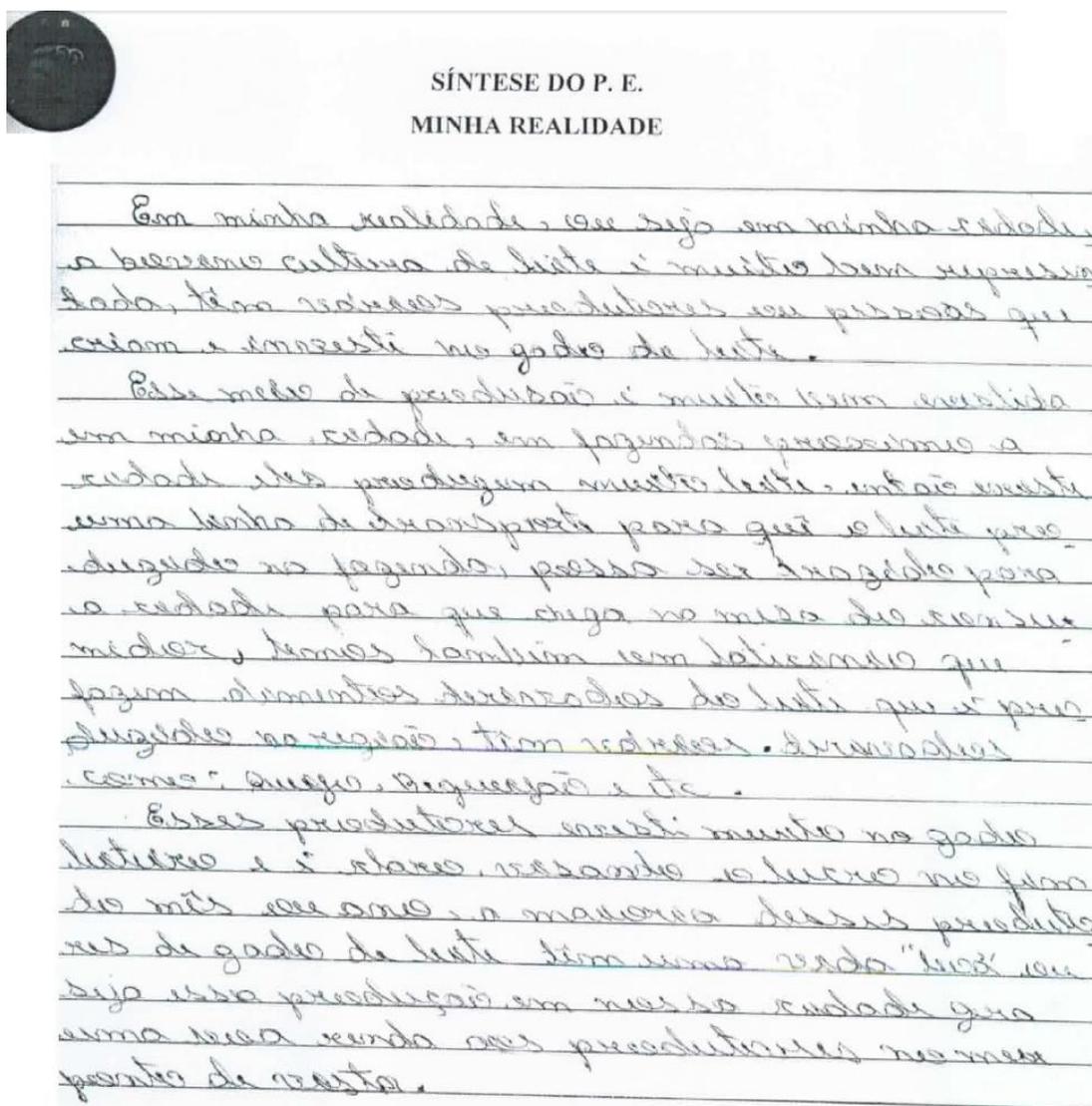
Além de relatar ele também emitiu seu ponto de vista em relação à forma como os produtores investem na produção de leite. O aluno considera que a atividade bovinocultura de leite é uma atividade viável economicamente, ele descreve no texto *Minha Realidade* o processo de produção a partir das pesquisas que ele realizou, utilizando como instrumento de registro o caderno da realidade.

No texto ele emite uma avaliação positiva sobre a bovinocultura de leite, de acordo com seu ponto de vista é uma atividade que proporciona ao produtor de leite uma vida tranquila do ponto de vista econômico.

Em seu relato o aluno afirma que a *maioria desses produtores de gado de leite tem*

uma “vida boa”, ou seja, essa produção em nossa cidade gera uma boa vida aos produtores no meu ponto de vista (CR, 2016, A 27). O que ele chama de “boa vida” está relacionado à questão econômica do produtor proporcionando pela produção da bovinocultura de leite.

Figura 5³⁹: Texto Minha Realidade

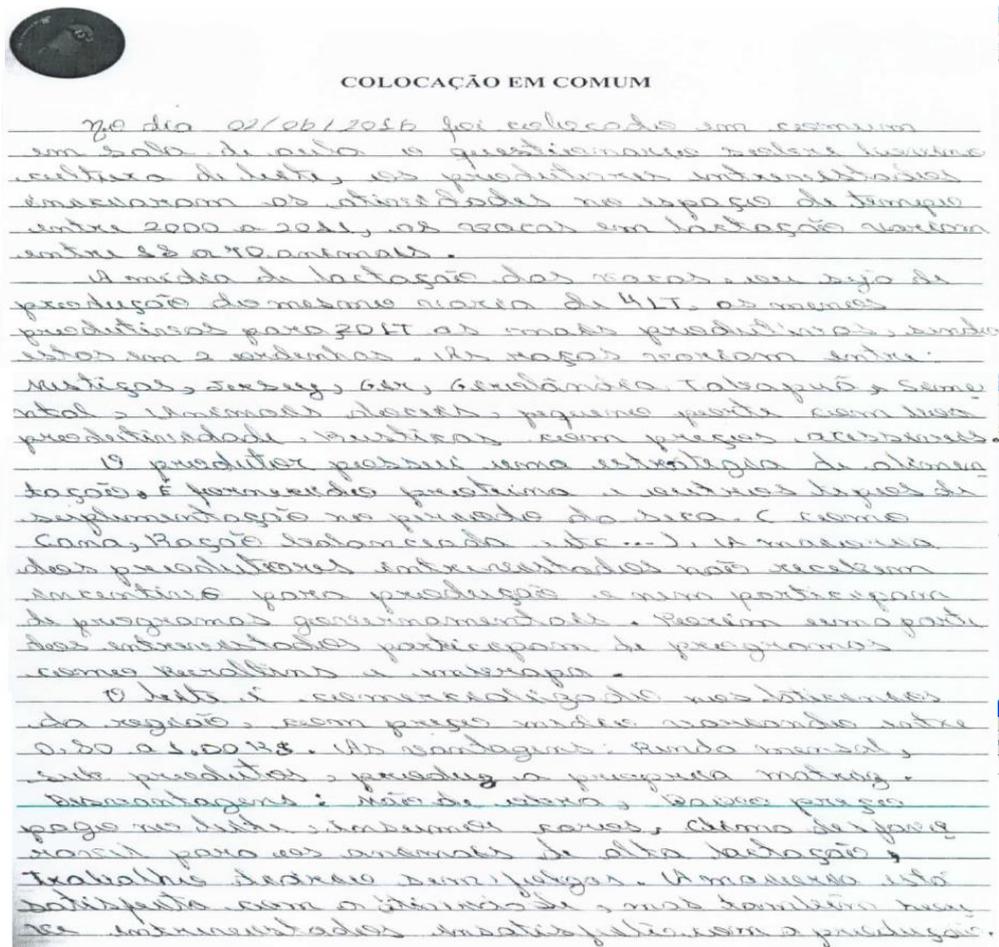


Fonte: Acervo da escola Caderno da Realidade –EFA- autorizado pelo DE.

³⁹ **Texto Minha Realidade, extraído do CR:** Na minha realidade, ou seja, na minha cidade, a bovinocultura de leite é muito bem representada, têm vários produtores ou pessoas que criam e investem no gado de leite. Esse meio de produção é muito bem investido em minha cidade, em fazendas, próximo a cidade eles produzem muito leite e então investe em linha de transporte para que o leite produzido na fazenda, possa ser trazido para a cidade para que chegue na mesa do consumidor, temos também um laticínio que fazem alimentos derivados do leite que é produzido na região, têm vários derivados como: queijo, requeijão etc. Esses produtores investem muito no gado leiteiro e é claro visando o lucro no fim do mês ou ano, a maioria desses produtores de gado de leite tem uma vida “boa” ou seja essa produção em nossa cidade gera uma boa vida aos produtores no meu ponto de vista (CR, 2016 A 27).

Na Figura 6 ele descreveu a etapa do PE chamada de *Colocação em comum*, que consiste em um relato dos pontos comuns que todos os alunos encontraram nas suas respectivas comunidades.

Figura 6⁴⁰: Texto Colocação em Comum



Fonte: Acervo da Escola-Caderno da Realidade autorizado pelo DE – EFA- 2015.

⁴⁰ **Texto Colocação em Comum, extraído do CR:** No dia 02/06/2015 foi colocado em comum em sala de aula o questionário sobre bovinocultura de leite, os produtores entrevistados enunciaram as atividades entre 2000 a 2011, as vacas em lactação variam entre 18 a 80 animais. A média de lactação das vacas, ou seja, de produção do mesmo varia de 4 LT as menos produtivas para 20 LT as mais produtivas, sendo estas em duas ordenhas. As raças variam entre mestiças, jessy, ger, girolanda, tabapuã e semental, animais dóceis, pequeno porte e com boa produtividade, rústicas, com preços acessíveis. O produtor possui uma estratégia de alimentação, é fornecido proteína e outros tipos de suplementação no período de seca, (como cana, ração balanceada, etc.). A maioria dos produtores entrevistados não recebe incentivo para a produção e nem participam de programas governamentais. Porém uma parte dos entrevistados participa de programas como Ruraltins e Embrapa. O leite é comercializado nos laticínios da região, com preço médio variando entre, 0,80 e 1,00 R\$. As vantagens: renda mensal, subprodutos, produz a própria matriz. Desvantagens: mão de obra, baixo preço pago no leite, insumos caros, clima desfavorável para os animais de alta lactação, trabalho diário sem folgas. A maioria está satisfeita com a atividade, mas também teve entrevistado insatisfeito com a produção (CR, 2015 A 27).

Na sequência do PE, a escola convida um profissional parceiro para realizar uma palestra sobre o tema, essa atividade recebe o nome de *intervenção externa*, por ser uma atividade desenvolvida por um profissional de fora da escola.

Figura 7⁴¹: Texto Intervenção externa sobre a bovinocultura de leite

RELATÓRIO DE INTERVENÇÃO EXTERNA

ASSUNTO: Bovino cultura de leite.

PALESTRANTE: _____

DATA: 02/06/2015

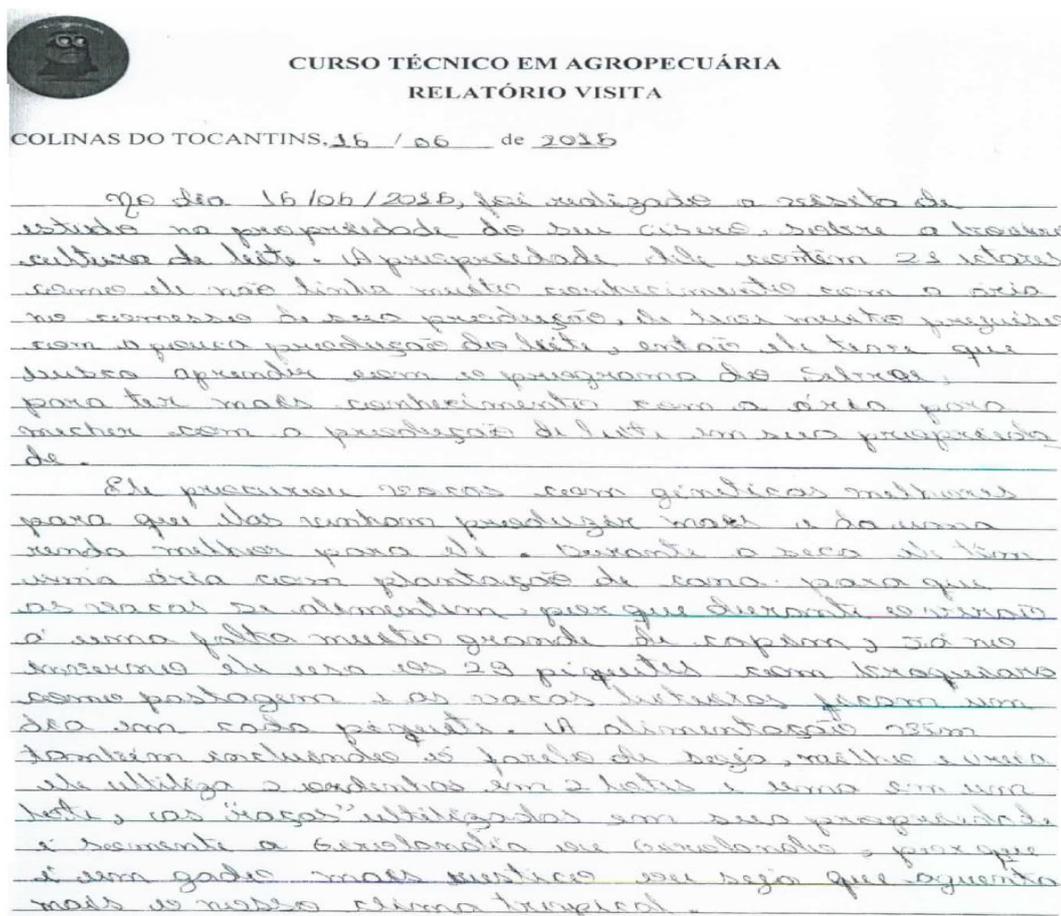
No dia 02/06/2015, foi aplicado em sala de aula a intervenção externa, pelo Engenheiro agrícola Wanderlei Barbosa Silva. Ele falou sobre alguns tipos de forragem como: Braquiária, mombaça e tiftom, esses são os capim adequado para a nossa região que é a região tropical, foi apresentado esses três tipos de capim, porque eles são os principais para o consumo das vacas leiteiras e também eles é resistente. Foi apresentado também alguns projetos que envolve o nosso tema do PE, um desses projetos é o Baldi cheio, e para participar desse projeto o produtor tinha que concordar com algumas "regras" ou recomendações que é passado pra ele. Na produção de leite é feito um controle leiteiro, ou seja, controle da quantidade de leite que as vacas produzem, é feito também um controle do cio dos animais. Componentes que ajudam na complementação alimentar das vacas de leite, temos: cana de açúcar, pastagem, rotação de pastagens sobre semeadas e selagem de sorgo e etc. Também tem algumas raças que são boas produtoras de leite como a Jersey e Ger que são raças consideradas adequadas no nosso país ou na nossa região e entre outras raças que são feitas em cruzamentos (CR, 2015 A 27).

Fonte: Acervo da Escola- Caderno da Realidade – EFA autorizado pelo DE- 2015.

⁴¹ **Texto intervenção externa, palestra:** No dia 02/06/2015, foi aplicado em sala de aula a intervenção externa, pelo engenheiro agrícola Wanderlei Barbosa Silva. Ele falou sobre alguns tipos de forragem como: braquiária, brizanta, mombaça e tiftom, esses são os capim adequado para a nossa região que é a região tropical, foi apresentado esses três tipos de capim, porque eles são os principais para o consumo das vacas leiteiras e também eles é resistente. Foi apresentado também alguns projetos que envolve o nosso tema do PE, um desses projetos é o Baldi cheio, e para participar desse projeto o produtor tinha que concordar com algumas "regras" ou recomendações que é passado pra ele. Na produção de leite é feito um controle leiteiro, ou seja, controle da quantidade de leite que as vacas produzem, é feito também um controle do cio dos animais. Componentes que ajudam na complementação alimentar das vacas de leite, temos: cana de açúcar, pastagem, rotação de pastagens sobre semeadas e selagem de sorgo e etc. Também tem algumas raças que são boas produtoras de leite como a Jersey e Ger que são raças consideradas adequadas no nosso país ou na nossa região e entre outras raças que são feitas em cruzamentos (CR, 2015 A 27).

Na sequência das atividades do PE sobre bovinocultura de leite, quando a escola tem condições, os alunos são levados para visitar uma propriedade para conhecer como esta propriedade trabalha com a bovinocultura de leite e, em seguida, elaboram um texto sobre as suas considerações sobre a visita, como mostra a Figura 8 a seguir.

Figura 8⁴²: Texto Relatório de Visita



Fonte: Acervo da Escola- Caderno da Realidade – EFA autorizado pelo DE- 2015.

As figuras acima mostram uma sequência de atividades desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade. São os registros que os alunos fazem no CR, podemos

⁴²**Texto Relatório de visita extraído do CR:** No dia 16/06/2015, foi realizada a visita de estudo na propriedade do Sr. Ciseiro, sobre a bovinocultura de leite. A propriedade dele contém 21 hectares, como ele não tinha muito conhecimento com a área no comesso de sua produção, ele teve muito prejuízo com a pouca produção do leite, então ele teve que buscar aprender com o programa do Sebrae, para ter mais conhecimentos com a área para mecher com a produção de leite em suas propriedade. Ele procurou vacas com genéticas melhores para que elas venham produzir mais e de uma renda melhor para ele. Durante a seca ele têm uma área com plantação de cana para que as vacas se alimentem, porque durante o verão a uma falta muito grande de capim, já no inverno ele usa os 29 piquetes com braquiara como pastagem e as vacas leiteiras ficam um dia em cada piquetes. A alimentação vêm também incluindo o farelo de soja, milho e ureia, ele utiliza duas ordenhas em dois lotes e uma em um lote, as raças utilizadas em sua propriedade é somente a girolandia ou girolandio, porque é um gado mais rustico, ou seja que aguenta mais o nosso clima tropical.

observar que o mesmo tema foi sendo desenvolvido desde a pesquisa na comunidade, e com as respostas das questões ele elaborou o texto “minha realidade”, onde descreveu como a bovinocultura de leite está sendo desenvolvida na comunidade dele.

Em seguida a temática foi aprofundada na colocação em comum, na intervenção externa e na visita de estudo em outra propriedade. Para finalizar, os alunos elaboram um texto de conclusão e avaliação do PE, onde podem relatar as suas percepções e conhecimentos sobre o tema abordado.

Observamos, portanto que o Caderno da Realidade é um instrumento pedagógico diferenciado, pois não se trata de um caderno de atividades para casa como ocorre normalmente nas escolas. O CR é um instrumento que estimula o aluno a pesquisar e levantar conhecimentos sobre a sua realidade envolvendo a temática abordada no PE, de maneira que estes conhecimentos possam ser compartilhados com os demais alunos e parceiros buscando refletir e propor intervenções pedagógicas em torno das questões suscitadas na pesquisa.

3.6.4 Aspectos positivos e negativos da EFA- Zé de Deus e da pedagogia da alternância sob o olhar dos alunos

Este estudo considerou fundamental levantar aspectos positivos e negativos de se estudar em uma EFA por meio da pedagogia de alternância e, livremente através da questão aberta no questionário, os alunos puderam destacar alguns pontos que consideram positivos e negativos. Entre os pontos positivos, citaram a amizade com os colegas conquistada na escola no período do internato, a economia que fazem com transporte pelo fato de não ter que vir para a escola diariamente e a forma como as aulas são realizadas.

Os pontos positivos são que os professores aplicam as aulas de maneiras corretas fazendo com que nós aprendemos com facilidade; ponto negativo é falta infraestrutura da EFA, principalmente para as aulas práticas (A24).

Porém, o mesmo aluno citou como ponto negativo a ausência de mais aulas práticas que, segundo ele, não ocorre devido à falta de estrutura escolar.

Entre os pontos negativos, a maioria dos alunos citou a ausência da família, o que gera muita saudade, a infraestrutura da escola, regras rígidas de convivência, etc.

O (A4) citou também que sente certa insegurança e confirmou o que outros já citaram em relação à infraestrutura necessária para o desenvolvimento da alternância *Positivo, a convivência, as amizades, e o que aprendemos. Negativos, a falta de segurança e infraestrutura na alternância (A4).*

Positivos são: nossa convivência, o trabalho de campo, por sairmos formados em curso técnico, etc. Negativos são: a estrutura da escola é simples, o município não cobre todas as despesas, saudade de casa, etc. (A6).

A vida da gente ela não é só negativa e positiva, a gente fica longe da família e muito positivo. Bom, aqui na escola é diferente conheci pessoas novas e amo todos e eu estou gostando da escola. Até agora eu não tenho nada de negativo para falar (A15).

Os positivos: produzir alimentos saudáveis e saborosos e como transformar terras improdutivas em produtivas. A gente aprende a plantar a colher a transplantar fazer adubação (A19)

Os pontos positivos além de trazer boas oportunidades para aqueles que gostam do curso tem um belo ensino em modo geral. Negativo é que precisa melhorar nas aulas práticas e na área do curso (A21).

Os pontos positivos são que tudo o que aprendemos aqui pode ser passado e aplicado em nossa propriedade. Os negativos são o quarto e o calor, que pode ser resolvido com sistema de ventilação (A28).

Observamos que, como qualquer escola pública, a EFA enfrenta muitas dificuldades, conforme relatos dos alunos e dos monitores. A ausência de aulas práticas parece ser para os alunos um ponto negativo sério, tendo em vista que está relacionada com o aprendizado prático utilizado por eles nas propriedades, que inclusive contribui para a melhoria do trabalho e da qualidade de vida.

O município também encontra dificuldades para custear todas as despesas da Escola Municipal Família Agrícola, o que gera impossibilidade para a realização de diversas atividades da escola, principalmente a visita de orientação e acompanhamento dos estudos no tempo comunidade, que segundo monitores e alunos não ocorre com frequência, devido às dificuldades financeiras enfrentadas.

3.6.5 A relação pedagógica da EFA e a melhoria da vida no campo: o olhar dos alunos

Em questionamentos anteriores, os alunos discorreram sobre os problemas enfrentados na EFA, mas também ressaltaram os pontos positivos. A maioria dos alunos do campo, ao comentarem o motivo pela escolha desta escola, aponta a relação entre a escola e o trabalho nas propriedades, pois os alunos do campo estudam e trabalham. Por isso, entendemos que seria fundamental para este estudo levantarmos informações acerca da relação entre o estudo desenvolvido na EFA e a melhoria da qualidade de vida no campo.

Em relação a isso, 100% dos alunos do campo participantes da pesquisa disseram que houve melhoras depois que iniciaram os estudos na EFA. As melhorias citadas por eles estão relacionadas tanto ao trabalho na propriedade como à mudança de comportamentos e atitudes.

Sim, tudo que eu consigo aprender tento passar para os meus pais para colocar na propriedade. Contribui e ajuda na melhoria da horta da minha família, bons alimentos melhor qualidade de vida (A6).

Contribui pelo fato de que muitos alunos fazem e ensina para a família o que aprendemos aqui. Desde que eu comecei a adquirir conhecimento e ter amigos de verdade, minha vida melhorou muito (A9).

Os professores colocam mais a gente para trabalhar, e isso deu mais melhoria para a nossa vida no campo, aumentei a minha responsabilidade através das atividades da escola e com a convivência com mais amigos (A11).

Sim, por que nos ajuda, a saber, a adubação correta para todo o tipo de planta, outro ponto é que bater agrotóxico faz mal para a saúde, diminuindo o uso de venenos nas hortas já melhora a qualidade de vida (A13).

Sim, adquirimos o conhecimento na escola e colocamos em prática na propriedade, pois produzir sem agrotóxicos pode prolongar muita a vida das pessoas e como aumentar sua produção sem desgastar de mais a terra (A14).

Sim eu percebo que melhora a vida porque os produtos são melhores, com melhora na adubação, escolha do local, como fazer a preparação do solo, ajudar a gente ter um bom trabalho e uma boa produção e podemos comprar outras coisas que não produzimos na roça, como roupas, calçados, celular, etc. (A17).

A simplicidade dos relatos dos alunos acima demonstra maior ênfase na aplicação prática dos conhecimentos nas propriedades e, com isso, as famílias têm conseguido melhorar as condições de trabalho porque aprenderam a escolher e usar melhor os produtos.

Para os alunos, isso tem benefícios porque os conhecimentos estão fazendo com que os produtores aprendam a produzir produtos saudáveis sem uso de agrotóxicos e com melhor adubação da terra, o que contribui para a melhoria da situação financeira e, com o aumento da produção, podem comprar outras coisas como roupas, calçados, celular, etc.

Os alunos compreendem o que é melhor para a terra e para a plantação, evidenciando, por exemplo, que produzir sem agrotóxicos melhora a qualidade de vida. Este parece ser um cuidado para que a terra não se esgote nas suas potencialidades, bem como os recursos naturais, reforçando a forma de agir e pensar da agricultura familiar.

Na perspectiva dos alunos, parece que a escola EFA Zé de Deus, ainda que enfrente dificuldades para funcionamento e desenvolvimento de suas atividades, vem cumprindo sua

função. Que, na modalidade pedagógica oferecida, é preparar o trabalhador para executar suas atividades práticas diárias ligadas à formação técnica para agricultura e pecuária, voltada, em grande medida, para o desenvolvimento do trabalho na propriedade.

As expressões relacionadas ao desenvolvimento pessoal não aparecem explicitamente nos relatos, pois, na compreensão desses sujeitos, os conhecimentos técnicos adquiridos na escola ao promover a melhoria do desenvolvimento das condições econômicas da família também possibilitam o desenvolvimento pessoal.

Mesmo em percentual menor, outra melhora identificada pelos alunos diz respeito ao círculo de amizade conquistado na escola que promoveu mudanças no comportamento, melhorando o relacionamento com os colegas. Para (A16), *Sim, melhora a qualidade de vida e ajuda até na vida pessoal, tipo brigava com os amigos demais, foi difícil, mas agora to aprendendo a conviver com as pessoas*. Esse relato evidencia a educação que ocorre por meio das relações sociais, o período de encontro e convivência no internato é educativo e cria condições para a aquisição de valores morais, éticos que nem sempre se encontram nos bancos escolares na sala de aula.

De maneira geral, na concepção dos alunos, a aprendizagem de conteúdos escolares se caracteriza como uma ferramenta importante, uma vez que se apresentam sempre associados às práticas do cotidiano da propriedade, em um processo de articulação envolvendo tempo escola e tempo comunidade, aquisição de conteúdo na escola e aplicação na sua prática na comunidade, essa prática que eles fazem referência é o trabalho.

3.6.6 A escola família agrícola o campo e a terra: concepções dos alunos

Para finalizar a entrevista com alunos, permitimos que estes discorressem abertamente sobre suas concepções, em relação à escola família agrícola, o campo e a terra.

Eu gosto muito da educação da escola porque é melhor para o meu futuro, se forma em agronomia. O Campo significa vida alimento para o nosso futuro. Ela faz parte da minha vida por que pegamos amor a terra (A18).

A terra significa a base de tudo é dela que vem a nossa sobrevivência quando trabalho com a terra, sou o detentor das plantas (A17).

Significa meio de sobrevivência por que sem ela não tínhamos com que plantar e colher e produzir (A15).

Outros alunos ressaltaram a riqueza de conhecimentos que a EFA proporciona e fazem comparação com as demais escolas que não proporcionam o mesmo conhecimento da escola família agrícola, principalmente devido à escola oferecer conhecimentos relacionados às atividades desenvolvidas no seu cotidiano.

A escola família agrícola EFA é bastante rica em conhecimento e podemos perceber que cada dia mais estamos aprendendo, todos podemos nota que escolas comuns não chegam a base do ensino que vivenciam aqui. Por que na EFA, não aprendemos apenas sobre solos, animais ou plantas, também aprendemos a darmos valor em certas coisas. Apesar do estudo ser bastante puxado, praticamente o dobro de outra escolas temos uma convivência muito boa. Pretendo concluir todos os anos e levar tudo que aprendi para o campo para agricultores e poder mostrar que valeu a pena todo o esforço como o professor tentou nos mostrar, me identifico bastante com agricultura e pretendo seguir a profissão (A3).

Mais uma vez os alunos ressaltam o que já foi dito por eles em outras questões suscitadas neste estudo quando afirmam que, na pedagogia da alternância, o ensino exige muito, porém do ponto de vista apresentado por eles é considerado como um bom ensino.

Alguns alunos manifestam dúvidas quanto ao futuro, se serão técnicos agrícolas ou se terão oportunidade de avançar nos estudos.

Destacamos algumas respostas dos alunos participantes da pesquisa

Eu acho muito boa, mas também muito puxado a atividade de que eu mais gosto são aulas teóricas e práticas sobre o campo. Ainda não sei se vou ser um técnico em agropecuária ou procurar outra profissão. O campo é a onde eu moro com minha família e a terra é o local onde plantamos e colhemos (A5).

A educação da EFA é muito importante, educação física, agronomia, eu gosto da aula de agricultura. A EFA na minha opinião é uma ótima escola, porque aprendo a trabalhar com a terra e a terra para mim significa muito, é onde estará meu futuro como profissional, espero que seja na área de agrônoma, mais se for para ser somente técnico também está bom, eu fico feliz se tiver lugar pra trabalhar, e o agrônomo trabalha na terra (A8).

As atividades que eu mais gosto que são desenvolvidas na EFA são as aulas práticas que aprendemos bastante, a convivência na escola que melhora bastante, aprendemos a respeitar o outro e também as aulas teóricas que são maravilhosas. O que eu desejo para o meu futuro profissional é que eu possa ser uma boa técnica em agropecuária e que possa transmitir o meu conhecimento para aqueles que precisa para melhoria no campo (A10).

A Escola é muito importante para mim e para a minha família, porque para mim a terra e o campo significa tudo, porque tudo que consumimos vem do campo "Porque se o campo não planta, a cidade não janta", por isso quero me formar em técnico em agropecuária para continuar o meu trabalho no campo (A13).

Primeiramente o que eu acho da escola? é na minha opinião é uma escola com profissionais excelentes, que tentam de todas as formas passar seus conhecimentos para os alunos. A atividade que mais gosto, é difícil de escolher, pois costumo realizar todas com bastante dedicação. Para mim eu gostaria de ter um futuro brilhante é basicamente um sonho, ter uma profissão, um cargo excelente, meu sonho é ser médica veterinária, mas sou de família bastante humilde, por isso pretendo estudar prestar vários vestibulares e conseguir ser alguém reconhecido não só como uma técnica em agropecuária, mas em demais conhecimentos. O campo significa tudo, "se os produtores e agricultores não plantar ninguém se alimenta" (A14).

As citações dos alunos acima demonstram várias formas de compreensão a respeito da escola, dos profissionais e dos conteúdos. Na maioria das percepções, a escola é vista como *boa* e que proporciona conhecimentos necessários para a formação que eles almejam, sobretudo em relação à formação para continuar trabalhando com o campo. Em outras passagens, os alunos reforçam a importância do ensino da EFA para o trabalho que eles e suas famílias desenvolvem no campo.

Para alguns alunos, o ensino superior é um sonho a ser realizado, pois possibilitará *ter uma profissão, um cargo excelente*. O campo aparece em vários comentários como o lugar onde se vive com a família e de onde também se retira o sustento; nesta concepção, o campo é onde se produz a própria vida por meio do trabalho, se igualando a concepção de campo defendida pelo Movimento por uma Educação do Campo.

Outro excerto nos chamou a atenção pelo fato de ser um pensamento que permeia o imaginário popular no campo, principalmente quando se trata de produção de alimentos, pois para o aluno; [...] *se o 'campo não planta, a cidade não janta', por isso quero me formar em técnico em agropecuária para continuar o meu trabalho no campo (A13)*.

Na concepção de outro aluno, *O campo significa tudo, se os produtores e agricultores não plantar ninguém se alimenta (A14)*. Nesse sentido, tanto o campo, como a cidade vive dos alimentos que os trabalhadores do campo produzem, existindo, assim, uma relação de dependência da cidade em relação ao trabalho e a produção no campo.

A terra é vista para além da simples propriedade, *a terra significa a base de tudo é dela que vem a nossa sobrevivência (A17)*. Saviani (2012), baseado nos estudos de Marx afirma que a terra, "ao surgir o homem o provê com meios de subsistência prontos para utilização imediata", complementado ainda que:

A própria terra é um meio de trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho (MARX, 1968, apud SAVIANI, 2016, p.25).

Campo e terra asseguram a subsistência das famílias e também a sua permanência no campo, mas, para isso faz-se necessário à aquisição de condições econômicas, de saúde, de educação, sem as quais não haverá desenvolvimento.

De maneira geral, nos depoimentos dos alunos sobre a aplicação na propriedade dos conhecimentos adquiridos na escola, é mostrado que parece ser uma atividade que ajuda a família. Sendo assim, não parece que a família se oponha de alguma forma aos conhecimentos científicos provenientes da escola, devido a alguns hábitos e costumes empíricos já adquiridos e fortalecidos pela família no trabalho na propriedade.

A pedagogia da alternância, como prática pedagógica surgiu na contraposição do modelo tradicional de metodologia utilizada na escola, e faz com que o aluno atue nesse caso como mediador entre o conhecimento empírico proveniente da experiência que a comunidade possui, e os conhecimentos técnicos e científicos trabalhados na escola.

Atuando nos dois espaços educativos tempo escola e tempo comunidade, principalmente nas situações em que o aluno traz para a escola as questões e as dificuldades da comunidade e leva para a propriedade a técnica adquirida na escola que pode contribuir para resolver os problemas da produção.

3.6.7 O que pensam os alunos da EFA sobre o futuro profissional

Ao serem questionados sobre o que querem fazer quando terminarem o curso técnico, muitos alunos disseram que pretendem permanecer no campo e aplicar os conhecimentos, outros pretendem ingressar no curso superior. Descrevemos algumas respostas que confirmam o pensamento dos alunos nesta questão: *Trabalhar na área do curso técnico em agropecuária. Para ter mais um bom desempenho prático e depois fazer uma faculdade (A8)*. Alguns pretendem continuar os estudos e cursar Agronomia, *Pretendo fazer faculdade de Agronomia para trabalhar no campo porque trabalha com fazenda é minha paixão. Mas ainda tenho muita vontade de fazer medicina (A11)*.

Outros acreditam que podem contribuir com a sua formação para aumentar a produção na fazenda: *Pretendo continuar no campo para aumentar a produção da propriedade. Pretendo ingressar na carreira de agronomia (A12)*, ou ganhar dinheiro trabalhando na área e permanecendo no campo: *Trabalhar na área de técnico agropecuária para ajudar o que precisar e ganhar o meu dinheiro e sim continuar no campo por que é o que eu gosto (A13)*.

Outros veem no concurso público a oportunidade de trabalho, como no exemplo *Virar fiscal da ADAPEC quero morar no campo por que interesse, quero trabalhar (A14)*, e, ainda, outro almeja comprar uma fazenda e nela desenvolver os conhecimentos adquiridos, *Pretendo me forma em técnico agrônomo e continuar no campo trabalhando e comprar uma fazenda para mim. Porque o técnico agropecuário trabalha no campo (A17)*.

Para outro, a terra é o que realmente importa, por isso, trabalhar a terra é o desejo para o futuro. *Vou continuar no campo porque quero fazer agronomia e trabalhar com aquilo que é mais importante que e a terra. Por que eu gosto da zona rural (A22)*. Outros pretendem seguir trabalhando assim que terminar o curso técnico em agropecuária, tentando garantir o acesso ao trabalho.

De toda forma o trabalho na própria unidade produtiva ou com o intuito de atender fazendas e empresas sempre aparece como finalidade maior do estudo na EFA. E o modelo de sociedade fundando no modo de produção capitalista em que vivemos implica na busca por melhoria da qualidade de vida ganhando mais dinheiro e melhorando as condições econômicas da família e da propriedade.

3.7 DIFICULDADES E DESAFIOS DA EFA ZÉ DE DEUS PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DO CAMPO

Para encerrarmos a pesquisa com gestores e monitores, levantamos questionamentos a respeito das dificuldades e também dos desafios que a escola enfrenta para permanecer como instituição destinada a trabalhar com a educação do campo, sendo uma escola municipal e mantida pela Secretaria Municipal de Educação.

Os entrevistados relataram as dificuldades da escola para a execução das atividades pedagógicas e administrativas em coerência com a sua missão e com a seu Projeto Pedagógico.

Vejam, nos excertos abaixo, as opiniões dos gestores e monitores:

A escola enfrenta dificuldades financeiras, pois praticamente todas as atividades que são desenvolvidas demandam de recursos financeiros e na maioria das vezes os custos são maiores que nas outras escolas, devido ao fato dos estudantes morarem na escola por uma semana. A escola enfrenta também dificuldades em encontrar profissionais com o perfil e formação que atendam a demanda da Pedagogia da Alternância. Outra dificuldade encontrada é na disposição de uma carga horária diferenciada para os professores de modo a atender as necessidades dos Instrumentos

Pedagógicos da Pedagogia da Alternância e o currículo integrado do curso técnico com ensino médio (DE).

Por ser uma escola municipal de educação do campo, enfrentamos muitas dificuldades. Os recursos financeiros não são suficientes para a manutenção adequada da escola. A formação de professores para trabalhar com a pedagogia da alternância e os instrumentos pedagógicos também é um grande desafio. A visita técnica na comunidade não acontece conforme plano de estudo, devido à falta de transporte para os monitores. Não é possível fazer a integração família escola satisfatoriamente, devido à distância entre a escola e as comunidades rurais. Outro ponto crítico é estabelecer parceria técnica para atividades práticas, principalmente relacionadas à prática no campo (CP).

Os gestores manifestaram diversas dificuldades, principalmente as financeiras, pois a escola é mantida pela secretaria municipal e, mesmo com a produção de alimentos na própria escola fruto das atividades práticas desenvolvidas por alunos e monitores, não é possível assegurar a manutenção da escola, por isso o município vem tentando transferir a escola para a rede estadual como forma de garantir a sua continuidade.

É um desafio citado a formação de professores para a pedagogia da alternância, tendo em vista a complexidade desta prática e aplicação dos instrumentos pedagógicos. A integração família e escola, como preconiza a pedagogia da alternância, não ocorre de maneira satisfatória, pois, dentre outras dificuldades mencionadas nos depoimentos, confirmou-se o que já foi dito em outras passagens deste estudo como, por exemplo, dificuldades para parcerias com profissionais técnicos dispostos em voluntariamente ajudar a escola.

Os monitores entrevistados corroboraram com as informações dos gestores e reforçaram sua compreensão quanto às dificuldades enfrentadas pela EFA.

Em seus depoimentos, citaram a falta de compromisso da gestão pública municipal com a escola, *o principal é a falta de compromisso por parte dos envolvidos em fazer a diferença, alunos, pais, poder público (M1).*

Outro monitor comentou sobre *a falta de apoio do município, pois muitas visitas de estudos em propriedades não são realizadas pela falta de verba, para deslocamento dos alunos, ou dos monitores (M2).*

A participação do município parece ser mesmo o grande gerador das dificuldades apontadas para a realização das visitas à comunidade, já que *falta de transporte, recurso financeiro, apoio da SEMED e Prefeitura (M3).*

Um dos monitores citou também como dificuldade para a realização efetiva da proposta pedagógica da escola o fato de a escola atender alunos da cidade que não possuem afinidade com o campo, *entre outras coisas, alunos que não são da zona rural e que tem*

pouca afinidade com campo (M4), e este mesmo monitor reforça o que já foi dito por outros monitores quanto às demais dificuldades da escola como o *transporte para realizar visitas de estudos e as famílias, rotatividade de monitores que não tem conhecimento da pedagogia alternância e pouca participação da família na vida escolar dos alunos (M4)*.

Nos depoimentos de alunos e monitores, tornou-se evidente que são muitas as dificuldades e desafios enfrentados pela EFA de Colinas no seu dia a dia e na execução de seu Projeto Pedagógico, de forma que parte das atividades expressa na sua proposta pedagógica enquanto escola do campo não se realiza a contento devido a falta de autonomia financeira para manter a demanda administrativa e pedagógica.

Todas as dificuldades encontradas têm implicação na qualidade da educação oferecida aos trabalhadores do campo e dificulta a efetivação dos quatro pilares que sustentam a pedagogia da alternância da escola, Associação das famílias com responsabilidade na gestão da escola; A pedagogia da alternância integrativa ao meio sócio profissional e o centro educativo; Formação integral do jovem, nas diversas dimensões do ser: humana, social, político científico, profissional, espiritual, ecológico, ético, artístico, entre outros; e, por fim, Desenvolvimento local do meio com a atuação dos seus próprios atores: os jovens em formação, suas famílias e outros (PP/ EFA, 2015, p. 5).

Sem o mínimo necessário para execução eficaz da sua prática pedagógica não é possível que a escola consiga se manter com as características iniciais que fundamentam as escolas famílias agrícolas, dificultando a manutenção e o desenvolvimento de uma prática de alternância original, e que não se configure em tempo com aula e tempo sem aula, mas que de fato seja uma *alternativa* capaz de contribuir para formação de trabalhadores do campo.

3.8 TEORIA E PRÁTICA - possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento da prática pedagógica em alternância

A educação do campo apresenta características e especificidades que exigem que a prática social dos alunos deva orientar o desenvolvimento das atividades no ponto de partida e de chegada do processo educativo, esta pesquisa buscou conhecer junto aos monitores entrevistados, a forma como teoria e prática se relacionam no desenvolvimento das atividades educativas e a articulação dos conteúdos teóricos com a realidade do campo.

Na compreensão do diretor da escola, *as disciplinas da área técnica têm 100% do seu conteúdo envolvendo a realidade do campo. As disciplinas da base nacional comum*

desenvolvem conteúdos mais abrangentes, mas sempre que possível a realidade do campo é envolvida (DE).

Os demais monitores apontaram que a escola enfrenta desafios no processo de integração teoria e prática.

O Curso Técnico em Agropecuária por ser Integrado ao Ensino Médio continua utilizando os livros didáticos oferecidos pelo MEC, o que acontece é que, os temas que são trabalhados na área técnica são envolvidos aos conteúdos com texto ou na prática. Já nas disciplinas da área técnica, os temas todos envolvem a realidade do campo (CP).

Essa é proposta da escola. Sabe se que não acontece sempre por uma série de fatores sendo eles, falta de transporte, local adequado ao tema estudado, pessoal com disponibilidade nos órgão para fazer as palestras, intervenções e outros (M2).

Mesclando teoria e prática, associado ao saber popular e as novas tecnologias, mostrando para os estudantes a importância de cada fase da cadeia produtiva em todos os seguimentos da agropecuária, onde todos os envolvidos têm que fazer sua função no meio, para que a produção de alimentos seja realizada de forma sistêmica, aonde a ação do homem venha ser contida para a natureza e venha ser o principal organismo desse ciclo. Os conteúdos trabalhados sempre procuram envolver a realidade do campo através de textos, e discussões a respeito das realidades dos alunos e sua família, pois é fundamental que se aplique na prática tudo aquilo que se vê na teoria, tentamos fazer o máximo para aproximar teoria e prática, nem sempre conseguimos porque devido as dificuldade da escola, não podemos, por exemplo, visitar as propriedades para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos (M3).

A escola procura utilizar todas as ferramentas pedagógicas da Pedagogia da alternância sempre que possível. Visita de estudos e visitas as propriedades são realizadas poucas vezes, pois, transporte e combustível sempre são os fatores principais que inviabilizam essas etapas dos instrumentos pedagógicos. Com a implantação do curso técnico surgiu à exigência de cumprimento de uma carga horária de estágio, sendo que um qualitativo de horas exigido é a experiência na propriedade, ocasião que o estudante no terceiro ano realiza uma experiência, e uma equipe de monitores se dirige a propriedade para comprovar a execução e apresentação da mesma (M4).

Por ser uma escola do campo deveria haver sempre a integração dos conteúdos com a realidade do campo, mas algumas vezes nem sempre conseguimos. Nesta modalidade de ensino a interdisciplinaridade se faz necessário para o que os estudantes possam se qualificar melhor, e dessa forma não deve ser diferente entre a teoria e a prática, sabendo que uma complementa a outra no processo ensino aprendizado (M4).

Existe a compreensão, por parte dos monitores, de que o conhecimento sobre realidade social dos alunos é parte fundamental do processo de ensino na educação do campo. A prática social dos trabalhadores do campo possui especificidades que precisam ser conhecidas por

todas as pessoas envolvidas no processo de sua formação. Estas especificidades também precisam ser consideradas no desenvolvimento da relação pedagógica da escola, pois a teoria fornece o instrumental necessário para que possamos repensar a prática, ao passo que a prática nos fornece os elementos que nos permitem definir as lentes teóricas que nos ajudam a estabelecer um diálogo permanente entre ação-reflexão-ação.

Quando os monitores se referem à teoria, estão se referindo aos conteúdos trabalhados na sala de aula no *tempo escola* e, quando se referem à prática, estão mencionando a forma como as atividades se desenvolvem no *tempo comunidade*, ou seja, como os conhecimentos adquiridos na escola são aplicados nas unidades produtivas através do trabalho.

A relação pedagógica na educação do campo deve ser concebida na indissociabilidade entre teoria e prática em que as ações desenvolvidas consideram o processo de articulação e integração entre as atividades da escola e o contexto social, econômico e político dos trabalhadores do campo em uma perspectiva emancipatória e transformadora, possibilitando, assim, a concretude da finalidade da educação escolar materializada na sua práxis pedagógica.

Partindo dos pressupostos teóricos que orientam a implantação da educação do campo, os conteúdos desenvolvidos na escola devem estar fundamentados em uma base teórica que forneça os conhecimentos necessários para que o trabalhador do campo possa promover intervenções na sua realidade social uma vez que a realidade social deve ser o norte para a construção da prática pedagógica da escola.

Para Vázquez (1967, p. 222), “a prática em seu mais amplo sentido e particularmente, a produção, evidencia seu caráter de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social”.

Nos excertos acima, extraídos das entrevistas com a equipe da escola, fica evidenciado que as atividades desenvolvidas nas unidades produtivas são acompanhadas, na maioria das vezes, por textos ou relatos dos alunos, pois a escola não oferece condições necessárias para que os monitores acompanhem as atividades na propriedade. Este fato é exemplificado pelo comentário: *devido às dificuldades da escola, não podemos, por exemplo, visitar as propriedades para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos (M3)*.

As dificuldades enfrentadas pela escola comprometem o acompanhamento do tempo comunidade, evidenciando aspectos frágeis da pedagogia da alternância, uma vez que este tempo educativo fica impedido de se desenvolver conforme os pilares de sustentação da pedagogia da alternância e em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola. Sem a aproximação do monitor para orientar as atividades na propriedade, corre-se o risco do tempo comunidade se tornar um tempo de férias alternadas para os alunos.

A teoria desenvolvida na escola não pode se prender apenas ao atendimento das práticas cotidianas. Os conteúdos teóricos devem estar comprometidos com a prática social global para que, além dos problemas rotineiros do dia a dia, os alunos compreendam as características específicas da sociedade brasileira que são fatores determinantes para a atuação em sociedade. Segundo Nosella (2012), as escolas famílias agrícolas explicitam em seu plano pedagógico que a função essencial da pedagogia da alternância é promover a reflexão dos alunos tendo como ponto de partida a vida ou a experiência real “a vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas- Família” (NOSELLA, 2012, p. 85).

Sendo assim, o professor/monitor não pode se prender aos conhecimentos teóricos da disciplina ministrada em sala de aula, pois somente a teoria não é capaz de promover as transformações que os trabalhadores do campo almejam no processo educativo.

Vázquez (1967) ao explicar a relação teoria e prática, destaca que:

A teoria em si - nesse, como em qualquer outro caso - não transforma o mundo. Pode contribuir para a transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1967, p. 206).

Para compreendermos melhor a organização da prática pedagógica na educação do campo de maneira que ofereça contribuições para a formação de trabalhadores do campo na Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus, buscamos amparo nos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta tem sua base teórica fundamentada no materialismo histórico dialético, em uma perspectiva dialética da educação e por se apresentar como uma pedagogia capaz de superar as concepções hegemônicas de educação.

As pedagogias hegemônicas se perpetuam na história da educação, pois são destinadas a atender a demanda da classe dominante, ou seja, as hegemonias das pedagogias objetivam a orientação da educação no sentido de manter a sociedade tal como está, mantendo a ordem e a reprodução da sociedade existente. Sendo assim, ao pensarmos em uma educação para todos e capaz de instrumentalizar o homem para a emancipação humana, precisamos olhar para uma pedagogia contra hegemônica da educação.

A partir de 1979, a pedagogia histórico-crítica vem se posicionando como uma pedagogia contra hegemônica. Seus princípios teóricos vêm contribuindo para uma discussão de base marxista sobre a educação no Brasil, principalmente no que diz respeito à educação e à escola oferecida às classes trabalhadoras.

Considerando a complexidade e a especificidade da educação do campo desenvolvida na EFA e a prática pedagógica da pedagogia da alternância e seus instrumentos pedagógicos, vislumbramos uma possibilidade de contribuição da pedagogia histórico-crítica para a formação dos trabalhadores do campo, provocando reflexão crítica da pedagogia da alternância e buscando instrumentalizar os alunos trabalhadores para um processo de emancipação humana.

Saviani (2016) ressalta que a elaboração do conhecimento com base no método dialético pode ser compreendida a partir da resposta a uma postura crítico-reflexiva que se faz da prática-teoria-prática. Na concepção da pedagogia histórico-crítica, a educação em todas as suas modalidades, e aí incluímos a educação do campo, desempenha um papel de mediadora da prática social global.

Este autor esclarece que, sendo a educação mediadora, na perspectiva da pedagogia crítica, a prática social é o primeiro passo.

O ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2016, p. 22).

A prática social é inerente tanto ao aluno como ao professor, contudo, a forma de olhar e compreender a mesma prática social é diferente porque, na relação pedagógica, o professor se encontra em um nível de conhecimento diferente do aluno. Isso lhe permite ter uma visão sintética a respeito da realidade enquanto que o aluno está no nível de conhecimento que não lhe permite sintetizar, já que a realidade é vista por ele, em uma visão sincrética com base nos conhecimentos adquiridos no senso comum.

Saviani (2007) explica que:

A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam

os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (SAVIANI, 2007, p.70-71).

Para a pedagogia histórico-crítica, o professor está em um nível de conhecimento superior ao do aluno e já compreende sinteticamente os fenômenos enquanto o aluno precisa se apropriar do conhecimento para compreender a sua realidade global para além da sua prática social cotidiana, pois, no ponto de partida, os alunos ainda não inter-relacionam a prática pedagógica com a sua prática social na perspectiva da apropriação da realidade objetiva.

O autor ressalta ainda que

Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2007, p.70-71).

Retomando os instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância e o depoimento dos monitores, observamos na entrevista com o diretor que um dos instrumentos aplicados consiste no Plano de Estudo, composto inicialmente de *uma pesquisa de um tema escolhido pelo coletivo, essa pesquisa é justamente para os professores conhecerem a realidade dos alunos e a partir daí ter condições de durante as aulas abordarem este tema, afim de, propiciar ao aluno condições de interferir na sua própria realidade (DE)*.

Esta parte inicial permite ao professor e ao aluno conhecer e discutir a prática social. Este é o verdadeiro sentido desse instrumento, uma vez que a realidade social deve ser explorada pelo aluno e apresentada no início da aula para que deste conhecimento sobre a prática social sejam definidos instrumentos, conteúdos e métodos que nortearão a prática pedagógica.

Na perspectiva dialética, a prática inicial de que se trata deve ser compreendida na sua totalidade, ou seja, a prática social global, não apenas de estabelecer conteúdos de disciplina; trata-se da compreensão dos processos históricos sociais e das relações sociais que se desenvolvem no interior da sociedade.

Para Saviani (2011),

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de

desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011, p. 121).

Sendo assim, não se trata apenas de seguir a risca um currículo pré-determinado no âmbito das gestões administrativas, pois a prática social inicial dos alunos do campo deve ser compreendida pelos professores nas suas múltiplas determinações sociais, de maneira que se possam instrumentalizar os alunos para a compreensão do processo histórico que determinou a sociedade de hoje.

A prática social inicial é que deve nortear a construção do processo educativo. O professor, ao assumir essa orientação educativa, precisa necessariamente conhecer a organização da sociedade atual e a realidade social de onde vêm os educandos. Partindo dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno na sua cotidianidade, o professor poderá definir toda a dinâmica, conteúdos, metodologia que deverá orientar o processo de ensino.

O segundo passo citado por Saviani (2011), diz respeito à *problematização*, que consiste em descobrir por meio da relação pedagógica quais os problemas enfrentados no âmbito da prática social que devem ser superados, que questões precisam ser problematizadas e como a educação poderá contribuir ou até mesmo que encaminhamentos propõem para a resolução destas questões.

A problematização é um elemento primordial na integração teoria e prática e é a efetivação da relação pedagógica estabelecida entre educador e educando. Sobre este aspecto, Saviani (2011, p. 121) afirma que a problematização deve “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência que conhecimento é necessário dominar”.

A problematização na educação do campo por meio da pedagogia da alternância pode ser alcançada na aplicação do instrumento pedagógico denominado de *colocação em comum*, que consiste em “espaço de socialização dos resultados das pesquisas realizadas na comunidade com a turma e com os demais colegas da sessão” (PP/EFA, 2015, p. 15).

Neste momento, todos os educandos apresentam a sua prática social; na discussão, o conhecimento construído deverá conduzir os educandos ao nível de problematização, levantando as principais questões que envolvem a prática social. São estes questionamentos e reflexões que deverão definir os objetivos no ensino e a dinâmica pedagógica na pedagogia da alternância da EFA.

O terceiro passo da pedagogia histórico-crítica diz respeito à *instrumentalização*, ou seja, é a aquisição de instrumentos teóricos e práticos que permite “o equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 71).

Nesta etapa, os sujeitos e o objeto se encontram, ou seja, pela mediação do professor e da educação os alunos terão acesso aos conhecimentos sistematizados que em forma de conteúdos serão discutidos, correlacionados com os conhecimentos cotidianos, problematizados e assimilados pelos alunos de maneira que possam ser reelaborados e se tornar instrumentos utilizados na solução das questões suscitadas pela prática social.

Em uma perspectiva dialética, o ensino deve ter como eixo central os condicionantes sociais e a instrumentalização dos alunos do campo como sujeitos constituídos historicamente pela classe trabalhadora para que, ao se defrontarem com os problemas sociais, econômicos e políticos estejam munidos de todos os instrumentos teóricos e práticos para superação destes problemas.

Ao se apropriar destes instrumentos teóricos e práticos, os educandos adquirem uma nova compreensão da prática social, ascendendo ao quarto passo da pedagogia histórico-crítica. Este quarto passo foi denominado por Saviani (2011) de *catarse* e consiste em uma nova forma sintética de compreender a prática social por parte dos alunos.

A acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” é utilizada por Saviani quando este afirma que “este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72). Ele ressalta ainda que este é o ponto culminante do processo educativo.

Daí porque o momento catártico pode ser considerando o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborado quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2011, p. 72).

Saviani definiu que o quinto passo da pedagogia histórico-crítica é a prática social final, agora compreendida no nível da síntese e não mais da síncrese. Os alunos, já instrumentalizados, apresentam uma postura crítica diante do contexto e da realidade social que o cercam. É, então, o ponto de chegada da relação pedagógica, momento em que o aluno alcançou um nível de entendimento que permite a ele analisar, articular e intervir na sua realidade social.

Dessa forma, Saviani é enfático ao afirmar que,

[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa

(primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012, p.70-73).

No caso da pedagogia da alternância em educação do campo, a relação pedagógica deve partir da realidade do campo em suas diversas dimensões (social, política e econômica), considerando os condicionantes históricos da luta pela terra e pelo direito de produzir sua própria existência.

A sequência metodológica desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica vem ao encontro dos anseios dos trabalhadores do campo que reivindicam uma escola capaz de promover a instrumentalização necessária para a formação dos trabalhadores enquanto cidadãos, por isso, os princípios teóricos da pedagogia histórico-crítica têm muito a contribuir com a pedagogia da alternância demarcada nos espaços da educação do campo, no sentido de criar as condições para o encontro educativo dos trabalhadores do campo com os conhecimentos produzidos pela humanidade em seu processo histórico.

Fique claro, no entanto, que a PHC é uma pedagogia em construção coletiva, porém não apenas nos limites intramuros da escola; implica o engajamento em movimentos sociais.

Antes de ser uma sequência de passos didáticos, a PHC tem como fio condutor a reflexão teórica sobre a práxis com fundamentos de Antônio Gramsci e Karl Marx. Para além das teorias não críticas e das críticas reprodutivistas, é a expressão da concepção marxiana de mundo, de homem, de sociedade, de educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos princípios teóricos que norteiam este estudo, compreendemos a educação como uma prática social e histórica entrelaçada de maneira objetiva e subjetiva com a vida social do sujeito em cada momento da sua história, ou seja, ela desempenha importante papel no processo de formação humana. Saviani (2011, p. 06) define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ao nascer, o homem já encontra uma sociedade estruturada com seus hábitos, costumes, língua, cultura, relações sociais, políticas, econômicas e, para que ele de fato faça parte do seu contexto, ele precisa se apropriar do conjunto de conhecimentos objetivados que a humanidade produziu no decorrer do seu processo histórico. Esta apropriação não ocorre apenas nos aspectos não formais de educação, mesmo que eles se antecedam aos processos formais na aquisição de conhecimentos e aprendizados sendo também fundamentais as atividades educativas, familiares, culturais, religiosas.

Porém, a educação não ocorre apenas nos processos educativos não formais porque a apropriação objetivada dos bens culturais produzidos pela humanidade passa também pelas relações mais estáveis e oficiais institucionalizadas, sendo a organização escolar a principal instituição. Nesse sentido, a educação formal é fundamental para o processo, e não é possível, na atual realidade em que vivemos pensar a educação sem a escola, já que sua função social é a organização dos processos formais de educação para todas as pessoas.

Na história da educação brasileira, a concepção de educação rural esteve sempre atrelada a uma educação sem qualidade, precarizada, sem infraestrutura para atender dignamente aos trabalhadores do campo, negligenciada pelo poder público que compreendia o campo como espaço atrasado, sem necessidade de escola porque, para o trabalho no campo, ser analfabeto não era um empecilho.

As poucas experiências de educação rural foram construídas sem a participação dos trabalhadores, pois programas e projetos governamentais impulsionaram o incentivo a esta forma de educação para evitar o êxodo rural devido aos problemas causados pelo inchaço das periferias na cidade.

O campo é visto apenas como lugar de produção e não como espaço de vida, visto que “a propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 72). Em vista disso, o Movimento Por uma Educação do Campo propõe a quebra do

paradigma apresentando uma contraposição a esta concepção de educação e de campo. Para a educação do campo, este espaço representa a produção da própria vida em que as relações sociais e de trabalho são construídas com respeito a terra, à cultura e à natureza.

No Brasil, as EFAs e a formação por alternância surgiram como alternativa educacional para os trabalhadores do campo que não conseguiam manter seus filhos estudando, porque estes também precisavam trabalhar. Outro fator que motivou a criação destas instituições foi o êxodo rural, pois as famílias abandonavam o campo fugindo da situação de precariedade em que viviam no campo e almejando melhores condições de vida na cidade. Pois as famílias rurais sofriam as consequências das iniciativas educacionais voltadas para atender as classes dominantes.

As EFAs, enquanto unidades educativas têm na sua proposta pedagógica finalidades e objetivos específicos para atender aos alunos trabalhadores do campo, e sua definição de Escola Família Agrícola parte do conceito de que “uma EFA é uma Associação de Famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos” (UNEFAB, 2016, p. 4).

O surgimento da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus em Colinas do Tocantins se deu também em um cenário de luta pela terra, pois a implantação dos assentamentos de reforma agrária demandou, por parte dos trabalhadores, um modelo de escola e de educação que atendesse às necessidades dos trabalhadores do campo e estivesse em consonância com a sua realidade social e compreendesse a inseparabilidade entre educação e trabalho.

Em conformidade com os objetivos deste estudo, os resultados que se elucidaram a partir da pesquisa de campo na EFA de Colinas nos fornecem os elementos fundamentais para conhecermos a realidade social desta instituição e os princípios teóricos pedagógicos que norteiam seu Projeto Pedagógico, permitindo, então, compreender os limites e as possibilidades deste modelo pedagógico.

O Projeto Pedagógico estabelece os objetivos, finalidades e metas da escola para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por meio de sua prática pedagógica, fundamentada nos pressupostos teóricos da pedagogia da alternância. Os resultados das pesquisas realizadas com gestores, monitores e alunos possibilitam compreender as características da pedagogia da alternância em sua especificidade pedagógica, desafios e contradições bem como as dificuldades para atingir os objetivos da proposta pedagógica da escola.

Na EFA Zé de Deus, o processo educativo está planejado para acontecer em dois espaços educativos, o tempo escola e o tempo comunidade. Estes tempos representam os espaços educativos onde o processo de ensino e aprendizagem deve se desenvolver, utilizando-se dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância mediadores da teoria e prática neste processo.

Na perspectiva de formação do jovem na EFA, este estudo demonstrou que existe por parte dos sujeitos de pesquisa um enaltecimento da EFA e da pedagogia da alternância devido à possibilidade de permanência do jovem no trabalho na propriedade, reforçando a mão de obra familiar e também devido à aquisição de qualificação profissional que melhore as condições de vida sem necessidade de sair do campo.

As reflexões realizadas em torno dos eixos de análise deste estudo nos permitem sintetizar algumas considerações sobre a forma como a EFA e a sua prática em alternância vem conduzindo a formação do trabalhador do campo, os limites, possibilidades e desafios.

É importante ressaltar que em momento algum pretendemos desqualificar as atividades desenvolvidas nas Escolas Famílias Agrícolas ou os pressupostos teóricos da pedagogia da alternância como alternativa para os trabalhadores do campo. Ao contrário, reconhecemos os esforços dos gestores, monitores e alunos e demais defensores da educação do campo e a luta por educação que atenda igualmente todas as pessoas, luta que ocorre vinculada a reivindicação de outros direitos igualmente negados, como saúde, terra, condições econômicas e de trabalho.

Entretanto, não podemos deixar de refletir e dar visibilidade às tensões e contradições que a Escola Família Agrícola de Colinas vem enfrentando no seu desenvolvimento histórico e no seu fazer educacional, tensões, contradições e dificuldades que implicam diretamente na execução de seus princípios educacionais estabelecido em seu Projeto Pedagógico.

A primeira conclusão que pudemos chegar diz respeito aos pilares de sustentação de uma Escola Família Agrícola, pois são eles que norteiam todas as atividades planejadas e executadas ao longo de sua existência, pois sem o funcionamento de maneira integrada destes pilares, a EFA perde a sua essência e sofre a fragilidade em todo seu processo de organização e funcionamento.

Os quatro pilares são características das EFAs desde a sua origem e, no Projeto da EFA de Colinas, eles estão descritos como mostrado a seguir.

- 1-Associação das famílias com a responsabilidade na gestão da escola;
- 2-Metodologia específica – A Pedagogia da Alternância integrativa entre o meio sócio profissional e o centro educativo;

- 3-Formação integral do jovem, nas diversas dimensões do ser: humana, social, político, científico, profissional, espiritual, ecológico, ético, artístico, entre outros;
- 4-Desenvolvimento local do meio com a atuação dos seus próprios atores: os jovens em formação, suas famílias e outros (PP/EFA, 2015, p.5).

Analisando as informações documentais e os depoimentos dos monitores, encontramos contradições que fragilizam a organização da escola e dificultam a efetivação das atividades propostas no Projeto Pedagógico, principalmente no que diz respeito aos pilares que sustentam a concepção pedagógica de uma instituição com características de uma escola de educação do campo e de formação de trabalhadores. Um dos pontos contraditórios é a ausência da participação mais efetiva da família na escola, fato destacado por praticamente todos os entrevistados como um ponto de fragilidade na formação por alternância que esta escola desenvolve.

Segundo os sujeitos da pesquisa, a família só visita a escola em situações pontuais como entrega de boletins, ou seja, a família não é uma parceira ativa da escola. Considerada o primeiro pilar de sustentação, no caso desta EFA, a associação das famílias deveria desempenhar uma participação além da realização de visitas rápidas ou de participação em reuniões pontuais para receber documentos.

Fazer parte da gestão da escola significa planejar atividades, acompanhar, avaliar todo o processo de organização, propor alternativas, enfrentar junto com os gestores e monitores os desafios e dificuldades da escola e buscar soluções para solucionar as questões problemas.

Em Silva (2010) reforçamos a compreensão de que

[...] é imprescindível a inclusão de todos os parceiros envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que o tempo-comunidade ou o período no meio familiar se torne meramente espaço de socialização e/ou prática dos conteúdos teóricos (SILVA, 2010, p.438).

É importante ressaltar que a participação da família na escola é fundamental, contudo as informações obtidas dão conta também das dificuldades enfrentadas pela escola e dos impedimentos que a família enfrenta para se deslocar até a escola, envolvendo situações financeiras, longas distâncias e de transporte. Esses fatores contribuem para o afastamento da família, e a escola, por ser uma escola família agrícola não consegue efetivar a devida parceria com a família, de maneira que esta se coloque como corresponsável pela formação dos alunos evitando assim correr o risco do tempo comunidade ser compreendido como um período de folga para os alunos e de economia para a família ou meramente espaço de socialização como reforça Silva na citação acima.

Outro ponto levantado por esta investigação se refere ao segundo pilar de sustentação da EFA, que está na concepção de alternância que a escola desenvolve, pois a *alternância é um dos eixos de análise* deste estudo. Nas reflexões empreendidas, partimos da concepção e dos tipos de alternância classificados por Gimonet (2007) para compreendermos a organização da Escola Família Agrícola e a efetivação da concepção de alternância adotada pela escola em seu Projeto Pedagógico.

No cenário educacional da EFA de Colinas identificamos um modelo de alternância que se organiza pela realização de atividades alternadas na escola e na comunidade, ou seja, o estudo na escola e a aplicação por meio do trabalho na propriedade onde se aplica de fato os conteúdos e conhecimentos adquiridos na escola, dificultando, portanto, uma efetiva integração entre os aspectos das vivências do aluno no meio social e familiar com o programa de formação da escola. Esta constatação nos permite afirmar que o modelo de alternância, neste cenário corresponde simplesmente à sucessão de atividades, mesmo que envolva conhecimentos teóricos e aplicação prática dos conhecimentos.

A EFA Zé de Deus adota no seu documento pedagógico uma concepção de alternância *integrativa* conforme assegura seu Plano de Curso o qual diz que a metodologia específica da escola é “A Pedagogia da Alternância *integrativa*⁴³ entre o meio sócio profissional e o centro educativo” (PC/EFA, 2015, p. 4). Vale ressaltar que este conceito de alternância também foi denominado de *alternância real*.

Gimonet (2007) explica que se trata de uma alternância que “[...] não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência” (GIMONET, 2007, p. 120).

Ao refletirmos e analisarmos os documentos e os depoimentos dos alunos e monitores percebemos que a escola enfrenta muitas dificuldades para realizar uma alternância *integrativa ou real*, uma vez que não existe efetiva integração entre os dois tempos educativos que provoque reflexão dos jovens alunos em relação a sua realidade que possa contribuir para uma efetiva emancipação social. Essa análise nos revela as contradições entre a concepção de alternância no PP da escola e a forma como essa alternância se materializa no seu fazer pedagógico diário.

43Grifo nosso.

Portanto, analisando os conceitos e a forma como a alternância se organiza na escola, podemos inferir que o tipo de alternância que mais se aproxima da organização da EFA Zé de Deus é a *alternância aproximativa* que, segundo Gimonet (2007),

[...] organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudos que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma (GIMONET, 2007, p. 120).

Nesta concepção de alternância com a qual as práticas pedagógicas da escola mais se aproximam, não cria as condições para assegurar a instrumentalização necessária para que o aluno possa refletir e agir na sua realidade, apesar de estar constantemente envolvido em atividades práticas tanto na escola como nas unidades produtivas. Em algumas situações, dada a dificuldade da escola em orientar atividades no tempo comunidade, o aluno fica impossibilitado de compartilhar situações pontuais e importantes relacionadas às suas experiências na comunidade as quais seriam fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento do meio social, que também é um pilar das EFAs.

Desse modo, apesar de a escola desenvolver atividades no tempo escola e no tempo comunidade, estas atividades ainda que desenvolvida pelo aluno como aplicação dos conteúdos teóricos que aprendeu na escola não recebem no tempo comunidade a devida orientação dos monitores. Para comprovar a realização das tarefas, as atividades são registradas em forma de texto ou relatório, já que a escola não consegue realizar visita de orientação e acompanhamento à comunidade.

Com todos os esforços empreendidos a escola ainda enfrenta dificuldades para assegurar integração entre escola-família-comunidade preconizada pela pedagogia da alternância. A teoria está nas atividades escolares e a prática nas atividades familiares. A teoria para os sujeitos de pesquisa está relacionada aos conteúdos teóricos das disciplinas e a prática é compreendida por todos como a aplicação destes conteúdos na propriedade.

Nesse sentido o tempo e espaço comunidade são compreendidos como espaço para complementar o aprendizado e não como meio de formação integrado a formação escolar. Ocorre, portanto uma sobreposição de atividades em tempo escola e tempo comunidade, fazendo com que o aluno se torne mediador entre os conhecimentos escolares e a família, revelando a supremacia dos conteúdos escolares em detrimento dos conhecimentos empíricos dos pais.

Esta realidade confirma a hipótese inicial deste estudo de que as condições de funcionamento da escola limitam suas atividades pedagógicas e impossibilitam a efetividade dos princípios teóricos da pedagogia da alternância estabelecido em sua proposta pedagógica.

A terceira consideração surge da reflexão e análise sobre a formação integral dos jovens, o que também se configura como uma característica das EFAs, isto é, constitui-se como um dos pilares que sustentam a finalidade da escola, qual seja “formação integral do jovem, nas diversas dimensões do ser: humana, social, político, científico, profissional, espiritual, ecológico, ético, artístico, entre outros” (PP/ EFA, 2015, p.5).

Tendo como base a análise documental e os depoimentos dos sujeitos, evidenciamos que a escola desenvolve diversas atividades relacionadas à parte social, de relacionamento, de construção de valores morais e éticos, de regras de convivência humana principalmente no internato onde também se educa, além de artes e cultura, mas o foco principal das atividades pedagógicas é a formação para o trabalho, justificando a essência do Curso Técnico em Agropecuária em que se pretende formar técnicos.

A simplicidade das observações realizadas pelos alunos e pelos monitores demonstra que para eles a escola atinge o objetivo de formar integralmente seus alunos, pois na concepção dos entrevistados, a formação integral está relacionada à formação para o trabalho, compreendendo as atividades técnico-produtivas do seu cotidiano voltado a um processo de melhoria da propriedade. A mensagem que ficou é que é importante aprender para ser eficiente e melhorar as atividades na propriedade e, conseqüentemente, a condição econômica também.

Se houver melhorias das condições de trabalho e renda, principalmente nos assentamentos de reforma agrária, pode-se considerar que a escola mostrou grande contribuição para o desenvolvimento social e local, considerando que seria resultado da aplicabilidade do quarto pilar de sustentação da pedagogia da alternância da EFA de Colinas, qual seja o desenvolvimento local do meio com a atuação dos seus próprios atores: os jovens em formação, suas famílias e outros (PP/EFA, 2015, p.5).

Esta concepção que permeia o imaginário dos sujeitos de pesquisa da EFA Zé de Deus reforça a prática do aprender a aprender, dinâmica em que o aluno adquire conhecimento na escola e testa estes conhecimentos na propriedade e, nesta experiência, vai aprendendo. A escola com todas as dificuldades que enfrenta ainda busca empreender esforços no sentido de fornecer possibilidades ao aluno para se tornar crítico das questões do seu tempo ao se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que, de fato, promove formação humana.

Ao abordarmos o trabalho como eixo de análise neste estudo, a partir da relação pedagógica que envolve trabalho e educação no processo de ensino da EFA, evidenciamos que em várias passagens dos depoimentos dos alunos e monitores o trabalho na propriedade é mencionado como atividade que complementa o aprendizado, por exemplo, o monitor expressa que a escola se preocupa com a formação do trabalhador, *principalmente no que diz respeito ao conhecimento necessário para o trabalho e para torná-lo cidadão que conheça seus direitos e deveres (M4).*

Para os alunos do campo, a escolha por uma escola família agrícola está relacionada à oportunidade de estudar e continuar trabalhando e aprendendo na propriedade. *É uma maneira muito difícil de estudar, porque passamos uma semana na escola e quando voltamos para a casa temos que fazer os trabalhos da escola e trabalhar a prática no campo.* O mesmo aluno ressalta que não é fácil, mas que *é uma boa maneira de aprender a prática do campo que ainda não sabemos (A19).* O trabalho e a atividade prática onde se aplicam os conhecimentos escolares são indissociáveis.

Em outro depoimento o aluno diz que: *Trabalho na roça, e o curso pode me ajudar a aprender mais e trabalhar melhor, e a EFA é o melhor lugar para estudar, porque tem a alternância, trabalho e estudo (A8).* Nesse depoimento fica claro que os alunos procuram a EFA pelo fato de representar uma alternativa para que possam estudar preservando por meio da alternância a indissociabilidade entre trabalho e educação, demonstrando valorização da pedagogia da alternância.

Outro aluno reforça o motivo pelo qual escolheu essa escola, *Eu escolhi esse curso porque tem tudo a ver com a minha família que trabalhamos todos no assentamento, acho que vou poder ajudar mais meu pai agricultor, e na minha região não tem ensino médio, por isso viajo para estudar na EFA (A10).*

Este depoimento demonstra que a escolha pela escola e pelo curso tem afinidade com as suas necessidades, e a formação por alternância está vinculada a condição de trabalho da própria família, que mora no assentamento e todos os membros trabalham na propriedade. Estudar nesse caso é compreendido como possibilidade de melhoria das condições de trabalho, uma vez que com o conhecimento adquirido o aluno explica que pode ajudar mais o pai no trabalho no campo. Saviani (2007, p. 154) em sua teorização sobre o trabalho, ressalta que “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”.

O trabalho no campo ocorre num processo dinâmico entre homem e natureza, as atividades práticas mencionadas por alunos e monitores e a ação permanente com a natureza é

a efetivação do trabalho no campo, que busca nos conhecimentos escolares a melhoria do trabalho e das condições de existência, sendo um instrumento de intervenção, não se configurando como a venda da força de trabalho, característica do trabalho alienado.

A compreensão da relação entre a educação e o trabalho é o diferencial na abordagem pedagógica das EFAs que desde a origem das *Maisons Familiales* na França, os Centros de Formação por Alternância têm como finalidade promover o acesso de trabalhadores a educação, tendo na pedagogia da alternância a condição para que os alunos possam estudar e trabalhar nas suas comunidades, efetivando o diálogo entre o trabalho que produz aprendizado e os conteúdos escolares.

Notamos que a pedagogia da alternância em seus princípios educativos considera que o trabalho e a educação são inseparáveis no processo de formação do trabalhador e tenta por meio da sua prática uni-los ainda mais, por isso o *tempo comunidade* como tempo e espaço educativo agrega as relações sociais da comunidade com o trabalho e com a família e a escola é parte fundamental da formação do aluno enquanto trabalhador e cidadão do campo, devendo ocorrer, portanto em perfeita integração com o *tempo escola*.

Nesse sentido a educação e o trabalho como princípio educativo são elementos fundamentais para a formação integral, pois formar integralmente consiste em instrumentalizar o aprendiz para refletir e compreender a natureza do trabalho com uma visão de totalidade da sociedade para analisar as questões e os problemas suscitados, possibilitando-o movimentar-se para se apropriar dos conhecimentos necessários para intervir com vistas à emancipação social. Esse processo de formação integral é um desafio para a educação que nessa perspectiva deve ir além do espaço da escola, Nosella (1977, p. 11) afirma que é preciso que a EFA “[...] extrapole o âmbito meramente educacional para interessar ao problema do homem contemporâneo como tal”.

A formação humana integral que almeja a emancipação humana é praticamente uma impossibilidade na sociedade capitalista em que vivemos, pois esta aprofunda a luta de classe e a desigualdade social, de modo que a escola fica subordinada a alinhar suas atividades com as necessidades do mercado e da produção capitalista. Ao contrário, a instrumentalização crítica, ainda que não promova emancipação social, possibilita ao trabalhador contrapor se e questionar a hegemonia do capital, é nesse sentido que consideramos importante as contribuições das teorias críticas para a educação brasileira, e especialmente para as práticas escolares relacionadas à formação de trabalhadores, neste caso específico dos trabalhadores do campo.

A quarta consideração deste estudo diz respeito à aplicação dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância que, na análise dos documentos como o Projeto Pedagógico e Projeto do Curso, associada ao estudo dos depoimentos de alunos e monitores, ficou evidenciado aspectos contraditórios entre o que consta do texto da proposta pedagógica e a sua efetivação por meio de seus instrumentos pedagógicos.

Os empecilhos e dificuldades relatadas nos depoimentos dos alunos e monitores mostram a dificuldade da escola de se organizar para aplicação de alguns dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância. Um destes instrumentos é a visita de orientação à comunidade que não acontece porque a escola não tem condições de realizar em conformidade com seu Projeto Pedagógico por falta de carro, de carga horária do monitor e de recursos financeiros. Quando uma visita de orientação e acompanhamento acontece, ela se restringe aos alunos do terceiro ano em fase de elaboração do projeto profissional do jovem.

Apesar de todas as dificuldades os monitores se esforçam para a aplicação dos instrumentos pedagógicos tentando fazer o diferencial na pedagogia da alternância, como é o caso do Caderno da Realidade, pois a não aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos coerentes com a prática pedagógica, pode fragilizar o desenvolvimento da pedagogia da alternância na concepção de uma alternância real ou integrativa, e reforça a contradição entre o que se propõe e o que se faz, ou seja, as atividades proposta no PP da escola, e a forma como as atividades vêm se desenvolvendo devido às dificuldades que a escola enfrenta.

O PP da escola reforça que

Os Instrumentos Pedagógicos são os dispositivos de ação que efetivam a Pedagogia da Alternância, possibilitando ao estudante, relacionar-se com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio sócio profissional e cultural de maneira ativa, buscando sua formação integral e sua atuação para o desenvolvimento do meio (PP/EFA, 2015, p.19).

A efetivação da pedagogia da alternância, portanto está condicionada a aplicação coerente de seus instrumentos pedagógicos e por isso quando as atividades no tempo comunidade não recebem o acompanhamento e orientação devida dos monitores demonstra certo descompasso entre a teoria e a prática e evidencia a forma como o poder público se apropria da pedagogia da alternância, fazendo dela um meio para oferecer o estado mínimo de direito, inviabilizando o funcionamento com base em seus princípios primordiais.

Monitores e alunos apontam as dificuldades enfrentadas pela escola ao realizar as atividades pedagógicas no tempo comunidade, principalmente no que diz respeito às visitas de orientação e acompanhamento na comunidade impossibilitando, portanto o desenvolvimento

de um processo sistemático de integração entre escola-família-comunidade, bem como a inter-relação entre teoria e prática de maneira satisfatória para a emancipação humana e a compreensão pelos sujeitos de sua práxis social.

A forma de acompanhamento das atividades no tempo comunidade composta pela elaboração de relatórios e textos é a alternativa encontrada para acompanhamento quando não se torna possível o deslocamento até a comunidade diante dos impedimentos impostos, o que deixa claro que os monitores não estão se dirimindo dessa responsabilidade. Porém, quando não ocorre deixa de enriquecer o aprendizado uma vez que se torna difícil, por exemplo, ter certeza da condição de uma plantação, de criação de bovinos e suínos apenas por relato ou texto, e a observação presencial é um fator que motiva o desenvolvimento das atividades pelos alunos na propriedade, ao tempo que aproxima escola- família-comunidade.

A dificuldade de integração do tempo escola e tempo comunidade evidencia aspectos que fragilizam o processo de ensino e aprendizagem e, além disso, cria condições que podem favorecer o comprometimento da efetivação da alternância enquanto prática pedagógica, porque os pressupostos teóricos da pedagogia da alternância exige que o professor e monitor tenham uma participação maior na vida do aluno, pois passa a ter um contato direto com a realidade deles, acompanhando o tempo de estudo na comunidade, porém essa participação efetiva deve ser viabilizada por melhores condições de funcionamento da escola.

A quinta consideração deste estudo diz respeito às perspectivas que os alunos alimentam em relação à escola. Mesmo que a escola esteja em situação de precariedade total e quase impossibilitada de funcionar (situação apontada por todos os entrevistados), a maioria dos alunos se mostrou confiante no trabalho desenvolvido pela escola, acreditando, inclusive, na melhoria da qualidade de vida proporcionada pela aquisição de conhecimentos, valorizando a pedagogia da alternância e a Escola Família Agrícola como parceira no desenvolvimento da comunidade. Muitos jovens associam a melhoria da qualidade de vida à melhoria da condição econômica.

Os monitores também acreditam que, apesar de todos os desafios, a escola se organiza para oferecer o máximo que pode para a formação dos jovens, principalmente aqueles que vivem do campo, que trabalham e não têm possibilidade de frequentar a escola diariamente, por isso, a pedagogia da alternância é para eles uma alternativa de escolarização como continuação do seu desenvolvimento escolar.

Sendo assim, este estudo proporcionou visibilidade e a compreensão da pedagogia da alternância como uma prática pedagógica que nasceu de uma contraposição ao modelo de escola tradicional, porém as condições em que ela acontece em termos sociais e políticos e a

realidade social em que a escola está inserida fazem com que as práticas pedagógicas desenvolvidas por monitores orientem os alunos para a apropriação de conhecimentos e habilidades para atuar na sociedade e reproduzir a dinâmica social já existente e não a modificá-la.

Por isso, em comparação com os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, é possível refletir que uma proposta crítica de educação poderia trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da pedagogia da alternância no sentido de promover reflexão sobre seu papel enquanto prática pedagógica na formação integral do trabalhador do campo.

Esta possibilidade de contribuição da pedagogia histórico-crítica está na possibilidade da aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância de maneira crítica que poderia levar o jovem a, por exemplo, se apropriar do conhecimento de maneira que pudesse se contrapor ao modelo de sociedade em vez de se adaptar e atuar para a sua reprodução.

A formação humana nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica está fundamentada na omnilateralidade enquanto que, para a pedagogia da alternância, está na unilateralidade.

Apesar das diferenças entre pedagogia da alternância e pedagogia histórico-crítica, compreendemos que, por se tratar da formação de trabalhadores, os pressupostos teóricos da PHC como corrente contra hegemônica podem contribuir, em grande medida, para a prática educativa da educação do campo nas EFAs ou nos demais Centros de Formação, uma vez que vários elementos que caracterizam a educação do campo caminham numa tentativa de ruptura com o modelo de educação que apenas reproduz os interesses das classes dominantes.

Este estudo evidenciou também que esta escola no decorrer do seu desenvolvimento se afastou das suas origens uma vez que para a sua implantação muitas forças se uniram, e uma dessas forças estava na mobilização e articulação com os movimentos sociais, não considerados como parceiros, mas como parte da escola. As informações coletadas por esta pesquisa dão conta de que nos últimos anos houve um afastamento dos movimentos sociais desta escola, porém, não foi possível diante dos dados construídos fazer uma análise do real motivo deste recuo dos movimentos, acredita-se que questões políticas podem ter contribuído para este afastamento.

Diante do exposto, não se trata de inferir se a escola é boa ou ruim, mas de compreender a forma como ela se organiza na sua concepção de escola do campo destinada a formar trabalhadores do campo, para o campo e com o campo, diante da sua falta de autonomia e total dependência do poder público municipal, das dificuldades financeiras, administrativas e pedagógicas, da dificuldade de estabelecer a parceria com família e com

demais parceiros, que poderiam contribuir com parceria técnica pedagógica e financeira para a melhoria do processo de ensino da EFA.

Esta escola, assim como grande parte das escolas públicas está longe de ser a escola ideal, contudo para estes sujeitos de pesquisa e suas famílias é a escola que estão conseguindo acessar, além de ser vista pelos alunos como alternativa educacional, parece ser também para alguns a única opção de garantir seu direito a educação e a escola.

Não vislumbramos, diante desta pesquisa nesta Escola Família Agrícola, prática emancipatória de educação do campo, contudo, acreditamos que práticas só podem se tornar emancipatórias se os sujeitos que as praticam se apropriarem desta concepção de emancipação e buscarem esta construção com aquilo que se encontra no concreto da vida.

Dessa maneira, é preciso acreditar, ir à luta e se contrapor ao modelo de sociedade que nos domina e nos impõe a subserviência, construindo, assim, uma nova sociedade com justiça e igualdade social.

A pedagogia histórico-crítica enquanto teoria crítica da educação vem ao encontro dos anseios dos trabalhadores do campo que reivindicam uma escola capaz de promover a instrumentalização necessária para a formação dos trabalhadores enquanto cidadãos, por isso, a pedagogia histórico-crítica têm muito a contribuir com a pedagogia da alternância demarcada nos espaços da educação do campo, no sentido de promover o encontro educativo dos trabalhadores do campo com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade nos CEFFAS.

Por fim, não pretendemos esgotar o assunto neste estudo, pelo contrário, intencionamos provocar novos questionamentos e discussões a partir da visibilidade das dificuldades e desafios encontrados na EFA de Colinas, podendo contribuir para o desenvolvimento da temática.

Aqui, finalizamos apenas esta tese, mas continuaremos na caminhada de estudos, agora com mais questionamentos que tínhamos inicialmente e ainda com mais vontade de nos movimentarmos em prol de uma educação que inclua todas as pessoas em todos os lugares e em todas as fases da vida. Esta movimentação se dá no sentido de se contrapor e romper com as amarras que nos prendem tanto na vida como no dia a dia de nossa prática educacional.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, K. **Discurso na cerimônia de lançamento do PRONACAMPO**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=hPtdDSqcgk>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez. 1995.

ALVES, G. L. (org.). **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.

AQUINO, N. A. A construção da Belém–Brasília e suas implicações no processo de urbanização do Tocantins. In: GIRALDIN, O. (Org.). **A (trans) formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Ed. UFG, Palmas, 2002, p. 315–50.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **A Educação básica e o movimento social do campo**. In: BERNARDO, B.M.; ARROYO, M. G. A educação básica do campo e o movimento social do campo. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, 2).

_____. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação básica do campo, 5).

BARRETO, Elba. **Política educacional e educação das populações rurais**. In: Madeira, Felícia; Mello, Guiomar (Org.). Educação na América Latina. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

BATISTA, E.L.; LIMA, M.R. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica a prática revolucionária**. In MARSIGLIA, A.C. G; BATISTA, E.L. (orgs) **Pedagogia histórico- Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000. (coleção por uma educação do campo 3)

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Belo Horizonte. 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação)- Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours. 2003.

BEZZERA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) p. 221. Faculdade de Educação: UNICAMP. Campinas-SP, 2003.

_____. **Sem-terra aprende e ensina**: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra- MST 1979-1998. 1998. P 161. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp. Campinas-SP, 1998.

_____. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 1-21.

_____. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra e seu projeto educativo. In: BITTAR, M.; LOPES, R. E. (Orgs.). **Estudos em Fundamentos da Educação**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2007.

BRASIL. **Decreto nº. 1331** de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.

_____. **Constituição** (1934). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. **Constituição** (1937). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, promulgada em 10 de novembro de 1937.

_____. **Constituição** (1946). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, promulgada em 18 de setembro de 1946.

_____. **Constituição** (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, outorgada em 24 de janeiro de 1967.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 05 de outubro de 1988.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf

_____. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, 2007.

_____. MEC- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. MEC- Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

_____. MEC-Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. MEC- Ministério da Educação. Grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. MEC. **Portaria nº 86 de 1º de Fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em <http://www.lex.com.br/legis>. Acesso em junho de 2016.

_____. MEC. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em portal. mec.gov.br.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 17).

CAVALCANTE, M. do E. S. **Tocantins: O Movimento Separatista do Norte de Goiás 1821-1988**. São Paulo. UCG 1999.

CALAZANS, M. J. C. et al. **Políticas educacionais: questões e contradições da educação rural no Brasil**. In: WERTEIN, J; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. (Traços de uma trajetória). In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e Escola no Campo**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados. 15 (43), 2001.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (Orgs.). **Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Educação do Campo: Notas para uma análise do percurso**. Revista trab. educ. Saúde. Rio de Janeiro, v.7 n.1 p.35-64, mar/jun. 2009.

CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1, 1998, Luziânia. **Relatório**. Luziânia, GO: [s.n.], 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2004, Luziânia. **Por uma política pública de educação do campo: texto base**. Luziânia, GO, 2004.

DE MARCO, D. J. **A Educação Rural frente a uma nova concepção de desenvolvimento para o campo**. São Paulo: FEUSP, 1999.

DUFFAURE, A. **Educación, Medio y Alternancia**. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. EdicionesUniversitarias. U.N.M.F.R.E.O. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, Buenos Aires, 1993.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL. EFA. **Quem somos**. Disponível em: <http://efaportonacional.com.br/a-instituicao/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antônio; DELAMORA, Michele; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECADI. Brasília, 2007.

ESTEVAM, D.O. **Casa Familiar Rural: a formação como base da Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância**. Insular, 2 .ed, 2012.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

FONSECA, M. T. L. **A Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para a capital**. São Paulo, Loyola: 1985.

FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, Brasília, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Cidadania e formação técnico-profissional**: desafios neste fim de século. In: SILVA, L. H. et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio**. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-69.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo, Cortez: 2000.

_____. **Educação omnilateral**. In: CALDAR, R et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GASPAR, L. *Ligas Camponesas*. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis-RJ: Vozes: Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

_____. **Alternance et relations humaines**. Paris, França: Messonance, editions UNMFREO, 1984.

_____. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo**: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. **Anais**/Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. **A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo**. Disponível em: <<http://www.undefab.org.br>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

GIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1987.

_____. **Educação física progressista;** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo. Ed. Loyola, 1994.

GONÇALVES, J. W. **Discurso na cerimônia de lançamento do PRONACAMPO.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=>. Acesso em 16 de outubro de 2016.

IBGE. **Censo de 2010.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica:** censo escolar 2002. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2002.

KOLLING, E. J. NERY, I. MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo (memória).** Brasília: Editora da UNB, 1999.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis:** o pensamento de Marx século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIC, K. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, E. A.. **A Luta pela terra na região norte de Goiás:** assentamento Juarina 1968-1988. Dissertação (Mestrado em História) p 221. Faculdade de História. UFG. 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas)

_____. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução do alemão de Mario Duayer. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ: 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução do alemão de: Luciano Cavini Martorano, Nélio Schneider e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** 2. ed. Tradução do alemão de: José Barata Moura. Lisboa: Avante, 1997.

_____. **Teses sobre Feurbach.** In: MARX, K.; ENGELS, F.A. **A Ideologia Alemã.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Luiz Claudio de Castro e Costa, 1998.

MENDONÇA, S.R. **Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930-1950).** Cascavel: UNIOESTE, 2007. Disponível em: <http://www.e.revista.unioeste.br/index>.

MENEZES NETO, A. J.M. **Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa.** In ROCHA, M. I A; MARTINS, A.A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MERCADANTE, A. **Discurso do Ministro na cerimônia de lançamento do PRONACAMPO.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=> Acesso em 17 de outubro de 2016.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004. (Coleção por uma educação do campo, n.5).

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. O campo da educação do campo. In MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MONTEIRO, M. A. et al. **Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da Educação.** São Paulo: Imprensa oficial.

MOURA, N. H. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** **Educ. Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de educação UnB. 2009.

_____. **Escola Família Agrícola: uma alternativa a educação no meio rural.** **Revista da UFG.** Vol.7, n.1, junho 2004.

_____. **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.** 2005. 319 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2005.

_____. **Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo.** Curitiba: **Revista Diálogo Educacional,** volume 4, nº 08 (jan/abr.), PUC-PR, 2003.

NETTO, P. J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. **Uma nova Educação para o meio Rural**. Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Famílias Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. Dissertação, 1977.

_____. **Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Militância e profissionalismo na educação do homem do campo**. Revista de Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. vol.4, 2007.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PEREIRA, E. A. Avaliação formativa e Pedagogia da Alternância: uma experiência pedagógica na Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO [2001-2002]. In: **Revista da formação por alternância**. N°1. Brasília: UNEFAB, p. 56-77, 2005.

PESSOTI, A. L. **Escola família agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

PESSOTI, A. L. **Ensino médio - as contradições da formação em alternância**. Vitória: Secret. Prod. Dif. Cult./UFES, 1995.

PIETROGRANDE, H. **Unidades operacionais do MEPES. Espírito Santo**. Documento (Mimeo.), 1974.

PIEROBON, Jonas Renato Donizeti. **Educação do campo no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010**. 2014. 108 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

PP 2015. **Projeto Político Pedagógico** – Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins-TO, 2015.

QUEIROZ, J. B. P. **O Processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, 1997.

_____. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. 2004. (doutorado em educação), Universidade Federal de Brasília. Brasília, DF, 2004.

RAMOS, M.N. **A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta (org.). **A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. 372 p.

REIS, C. P. **Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: Territórios em disputa.** 2015. 347 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

RIBEIRO. M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 18.ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e pesquisa, São Paulo, v.34, n.1 p.027-045, jan/abr.2008.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.** 2008. 213p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

ROUSSEFF, D. **Discurso de lançamento do PRONACAMPO.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=>. Acesso em 16 de outubro de 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **O choque teórico da Politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde. 2003. Acesso em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>. Pag. 33,136, 138,140.

_____. **Do senso comum a consciência filosófica.** 15. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abril. 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Escola e democracia.** 42 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações .**11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A Pedagogia histórico- crítica na educação do campo** 2013. In BASSO, J.D. et al. **Pedagogia histórico- crítica e educação no campo.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2016, 310p.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SANTOS, N. R.C. **Educação do campo e alternância**: reflexões sobre uma experiência na transamazônica/PA. Tese (doutorado em educação) p. 401. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. UFRG. 2006.

SANTOS, Arivaldo. **Mundialização, educação e emancipação humana**. In: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastiao Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Org). Educação e lutas de classes. Educação e lutas de classes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília/DF: MEC, março de 2007 (Cadernos SECAD 2).

SEDEN-TO. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia, Turismo e Cultura do Estado do Tocantins, 2016, Disponível em <http://seden.to.gov.br/desenvolvimento-economico/>. Acesso em janeiro de 2016.

SEDUC-TO. Secretaria de Educação, Juventude e Esportes, 2016. Seduc. to.gov.br.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias. Viçosa: Editora UFV, 2003.

_____. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância**: a experiência brasileira. Sísifo - Revista de Ciências da Educação. Nº. 5, jan/abr 2008.

_____. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo**: a alternância pedagógica em foco. In: SOARES, Leôncio. et al. (orgs). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias?. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, I.; VINHAL, M. C. B. **À Sombra da estrada**: A Belém- Brasília e a fundação da cidade de Colinas. Colinas do Tocantins, 2008.

SILVA, C.D. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). UFT, Araguaína, 2011. 149 p.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010405p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

UNEFAB, **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Disponível em: <http://www.unefab.org.br>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Vol. 1, 2005.

_____. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Vol. 3, 2006.

_____. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Vol. 4, 2007.

VÁZQUEZ, S. A. **Filosofia da Práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e Trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

_____. **A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n.44, p.32-46, dez 2011-ISSN: 1676-2584.

REVISTAS:

130 Revista de Ciências Humanas – Educação - Frederico Westphalen v. 15, n. 25, Dez. 2014(*) Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010b. Disponível em:< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

JUNQUEIRA, Vitor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo?** Uma Análise do Pronacampo. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus>, acessado em 10/03/2017.