

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM PROCESSO

FABIANA CRISTINA PESSONI ALBINO

**Anápolis-GO
2014**

Ficha catalográfica

Albino, Fabiana Cristina Pessoni.

A336e Escola família agrícola [manuscrito]: a pedagogia da alternância em processo / Fabiana Cristina Pessoni Albino. - Anápolis, 2014.

111 f.il. : ; 30cm.

Orientador: Prof. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação , Linguagem e Tecnologia), Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação rural - Goiás(Estado). 3. Escola agrícola – Goiás(Estado). 4. Pedagogia alternativa - Agricultores. I.

Título.

CDU: 37.013(817.3-22)(042.3

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes

Bibliotecária do CCSEH

CRB1/2385

FABIANA CRISTINA PESSONI ALBINO

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM PROCESSO

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marlene Barbosa de Freitas Reis

**ANÁPOLIS – GO
2014**

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM PROCESSO

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 01 de dezembro de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis – Universidade Estadual de Goiás – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia – MIELT.

Orientador(a) / Presidente

Prof. Dra. Mirza Seabra Toschi – Universidade Estadual de Goiás – Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia – UEG- MIELT.

Membro interno

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – Universidade Federal de Goiás – UFG

Membro externo

Anápolis-GO, 01 de dezembro de 2014.

*Às minhas filhas Alana e Lara,
que iluminam todos os meus dias com olhar terno, compreensivo e carinho constantes.*

*Ao meu esposo Edgar,
pelo apoio em todos os momentos da realização deste trabalho,
pela colaboração direta e indireta nas reflexões,
pelo amor que sempre me dedicou.*

*Aos meus pais e irmãos,
pelo carinho e incentivo.*

*Ao amigo irmão Clovis Carvalho Britto
por acreditar na minha capacidade e pelo apoio constante,
mesmo à distância.*

*À Marlene, minha orientadora, amiga e companheira,
que me mostrou os caminhos a serem percorridos.*

*À Mirza, minha professora,
que partilhou das minhas angústias de pesquisadora iniciante
e com carinho mostrou-me o “caminho das pedras”.*

*A Dom Tomás Balduino (in memoriam)
que, como missionário, dedicou todo o seu trabalho aos
pobres, negros, índios, quilombolas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à equipe, docente e discente, da Escola Família Agrícola de Goiás, que me recebeu com carinho e respeito.

Ao Professor Dr. Jadir de Moraes Pessoa, por aceitar fazer parte da banca de avaliação do meu trabalho.

Ao Pe. Celso Carpenedo, por partilhar de seus conhecimentos sobre a implantação da EFAGO e a atuação da Igreja neste contexto.

Ao Sr. José Osmar e sua esposa, que com carinho me receberam em sua casa para falar sobre o período que vivenciaram a pedagogia da alternância e suas viagens de estudo.

À Dom Tomás Balduino (in memoriam), por receber-me em sua casa e dar tantas contribuições à minha pesquisa.

À minha amiga Yara Silva, por contribuir com minhas dúvidas e inquietações durante a pesquisa.

À toda equipe da Escola Estadual Dom Abel, por acolher minhas “princesas” durante minhas ausências.

À todos da família do meu esposo: minha sogra, meu sogro, minhas cunhadas, Tia Castorina, Tia Eva por todo o apoio e contribuições diretas e indiretas nestes anos de estudo.

*Nós sonhamos. E organizamos o sonho.
Nascemos negros, nordestinos, nisseis, índios,
mulheres, mulatas, meninas de todas as cores,
filhos, netos de italianos, alemães, árabes, judeus,
portugueses, espanhóis, poloneses, tantos...
Nascemos assim desiguais, como todos os sonhos humanos.
Fomos batizados na pia, na água dos rios, nos terreiros
Fomos, ao nascer, condenados
a amar a diferença.
A amar os diferentes.
Viemos da margem.
Somos a anti-sinfonia
que estorna da estreita pautada melodia.
Não cabemos dentro da moldura...
Somos dilacerados como todos os filhos da paixão.
Briguentos. Desafortados. Unidos. Livres:
como meninos de rua.
Temos sonhos organizados.
Queremos um país onde não se matem as crianças
que escaparam do frio, da fome, da cola de sapateiro.
Onde os filhos da margem tenham direito à terra,
ao trabalho, ao pão, ao canto, à dança,
às histórias que povoam nossa imaginação,
às raízes da nossa alegria.
Aprendemos que a construção do Brasil
não será obra apenas de nossas mãos.
Nosso retrato futuro resultará
da desencontrada multiplicação
dos sonhos que desatamos.
Pedro Terra*

RESUMO

ALBINO, Fabiana Cristina Pessoni. Escola Família Agrícola: a pedagogia da alternância em processo. 2014. 111 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Orientadora: Marlene Barbosa de Freitas Reis. Anápolis-GO. 2014.

Defesa: 01/12/2014.

Este estudo possui como tema a pedagogia da alternância (PA) no município de Goiás. O problema de pesquisa foi entender o que é esta proposta pedagógica, quem são os sujeitos atendidos e como ela vem se desenvolvendo na atualidade. A escolha desse objeto de pesquisa se deu a partir da curiosidade em relação a uma prática pedagógica diferenciada: de uma escola voltada para atender as necessidades das famílias rurais de manutenção da cultura campestre, da agricultura familiar, da relação mística entre o homem e a terra. O objetivo geral é identificar, compreender e analisar a proposta original da EFAGO e o que atualmente é realizado na escola. Os objetivos específicos foram: compreender os pressupostos teóricos da pedagogia da alternância para a educação no campo; conhecer o processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás a partir dos seus idealizadores iniciais; conhecer e analisar a atuação da Secretaria Estadual da Educação nesta proposta pedagógica; analisar o papel da formação técnica a partir dos objetivos da pedagogia da alternância. Para realizar esta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo em vista a pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a observação participante, entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica. Os teóricos que fundamentaram este estudo foram Brandão (1995), Pessoa (1997), Queiroz (1997), Nascimento (2005), Fausto (2009), Hobsbawn (1995), Reis (2013), Dewey (1980) e Freire (1987). Foi apresentada a trajetória da pedagogia da alternância desde o surgimento na França à implantação de escolas fundamentadas nesta proposta no Brasil e, mais especificamente, no Estado de Goiás. O estudo revela os pressupostos que fundamentam a proposta pedagógica da alternância, mostrando como ela atende as necessidades das famílias rurais, formando o agricultor técnico que atuará na melhoria da produção familiar. Entretanto, mostra também, como a atuação do Estado, numa perspectiva empresarial de educação tem sido um entrave à prática da pedagogia da alternância.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância em Goiás. Técnico agrícola. Pedagogia do Oprimido. Estado. Agricultor técnico.

ABSTRACT:

ALBINO, Fabiana Cristina Pessoni. Escola Família Agrícola: a pedagogia da alternância em processo. 2014. 111 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Orientadora: Marlene Barbosa de Freitas Reis. Anápolis-GO. 2014.

This study has as theme the Alternation Pedagogy in Goiás City. The research problem was to comprehend what this pedagogical proposal is, who are the individuals served and how it has been evolved today. The choice of research object was made from curiosity about a different pedagogical practice: a school guided to know the needs of rural families maintenance of peasant culture, family agriculture, the mystical relationship between men and the field. The general objective is to identify, understand and analyze the original proposal of EFAGO and what is currently done at this school. The specific objectives were to understand the theoretical assumptions of the alternation pedagogy for field education; to know the process of implementation of the Escola Família Agrícola de Goiás from their initial creators; to know and analyze the performance of the State Department of Education proposed in this pedagogical proposal; to analyze the role of technical training from the objectives of the alternation pedagogy. To direct this dissertation, we used a qualitative approach, in view of the bibliographical research, combined with field research. As instruments for data collection, we have used participant observation, semi-structured questionnaire and search for literature were used. The theorists that supported this study were Brandão (1995), Person (1997), Queiroz (1997), Birth (2005), Faust (2009), Hobsbawm (1995), Reis (2013), Dewey (1980) and Freire (1987). The path of the alternation pedagogy was introduced in France since the emergence of the deployment based on this proposal and schools in Brazil, more specifically in the state of Goiás. The study reveals the assumptions that underlie the educational proposal of alternation, showing how it meets the needs of field families, forming the technical farmer who acts on improving household production. However, it also shows how the State performance, from a business perspective of education has been an obstacle to the practice of alternation pedagogy.

Keywords: Alternation Pedagogy in Goiás. Agricultural Technical. Oppressed Pedagogy. State. Technical Farmer.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
CAPÍTULO 1: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA HISTÓRIA: OS CAMINHOS DE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ENSINO.....	16
1.1 Identidade, educação e cultura e movimentos sociais: breves considerações.....	16
1.2 França dos anos 1930: o nascimento de uma nova proposta pedagógica	21
1.3 Brasil no século XX: uma proposta em ascensão em meio à ditadura militar.....	27
1.4 Movimentos sociais nos anos 1990: a trajetória da EFAGO.....	34
CAPÍTULO 2: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL AOS PROCESSOS METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA.....	42
2.1 Políticas públicas para a educação no campo: terra fértil, porém pouco produtiva.....	42
2.2 Procedimentos metodológicos que fundamentam a proposta.....	51
2.3 Um olhar sobre a reconstrução das experiências a partir de processos pedagógicos...	55
2.4 A relação mística do homem com a terra.....	58
2.5 A Pedagogia do Oprimido como expressão do sujeito em alternância.....	61
CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	67
3.1 Tipo de pesquisa.....	67
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	69
CAPÍTULO 4: ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM PROCESSO.....	77
4.1 Pedagogia da alternância e ensino técnico: técnico agrícola X agricultor técnico	77
4.2 Estado e EFAGO: um olhar sobre a atuação da SEDUC junto à escola.....	83
4.3 Projeto Político Pedagógico: entre a teoria e a prática. Um olhar sobre a interdisciplinaridade.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE.....	99
ANEXOS.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AES – Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFFAS - Centros Familiares de Formação por Alternância

CFR- Casa Familiar Rural

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia

EFAGO – Escola Família Agrícola de Goiás

EFA – Escola Família Agrícola

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PA – Pedagogia da Alternância

PPJ – Projeto Profissional do Jovem

PPP – Projeto Político Pedagógico

SCIR - Secretariado Central de Iniciativas Rurais

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SETAS - Secretaria do Trabalho e Ação Social

SUPRA – Conselho Regional da Superintendência do Plano de Reforma Agrária

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: instrumentos pedagógicos dos CEFFAS

Quadro 2: mapeamento das entrevistas realizadas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Justificativa para a realização da pesquisa

Entre os anos de 2004 e 2007, tivemos a oportunidade de conhecer e trabalhar na Escola Família Agrícola. Na ocasião, pudemos conhecer a realidade dos alunos, bem como a pedagogia na qual a escola se fundamentava e isso nos proporcionou um conhecimento diferenciado. Verificamos a presença das famílias dos alunos na escola, e elas se mostravam inseridas no processo de aprendizagem em que seus filhos se encontravam. A escolha pela escola não era em vão, pois todos se mostravam contentes com o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos.

Para que pudéssemos entender aquela realidade, era necessário questionar quem eram aqueles alunos e aquelas famílias atendidas pela escola e como este modelo de escola foi instalado naquele espaço.

O Município de Goiás possui 22 assentamentos, número expressivo de áreas rurais loteadas e distribuídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A maioria deles resultou das lutas contra o latifúndio, tornando-se algumas das principais referências da luta pela terra em Goiás. Nesses assentamentos predominam o trabalho com a agricultura familiar, na qual os camponeses plantam para a subsistência e para fornecer produtos aos pequenos comércios urbanos.

Tendo em vista, portanto, a grande quantidade de assentamentos instalados na região do Município de Goiás, acreditamos que a pedagogia da alternância¹ trouxe uma perspectiva inovadora para estas famílias, especialmente no que se refere à valorização da cultura e identidade campesina, à inserção dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo como sujeitos de sua história e oferecendo-lhes uma proposta pedagógica que respeita a identidade coletiva destes grupos.

O problema de pesquisa foi entender o que é esta proposta pedagógica, quem são os sujeitos atendidos e como ela vem se desenvolvendo na atualidade. A escolha desse objeto de pesquisa se deu a partir da curiosidade em relação a uma prática pedagógica diferenciada: de uma escola voltada para atender as necessidades das famílias rurais de manutenção da cultura campesina, da agricultura familiar, da relação mística entre o homem e a terra.

Para darmos início a este estudo, foi necessário fazer um mapeamento das pesquisas realizadas no Brasil sobre este tema nos últimos cinco anos. E, embora existam pesquisas anteriores

¹ Doravante denominada de PA

a este período (entre 1994 e 1999), consideramos os últimos cinco anos (2009, 2010, 2011, 2012 e 2013) para visualizarmos a importância da nossa pesquisa nos dias de hoje. Para isso, realizamos uma busca no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014)². Consideramos como critério de busca os termos PA e Escola Família Agrícola. Os resultados encontrados nos levaram à certeza da necessidade desta pesquisa.

Das 26 pesquisas relacionadas no Banco de Teses, 24 foram apresentadas como dissertações de mestrados acadêmicos e profissionais e, duas foram resultado de tese de doutorado. Todas elas datam dos anos de 2011 e 2012. Ressaltamos que, na nossa busca, houve uma tentativa de encontrar teses dos anos de 2010 e de 2013, porém, sem resultados relacionados às respectivas datas.

Na intenção de organizá-las de acordo com seus temas específicos, dividimos em duas grandes categorias e duas subcategorias, organizando em: Dissertações de mestrado - Políticas públicas para a educação no campo e formação do jovem do campo - Currículo, contribuições da PA na formação do jovem, formação para o trabalho; Teses de doutorado.

Ao observar e analisar as propostas de pesquisas da primeira subcategoria, “políticas públicas para a educação no campo”, vimos que há algumas discussões semelhantes à pesquisa que por ora apresentamos no que se refere às políticas públicas e à formação integral do jovem em alternância.

No entanto, cabe-nos enfatizar que nossa pesquisa é relevante no sentido de observar a evolução da proposta pedagógica num município que possui um grande número de famílias rurais. Nesta pesquisa, mostramos a realidade atual de uma escola que já possui vinte anos de funcionamento.

Sendo assim, a partir desse estudo, visualizamos os desdobramentos da instalação da Escola Família Agrícola na região do município de Goiás e como isto contribuiu para o desenvolvimento da cultura campestre, incluindo as famílias rurais assentadas num processo educativo que respeita a identidade coletiva destas famílias.

Ainda em relação ao mapeamento das pesquisas sobre o tema, vimos que há cinco dissertações que enfatizam o “currículo” das escolas fundamentadas nesta proposta pedagógica. Nelas percebemos uma preocupação dos pesquisadores em pontuar questões referentes às disciplinas específicas (Ciências, Português, Educação Física e Geografia) e, desta forma,

² Ver tabela em Apêndice A.

compreender como a aplicação dos conteúdos curriculares obrigatórios são ministrados numa escola dessa natureza. Neste caso, estas pesquisas nos levam a ressaltar a relevância de nosso estudo, uma vez que observamos se na prática há uma diferenciação, adequação dos conteúdos ministrados à realidade vivida por esses alunos, conforme prevê a teoria e documentos analisados sobre nosso objeto de estudo.

O objetivo geral do nosso estudo foi identificar, compreender e analisar a proposta original da EFAGO e o que atualmente é realizado na escola.

Os objetivos específicos foram: compreender os pressupostos teóricos da pedagogia da alternância para a educação no campo; conhecer o processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás a partir dos seus idealizadores iniciais; conhecer e analisar a atuação da Secretaria Estadual da Educação nesta proposta pedagógica; analisar o papel da formação técnica a partir dos objetivos da pedagogia da alternância.

Ressaltamos que esta pesquisa está estruturada em Considerações iniciais, Desenvolvimento (desdobrado em quatro capítulos), Conclusões e Referências.

O **Capítulo I**, intitulado *A pedagogia da alternância na História: os caminhos de uma proposta alternativa de ensino*, apresenta o contexto histórico e a formação do nosso objeto de estudo, levando em consideração os diferentes momentos da implantação da pedagogia da alternância: França, Brasil e município de Goiás. Partimos do todo para o objeto, buscando na história da sociedade os motivos que levaram à criação desta proposta, bem como quem são os sujeitos a quem se destina esta proposta pedagógica.

No **Capítulo II**, *Pedagogia da alternância: das políticas públicas para a educação no Brasil aos processos metodológicos que embasam a proposta*, mostramos um panorama das políticas públicas para a educação no Brasil, enfatizando as ações voltadas para a educação no campo. Ainda neste capítulo, mostramos quais são os fundamentos metodológicos da pedagogia da alternância e de que forma estes procedimentos metodológicos contribuem para a formação cultural dos sujeitos envolvidos na proposta.

No **Capítulo III** enfatizamos quais foram os passos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa: o contexto da pesquisa, a abordagem, os instrumentos da pesquisa e os procedimentos para análise dos dados.

No **Capítulo IV**, *Escola Família Agrícola de Goiás: a pedagogia da alternância em processo*, apresentamos nossa análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, mostrando quais

têm sido as contribuições da PA para a formação integral do jovem camponês; quais as contribuições da formação técnica e qual o papel do Estado neste contexto escolar.

CAPÍTULO I

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA HISTÓRIA: OS CAMINHOS DE UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE ENSINO.

Neste capítulo apresentamos o contexto histórico e a formação do nosso objeto de estudo, levando em consideração os diferentes momentos da implantação da pedagogia da alternância (PA): França, Brasil e município de Goiás. Buscamos na história da sociedade os motivos que levaram à criação desta proposta, bem como quem são os sujeitos a quem ela se destina.

Para tanto, iniciamos nosso estudo identificando quem são os sujeitos da pesquisa, bem como conceituando educação, uma vez que esta proposta pedagógica tem objetivos que vão além da educação formal dos indivíduos.

1.1 Identidade, educação e cultura e movimentos sociais: breves considerações.

Partindo do pressuposto de que a proposta pedagógica da alternância surgiu com o objetivo de atender famílias rurais numa perspectiva de respeito à diversidade cultural agrícola, buscamos neste estudo, conceituar educação, campesinato, agricultura familiar e movimentos sociais, na intenção de visualizar os sujeitos atendidos pela proposta pedagógica da alternância.

Na intenção de conceituar movimentos sociais, Mascarenhas (2003) apresenta um conceito de movimentos sociais que se alinha ao nosso objeto de estudo:

Os movimentos sociais são fruto da vontade coletiva. Falam de si próprios como agentes de liberdade, de igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apelo à modernidade ou à liberação de forças novas, num mundo de tradições, preconceitos e privilégios (p. 19).

De acordo com esta autora, os movimentos sociais possuem características próprias, dentre elas a existência de atores coletivos, a prática de ações coletivas e a luta por interesses comuns. A autora defende que, tais características, aliadas à cultura presente nos movimentos sociais, dão a eles uma capacidade educativa.

Para Brandão (1995b), misturamos a vida com a educação todos os dias, em todos os lugares em que passamos: na igreja, na escola, em casa; estamos sempre aprendendo. Ela é “uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre outras invenções de sua

cultura, em sua sociedade” (grifos do autor; p.10). Portanto, a educação é múltipla, acontece em diversos espaços e as questões sociais que envolvem os seres são fundamentais em um processo educativo que vai além dos livros, das salas de aula e professores; trata-se de levar em consideração a cultura e os saberes que são partilhados por grupos sociais.

Mascarenhas (2003), no texto *A educação para além da escola*, faz reflexões sobre a educação e de como os movimentos sociais contribuem para a formação dos indivíduos. A autora afirma que a educação representa um “processo de interação entre as pessoas da mesma geração ou de gerações diferentes, propiciando aprendizado, criação e recriação das situações e das pessoas envolvidas” (p. 16). Esta afirmação nos leva à compreensão de que as relações sociais e a interação entre os sujeitos são fundamentais na construção dos seus próprios processos de aprendizagem.

Tendo como base de suas reflexões o fato de as relações sociais fomentarem o aprendizado, Mascarenhas (2003) traz em suas considerações um conceito de educação ampliado, associando-o à cultura. Para a autora, a cultura é um processo por meio do qual os homens orientam suas ações e dão significado a elas e, neste processo, há um saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos.

Este saber vivo é que deve ser considerado como parte integrante da educação e vai além da educação formal e sistematizada. Trata-se de uma educação que parte das relações sociais e que formam os indivíduos, suas práticas e conceitos. Nesse sentido, Mascarenhas (2003) afirma que o homem é sujeito da história, porque cria a cultura e acrescenta que educamos dentro de uma multiplicidade de relações e grupos que se interagem, muitas vezes exprimindo interesses diversos e divergentes. Para a autora, “os movimentos sociais são uma demonstração de toda essa complexidade e diversidade” (p.20).

Para esta autora, “educação é aprendizado, vivência, criação e recriação, movimento e interação” (p.18). Segundo Mascarenhas (2003), os movimentos sociais constituem-se como verdadeiras “escolas da vida” (grifos da autora), e os sujeitos que fazem parte destes movimentos, aprendem a se situarem no mundo e na história, como partícipes desta história e criadores de cultura. Acreditamos que este sujeito capaz de se relacionar com sua própria cultura, fazendo-se parte criadora da mesma é o sujeito participante desta pesquisa.

Na intenção de conceituar cultura, Brandão (1995a) afirma que

A cultura não é um depósito de uma história dada, uma dimensão daquilo que Marx denominaria o trabalho morto da sociedade. Muito pelo contrário, ela é a particularidade por meio da qual os grupos sociais reproduzem as suas condições de vida material, elaboram suas normas de organização da vida em sociedade e de

conduta dos diferentes sujeitos como códigos de regras e princípios e, finalmente, atribuem sentidos e significados às suas experiências (p.85).

A cultura pode, portanto, ser entendida como um trabalho vivo do sujeito histórico, uma vez que suas experiências e os significados delas no coletivo transformam a cultura. Por isso, precisa ser capaz de produzir significados, provocar sentimentos individuais e coletivos”, aponta Brandão (1995a, p. 185). É, pois, na elaboração de uma organização da vida em sociedade que os movimentos sociais se distinguem uns dos outros, apresentando uma identidade própria, que parte do individual para o coletivo tendo em vista esta organização cultural de que são capazes de criar.

Este sujeito traz uma identidade, uma característica, que o distingue dos demais e a união desses sujeitos forma o que Mascarenhas (2003) chama de identidade coletiva.

Na intenção de mostrar a formação da identidade coletiva, a autora apresenta os movimentos sociais como fruto da vontade coletiva de sujeitos que lutam por igualdade, liberdade e justiça social em um mundo de privilégios e preconceitos. Para a autora, “à medida que os grupos organizam-se, compartilham interesses, uma luta e uma visão de mundo, constroem uma identidade” (p. 20). Desta forma, a luta por interesses comuns e a possibilidade de organização social desses grupos, permitem-lhes essa identidade coletiva, que parte de atores individuais para as coletividades, pois

Os atores coletivos são criados no curso das atividades, eles se constituem a partir dos atributos que escolhem e incorporam como os melhores para definir suas ações. O ator individual transforma-se em membro de um ator coletivo no processo da ação coletiva, ganha identidade nova, que não é só sua, mas ganha existência como parte do coletivo (MASCARENHAS, 2003, p. 20).

Assim, as ações e atividades individuais que são incorporadas às atitudes coletivas caracterizam os grupos, e dão origem aos movimentos sociais, reforçando que “a luta e a construção de uma identidade coletiva caracterizam os movimentos sociais que se constituem como educativos”, conforme pontua a autora (p. 21).

Sobre as ações socioeducativas que se desenvolvem no interior dos movimentos sociais, Vendramini (2007) afirma que:

As diversas ações socioeducativas que se desenvolvem no interior de movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, tem-se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade (p.132).

Em relação às ações socioeducativas e a reflexão sobre o sentido da escola, acreditamos que há uma associação da proposta pedagógica da PA e os anseios das famílias agrícolas que, embora, sejam atores de um processo articulado pela Igreja Católica³ junto às famílias rurais, acabam sendo fortalecidas pela ação da escola.

A par disso, questionamos: quem são os sujeitos desta pesquisa? Por que falar em movimentos sociais? Em identidade coletiva? Para nós, trata-se de identificar o homem do campo como sujeito de sua história, de sua cultura e de grupos sociais que se organizaram na intenção de encontrar soluções para a ausência de uma educação que valorizasse essa identidade coletiva.

Para Nascimento (2002), a educação no campo parte do movimento, dos gestos, da cultura e das memórias históricas construídas coletivamente. Em suas reflexões sobre a educação no campo, o autor mostra que a educação rural vai além da sistematização do ensino e leva em consideração questões como esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, pois,

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sociocultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva (...). Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais (NASCIMENTO, 2002, p.455).

Sob esta perspectiva de educação sociocultural, consideramos que a proposta pedagógica da Escola Família Agrícola apresenta uma alternativa de educação que leva em consideração as questões culturais específicas das famílias atendidas, tendo em vista as questões relacionadas à agricultura familiar e campesinato. Desta forma, é preciso apresentar os conceitos de campesinato e agricultura familiar para que possamos traçar o perfil destas famílias.

Para Maria de Nazareth Baudel Wanderley (1996), a partir da década de 1980, falou-se em agricultor familiar como se fosse um novo personagem, “diferente do camponês tradicional, que teria assumido sua condição de produtor moderno” (p.2). Esta autora nos mostra que não há, pois, uma diferenciação entre os termos campesinato e agricultura familiar, mas sim que o primeiro é mais genérico ou de caráter mais amplo e o outro mais específico.

O ponto de partida é o conceito de agricultura familiar, entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma

³ Esta proposta pedagógica surgiu a partir da ação da Igreja Católica. Isto será explicado no item 1.4.

estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. No entanto, assim definida, esta categoria é necessariamente genérica, pois a combinação entre propriedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais (WANDERLEY, 1996, p. 2 e 3).

Conforme esta autora, o termo agricultura familiar é utilizado para definir as relações de produção familiar, ou seja, trata-se de uma família que possui uma porção de terra e que produz nesta terra, sendo ao mesmo tempo dona dos meios de produção. Assim, para Wanderley (1996), o campesinato tradicional é apresentado como uma forma particular da agricultura familiar.

Segundo esta autora, a agricultura camponesa “tem particularidades que a especificam no interior do conjunto maior da agricultura familiar e que dizem respeito aos objetivos da atividade econômica” (p. 3). Assim, a forma de lidar com a própria agricultura e de consolidar-se numa economia que vai além da subsistência familiar irá determinar a questão do campesinato. Valendo-se das observações de Henri Mendras (1976), Wanderley (1996) identifica alguns traços característicos das sociedades camponesas, dentre elas: “uma relativa autonomia face à sociedade global; a importância estrutural dos grupos domésticos, um sistema econômico de autarquia relativa, uma sociedade de interconhecimentos” (p. 3).

Outra questão que esta autora aponta como característica do campesinato é a policultura-pecuária, que é a diversificação na produção agrícola associado à criação de animais. De acordo com a autora, isto permite ao camponês maiores possibilidades de utilização do espaço e acrescenta que a relação do camponês agricultor com a agricultura é do saber tradicional, herdado de seus antepassados; de uma família que recorre aos saberes tradicionais agrícolas, mas que consegue abarcar o conhecimento atual, tecnológico para a melhoria de sua produtividade.

Para Fernandes (2002), a classe camponesa possui uma cultura com costumes e valores diferentes e até mesmo antagônicos aos valores da sociedade urbana capitalista. Para este autor,

Na cultura camponesa, a noção de trabalho é de um trabalho que organiza as novas concepções de vida, do eu e do outro, do “nós”. É uma cultura centrada no trabalho e solidariedade, na cooperação do mutirão, na troca de dia de serviços, na repartição da carne de porco, do bolo assado no forno de barro. Na cultura camponesa, a força de trabalho não é uma simples mercadoria que pode ser vendida ao capitalista quando necessário, é principalmente um instrumento de solidariedade a serviço da comunidade (FERNANDES, 2002, p. 40).

As considerações deste autor vão ao encontro das ideias de Bernstein (2011),

Expressões como “camponês”, “pequeno lavrador” ou “lavrador em pequena escala” e “lavrador familiar” costumam ser usadas de forma intercambiável e podem confundir. Essa não é apenas uma questão semântica e traz problemas e diferenças analíticas importantes. A palavra “camponês” costuma referir-se à

lavoura familiar organizada para a simples reprodução, principalmente para prover a própria alimentação (“subsistência”). Muitas vezes se acrescentam a esta definição básica características como a solidariedade, a reciprocidade e o igualitarismo da aldeia e o compromisso com os valores de um modo de vida baseado na família, na comunidade, no parentesco e no local (p.8).

A par do exposto, temos, portanto, algumas definições que nos permitem identificar este sujeito a quem se destina a proposta pedagógica da alternância. Trata-se do camponês agricultor, que tem na produção agrícola familiar seu sustento; são famílias que trabalham unidas, na distribuição de tarefas e que buscam nos saberes tradicionais e nas tecnologias formas de melhorar sua produção.

Cabe-nos, portanto, apresentar em que momento histórico nasceu esta proposta pedagógica, bem como quais foram os pressupostos que levaram à criação dela.

1.2 França dos anos 1930: o nascimento de uma nova proposta pedagógica.

Tendo como objeto de pesquisa a PA em processo, acreditamos ser necessária a reconstrução da trajetória histórica que constituiu os alicerces desta prática educacional, para compreender “o quê” fomentou a discussão acerca da necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada, e “qual” é esse diferencial.

Portanto, apresentamos um panorama político e econômico da Europa e do Brasil no século XX para, em seguida, identificar o histórico da implantação da PA na França e no Brasil.

Segundo Queiroz (2006) a primeira experiência em PA aconteceu na França sob o nome de Casa Familiar Rural (CFR). Esta proposta tinha como objetivo trabalhar com filhos de agricultores e contribuir para a manutenção da identidade camponesa.

A primeira experiência com a Pedagogia da Alternância surgiu na França, na década de 1930, na região de Lot-et-Garonne. Depois de um trabalho de dois anos em Sérignac-Péboudou, iniciou-se a primeira Casa Familiar de Lauzun, em 1937, a qual recebeu mais tarde o nome de Casas Familiares Rurais (CFRs) (...). O surgimento das CFRs na França faz parte de um processo de organização, reflexão, de algumas organizações, movimentos e pessoas. (QUEIROZ, 2006, p.16).

Estes movimentos de pessoas, a que o autor se refere, dizem respeito às famílias de agricultores que, junto à Igreja, buscavam formas de contribuir com a educação, cultura e identidade camponesa, bem como de participar da reconstrução social e econômica da França no período que se passou após a primeira guerra mundial.

Começamos por compreender o conjunto de transformações ocorridas na indústria e na agricultura em função das mudanças nas relações de produção da sociedade capitalista a partir da Revolução Industrial.

Segundo Marx e Engels (2008), “o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. No lugar de manufatura surgiu a grande indústria moderna; no lugar de pequenos produtores, os industriais milionários” (p. 10). Esta revolução de caráter tecnológico fortaleceu o sistema capitalista, acelerou a produção e diminuiu os gastos com artesãos, visto que estes foram substituídos por máquinas. Sendo assim os donos das fábricas conseguiram aumentar sua margem de lucro, pois a produção acontecia de forma mais ágil.

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou cidades enormes, aumentou prodigiosamente a população urbana em comparação com a rural e, dessa forma, arrancou grande parte da população do embrutecimento da vida no campo. Assim como colocou o campo sob o domínio da cidade, também pôs os povos bárbaros e semibárbaros na dependência dos civilizados, as nações agrárias sob o jugo das burguesas (MARX E ENGELS, 2008, p. 15)

Além da crescente urbanização, a Revolução Industrial colocou as nações agrárias sob o jugo das burguesas: foram desenvolvidas máquinas agrícolas que substituíram o trabalho de muitos agricultores, acelerando a produção e contribuindo especialmente para o avanço de uma agricultura mecanizada, que estava diretamente ligada às indústrias, uma vez que, já naquele período, os donos de grandes latifúndios forneciam matéria-prima para serem transformadas em produtos industrializados.

A par disso, Mazoyer e Roudart (2010), autores que apresentam um histórico das agriculturas no mundo, afirmam que “dos séculos XVI ao XIX, essa primeira revolução agrícola estendeu-se aos Países Baixos, Inglaterra, França, Alemanha, Suíça, Áustria, Boêmia, ao norte da Itália, da Espanha e de Portugal” p. (373) e, por estarem profundamente interligadas à Revolução Industrial, os autores acrescentam que

[...] no século XIX, desenvolveu-se plenamente em todas as regiões industrializadas do noroeste da Europa. A primeira revolução agrícola e primeira revolução industrial progrediram juntas. Marcharam no mesmo passo, pois na sua essência estavam ligadas. Além disso, certas indústrias de transformação utilizavam matérias-primas de origem agrícola (MAZOYER, ROUDART, 2010, p. 381 e 382).

É possível, portanto, notar que a ligação entre as revoluções industrial e agrícola se deu à medida que uma dependia da outra para se desenvolver em todo seu potencial. Para Mazoyer e Roudart (2010)

a primeira revolução agrícola foi uma mudança muito além das simples modificações culturais (...) tratou-se de um desenvolvimento agrícola complexo, inseparável do desenvolvimento dos outros setores de atividade, e cujas condições e consequências são de ordem ecológica, econômica, social, política, cultural e jurídica, bem mais que técnica (MAZOYER e ROUDART, 2010, p.374).

As revoluções deram origem a uma série de mudanças de ordem social e cultural na Europa, trazendo consequências para as diversas camadas da sociedade. Começando por mudanças no que se refere à mão-de-obra dos trabalhadores rurais, que deram lugar a máquinas que realizavam o trabalho com maior agilidade. Isso contribuiu para avanços quanto ao lucro para as grandes plantações, porém elevou o êxodo rural, uma vez que a mão-de-obra do trabalhador deu lugar a máquinas que faziam o trabalho com maior precisão e agilidade.

Da mesma forma, a revolução industrial trouxe avanços no que se refere ao lucro para os donos das fábricas, diminuição no preço das mercadorias, aceleração na produção, acúmulo de capital. Em contrapartida, trouxe também sérios prejuízos à classe trabalhadora, que teve sua mão de obra substituída por máquinas, queda em seus salários, péssimas condições de trabalho, bem como a ausência de capacitação para manusear as máquinas os levou a sofrerem graves acidentes durante o trabalho nas indústrias.

As mudanças sociais ocasionadas pela Revolução Industrial definiram o lugar de muitas famílias no sistema capitalista, fomentando a divisão da sociedade em duas classes: a burguesia, dona dos meios de produção e do capital; e o proletariado, classe trabalhadora que para garantir a subsistência vende seu único bem: a força de trabalho.

Segundo Marx e Engels (2008), “a burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Ela aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos” (p. 16). Os proletários, por sua vez, tornaram-se apêndice da máquina e os custos do trabalhador se resumiram aos meios de subsistência de que necessita para se manter e se reproduzir.

A expansão da indústria, a divisão cada vez mais expressiva da sociedade em classes distintas e a crescente exploração do operário, fomentaram uma série de discussões acerca dos problemas gerados. Uma delas foi o surgimento do Socialismo, que questionava os problemas econômico-sociais gerados pelo capitalismo.

Baglai (1989) afirma que o socialismo surgiu como uma forma de contrabalancear a questão do poder, uma vez que o capitalismo ignora os interesses dos cidadãos e isso reforça as diferenças já existentes. O autor infere que o objetivo da proposta socialista era:

(...) contrabalançar a concentração excessiva de poder nas mãos de poucos e proteger os direitos e as liberdades dos cidadãos. É claro que sob o capitalismo o império da lei não tem uma base tão firme como sob o socialismo e, em essência, ignora os interesses sociais dos cidadãos, apesar de ser considerado "social e legal". (BAGLAI, 1989, p.72).

Iniciada na Inglaterra, a Revolução Industrial ganhou força em outros países europeus no século XIX. Os problemas sociais sustentados pelos avanços tecnológicos e o desrespeito com a classe trabalhadora agravou ainda mais e fomentou guerras e perseguições, bem como aumentou a luta pelo poder entre as nações.

O avanço tecnológico impulsionado pela Revolução Industrial associado aos problemas de lutas pelo poder, levou as nações a se dedicarem à produção de armamentos que resguardavam o poder de fogo dos países. Assim, as lutas pelo poder e por territórios marcaram o início do século XX, período que Hobsbawm (1995) chamou de “era da guerra total” (p. 29).

Para definir a sociedade neste período, Hobsbawm (1995) afirma que “tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional (...) e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria” (p. 16). Sendo assim, os problemas, as descobertas e os avanços tecnológicos europeus reverberavam pelo mundo, moldando as estruturas sociais dos demais países.

Segundo Hobsbawm (1995), o século XX foi marcado por guerras que, desde o início, trouxeram tanto avanços tecnológicos quanto colapsos no que se refere à economia e no comportamento dos indivíduos. O autor afirma que “a Primeira Guerra mundial envolveu *todas* as grandes potências, e na verdade todos os Estado Europeus” (p.31).

As considerações do autor acerca da participação dos europeus na guerra, nos levam a refletir sobre a situação econômica que estes conflitos proporcionaram aos seus protagonistas. A França (cenário de origem do nosso objeto de estudo) esteve presente nestes conflitos, o que ocasionou graves problemas financeiros aos habitantes daquele país.

Para Hobsbawm (1995), não é de se surpreender que na memória dos franceses e britânicos a primeira guerra tenha sido a “Grande Guerra” (grifos do autor), a mais traumática e

terrível, pois os franceses perderam mais de 20% dos homens em idade militar, sem falar nos feridos e aqueles que se tornaram incapazes por terem perdido membros.

Os problemas ocasionados na Europa em função da Primeira Guerra Mundial foram incalculáveis: desemprego; aumento no número de órfãos de guerra; aumento do número de mulheres trabalhando nas indústrias, pois os homens estavam nos campos; devastação nas lavouras, uma vez que muitos países serviram de campos de concentração. Durante este período, foi necessário importar produtos agrícolas de países como Japão e Estados Unidos.

Outro problema que agravou o cenário econômico mundial, além da Primeira Grande Guerra, foi a chamada Crise de 1929 ou Grande Depressão. Neste período, a crise econômica que se iniciou nos Estados Unidos estendeu-se por todo o mundo capitalista atingindo a Europa. Esta crise persistiu ao longo da década de 1930 e foi considerado o maior período de recessão econômica da história do capitalismo.

As altas taxas de desemprego, a crescente diminuição do comércio exterior levou as grandes potências a momentos difíceis no que se refere a suprir as necessidades básicas. Para Hobsbawm (1995) o desemprego em massa e o colapso dos preços agrícolas atingiram especialmente os pobres que tinham dificuldades para ter suas modestas necessidades satisfeitas.

A Grande Depressão destruiu o liberalismo econômico por meio século. Em 1931-2, a Grã-Bretanha, Canadá, toda a Escandinávia e os EUA abandonaram o padrão-ouro, sempre encarado como a base de trocas internacionais estáveis, e em 1936 haviam-se juntado a eles os fiéis apaixonados pelos lingotes, os belgas e holandeses, e finalmente até mesmo os franceses (HOBSBAWM, 1995, p. 99).

A Grande depressão trouxe, portanto, graves consequências em diversos setores da economia mundial: o desemprego em massa, o acúmulo de produção agrícola, a falta de mercado, a redução do poder de compra, o fechamento de milhares de empresas. Praticamente todos os países foram afetados, de uma forma ou de outra, pela crise. As classes médias viram a multiplicação das falências no comércio, no artesanato e na indústria. Os camponeses ficaram arruinados e os operários desempregados.

Neste contexto de desigualdades sociais, em meados de 1930, segundo Queiroz (2006), alguns grupos de pessoas ligadas à igreja católica e membros do Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR) deram início a reuniões e debates acerca da educação rural francesa. Para estes grupos, era preciso pensar uma fórmula original que contribuísse com a reconstrução social e econômica da França no período que se passou após a Primeira Guerra Mundial, bem como uma proposta que atuasse junto à agricultura baseada na produção rural familiar.

O autor acrescenta ainda que

Compreendemos que nos países e nas regiões onde há Centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância, eles surgiram em virtude da necessidade de uma educação que fosse instrumento de luta e de organização para os agricultores conquistarem a terra ou nela permanecerem (QUEIROZ, 2006, p. 16).

A PA tem uma característica que pretende ir além de uma metodologia de ensino para assumir o que nesta pesquisa chamamos de identidade coletiva. Segundo sua origem, o trabalhador rural busca uma educação que contribua para a formação desta identidade, que leve os estudantes, oriundos de propriedades rurais a pensar este espaço além dos critérios geográficos. Utilizar a educação como instrumento de luta pela permanência ou conquista da terra dá à PA uma característica política, e, recorrendo às considerações de Arendt, Brzezinski (2012), o sentido da política é a liberdade e que ela trata da convivência e organização do convívio entre os homens.

Assim sendo, é preciso identificar a função da implantação de uma escola baseada na PA a partir da realidade histórica aqui apresentada. Para Queiroz (2006),

Na realidade da França, na década de trinta, período entre duas grandes guerras mundiais, encontramos uma organização rural que despontava, o SCIR⁴, mas ao mesmo tempo uma realidade desafiante que exigia um trabalho de reconstrução social e econômica (p.16).

De acordo com tais apontamentos, uma das questões que foram discutidas naquele período era a necessidade de criação de uma escola que contribuísse para a formação intelectual dos jovens, bem como permitisse que este jovem pudesse permanecer no campo para contribuir com o trabalho rural familiar. Cabe-nos apontar a necessidade da reconstrução agrícola do país tendo em vista a dificuldade econômica em que este se encontrava naquele momento. Era necessário, pois, que todas as ações fossem pautadas com base nesta perspectiva de reconstrução.

Dentre as particularidades da PA, alguns aspectos apresentados por Queiroz (2006) precisam ser observados: a responsabilidade das famílias na manutenção, gestão e acompanhamento dos filhos, que ficariam sob a coordenação e orientação do padre Granereau durante o período que estivessem na escola. Sob esses critérios, quatro jovens iniciaram seus estudos em alternância no ano de 1935.

A experiência, no entanto, ganhou visibilidade à medida que incorporou-se como partícipe de cooperativas e ideias inovadoras na agricultura e, com isso, em 1936 foi necessário que o grupo repensasse o espaço utilizado para o funcionamento da escola, já que várias famílias e jovens se interessaram pela proposta.

⁴ Secretariado Central de Iniciativas Rurais

Após a aquisição de um espaço mais adequado surgiu em novembro de 1937 a primeira Casa Familiar Rural sob os moldes da PA. Nos anos que se seguiram, esta proposta espalhou-se pela Europa. Segundo Queiroz (2006) “depois da França a experiência dos Ceffas se expandiu pela Europa: iniciou-se na Itália, em 1961, chegou à Espanha, em 1966, e em Portugal, no ano de 1985” (p. 20). Além de expandir-se pelos países europeus esta experiência espalhou-se pelo mundo todo ainda no século XX e continua se propagando no século XXI. No Brasil, ela foi implantada nos moldes das experiências italianas entre os anos de 1968 e 1969 no Estado do Espírito Santo.

É importante ressaltar, portanto, que para Queiroz (2006), há uma diferença entre a proposta de PA francesa e italiana⁵: enquanto na França esta experiência surgiu como Casas Familiares Rurais (CFR), na Itália elas surgem como escolas e dando ênfase à questão da escolaridade, Escola Família Agrícola (EFA). E, embora na Itália também haja o apoio da Igreja Católica, houve uma participação mais incisiva de homens políticos.

A proposta pedagógica em alternância surgiu como forma de atenuar as dificuldades vividas por famílias agrícolas no que se refere à formação intelectual de seus filhos. Entretanto, cabe-nos enfatizar que a ideia partiu da inquietação das próprias famílias com o apoio da Igreja e que, com exceção do desenvolvimento da pedagogia da alternância na Itália, não houve participação do governo na implantação desta prática pedagógica.

1.3 Brasil no século XX: uma proposta em ascensão em meio à ditadura militar.

Para que possamos compreender a implantação das Escola Família Agrícola (EFA) no Brasil, apresentamos o perfil histórico político e econômico deste país a partir da década de 1930, período em que esta proposta estabelecia-se como metodologia de ensino para jovens camponeses europeus.

Partimos do princípio de que, segundo Hobsbawum (1995), a Europa constituiu-se como “berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo” (p. 16). Sendo assim, os acontecimentos políticos econômicos e artísticos de origem europeias acabam ganhando visibilidade no mundo todo. O mesmo aconteceu com a proposta pedagógica da PA que, nascida e desenvolvida, com êxito, em

⁵ Essas diferenças serão retomadas no item 1.3 desse Capítulo.

território europeu, espalhou-se pelos lugares onde encontrou agricultores familiares dispostos a implantar esta proposta pedagógica.

É preciso iniciar nossas considerações tomando como pressuposto o fato de o Brasil ser um país predominantemente agrícola. Em suas reflexões sobre este assunto, os autores Heredia, Palmeira e Leite (2010) afirmam que:

A associação entre "modernidade" e "agricultura" no Brasil tem uma longa história. Desde, pelo menos, a segunda metade do século XIX, pensadores e homens de ação opõem propostas de uma "agricultura" ou mesmo de uma "indústria rural" moderna ao que seria uma agricultura "tradicional" ou "práticas tradicionais" das empresas agrícolas. Assim foi com a introdução dos engenhos a vapor e com as usinas de açúcar no Nordeste canavieiro; ou com o uso sistemático de máquinas no arroz e no trigo no sul do país nos anos de 1950 (p.1).

Esta afirmação vai ao encontro das observações de Fausto (2009) que pontua que nas “últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o Senso de 1920, de 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura, 1,2 milhão (13,8%) à indústria e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços” (p. 159).

É importante ainda pontuarmos que, neste período, o café era o eixo da economia brasileira e que boa parte das atividades agrícolas era desenvolvida em grandes fazendas de café. Nestas fazendas, inicialmente, a força de trabalho utilizada era a mão de obra escrava. Após a abolição da escravatura, imigrantes imbuídos do sonho de possuir suas próprias terras vieram para o Brasil para trabalhar nas lavouras.

Depois de anos de adversidade e conflitos entre imigrantes e fazendeiros quanto ao pagamento pela mão de obra, criou-se uma forma que buscava atenuar os problemas e

os colonos, ou seja, a família de trabalhadores imigrantes, se responsabilizavam pelo trato do cafezal e pela colheita, recebendo basicamente dois pagamentos em dinheiro: um anual, pelo trato de tantos mil pés de café, e outro por ocasião da colheita. (...) o fazendeiro fornecia moradia e cedia pequenas parcelas de terra, onde os colonos podiam produzir gêneros alimentícios (FAUSTO, 1998, p. 282).

De acordo com as considerações de Fausto (1998), o surgimento do colonato no Brasil ao longo da Primeira República (entre 1889 a 1930) marcou a diversificação da estrutura social, pois provocou o avanço da pequena propriedade produtiva no campo, a expansão da classe média urbana e a ampliação da base da sociedade. Isso contribuiu para a formação dos movimentos sociais do campo e urbanos.

Assim, o início do século XX é marcado por mudanças na estrutura social brasileira. Naquele momento, há o fenômeno da urbanização e industrialização. Destaca-se, neste cenário, o Estado de São Paulo, para onde se deslocaram diversos imigrantes em busca de novas experiências trabalhistas; sejam elas no artesanato, no comércio, nas pequenas fábricas e grandes indústrias.

Toda essa mudança na estrutura social: urbanização, industrialização, surgimento de movimentos sociais, bem como a influência de revoluções europeias eclodiu num ciclo de greves de grandes proporções nas principais cidades do país. Os grevistas, segundo Fausto (1998), “não pretendiam revolucionar a sociedade, mas melhorar suas condições de vida e conquistar um mínimo de direitos” (p. 300).

Muitos dos direitos exigidos pelos trabalhadores neste período de greves e conflitos foram atendidos alguns anos depois no período chamado por Fausto (2009) de O Estado Getulista, que durou de 1930 a 1945. Neste período, Getúlio Vargas atuou como chefe de um governo provisório e foi eleito pelo voto indireto e ditador e “voltaria à Presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por suicidar-se” (p. 185).

Durante os anos em que o Brasil foi governado por Vargas, foram desenvolvidas ações como parceria e colaboração entre o Estado e a Igreja Católica; a centralização, que consistiu na união do poder Legislativo e Executivo, nomeação dos governadores dos estados para garantir um controle das políticas estatais desenvolvidas; criação do Conselho Nacional do Café; elaboração de políticas trabalhistas que levariam em consideração os trabalhadores urbanos e rurais.

Em relação à centralização, Diniz (2004) observa que esta foi uma forma de “reestruturação do aparelho estatal como fator de preservação de uma ampla margem de manobras e do poder de manipulação e conciliação do governo central” (p. 79). Assim, o governo Vargas instituiu uma política ditatorial, criou políticas sociais para fazer-se presente entre as camadas mais pobres da sociedade. Isso contribuiu para que Vargas fosse considerado por Fausto (2009, p. 185) como a figura de maior expressão da história política brasileira do século XX.

Fausto (2009) considera que as propostas sociais e as propagandas para promovê-lo a líder popular, contribuíram para construir a figura simbólica de Getúlio Vargas “como dirigente e guia dos brasileiros, em especial dos trabalhadores, como amigo e pai, semelhante na esfera social ao chefe de família” (p. 207). Desta forma, Vargas popularizou-se por meio de políticas de encantamento com a utilização de propagandas radiofônicas.

O início dos anos de 1930 foi marcado por um momento de crise mundial que, segundo Fausto (2009), trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado, a ruína dos

fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. Houve neste período, várias tentativas do governo de resolver ou minimizar os problemas causados para os grandes fazendeiros e uma das alternativas foi comprar as sacas de café e eliminá-las.

O governo de Vargas, assim como toda a história política e social brasileira, foi marcado por disputas entre as camadas sociais e pelas alianças financeiras realizadas entre os países europeus primeiramente, e, em seguida com os Estados Unidos. A própria participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial se deu em função do posicionamento dos Estados Unidos em relação a esta questão. De acordo com Fausto (2009), “a entrada dos Estados Unidos na guerra, em dezembro de 1941, forçou uma definição” (p.211) do então presidente. Assim, em 1942 o Brasil posicionou-se ao lado da “frente antifascista” (grifos do autor).

Para o autor, o retorno dos soldados brasileiros, a partir de maio de 1945, provocou um grande entusiasmo popular e contribuiu para acelerar as pressões pela democratização do país, bem como a renúncia de Getúlio Vargas.

Segundo a visão de Camargo (2004), o processo de redemocratização ocorrido em 1945 contribuiu para a derrubada do Estado Novo e a convocação das eleições presidenciais, elegendo o General Eurico Gaspar Dutra como primeiro mandatário. Neste período, foi elaborada uma Constituição (Constituição de 1946) que orientaria as atividades político-institucionais brasileiras entre 1946 e 1964.

De acordo com as considerações de Fausto (1998), sem dúvida, a nova Constituição tinha um conteúdo liberal-democrático, uma vez que pautou-se no respeito às individualidades e concessão de direitos. Isso proporcionou mudanças no Legislativo, Executivo e Judiciário. Entretanto, a nova Constituição, embora possuísse um caráter democrático, estava longe de apresentar uma proposta que solucionasse todos os problemas econômicos e políticos do país.

No início da década de 1950, houve uma série de medidas governamentais no sentido de incentivar o desenvolvimento econômico do país por meio da industrialização. Segundo Fausto (1998), foram feitos muitos investimentos em energia, transportes e na abertura de crédito externo.

No entanto, dentre as ações governamentais que buscavam o desenvolvimento econômico do país não houve nenhuma que contemplasse as famílias rurais, os movimentos sociais. Entre 1950 e 1964, surgiram as Ligas Camponesas que tinham como objetivos defender os camponeses contra a expulsão da terra. Naquele período, segundo Fausto (1998), a urbanização e a rápida industrialização impulsionaram o mercado agrícola e isso alterou a forma de utilização e posse da terra. Os grandes proprietários trataram de expulsar antigos posseiros, “o que provocou

forte descontentamento entre a população rural” (p.444). Com isso, os agricultores que foram expulsos de suas terras começaram a organizarem-se para defender seus interesses.

Verdadeiros órfãos da política populista, as Ligas Camponesas surgiram em diversos pontos do país e, aos poucos, foram se organizando em busca de melhorias no que se refere ao atendimento das necessidades do trabalhador rural.

O movimento rural mais importante do período foi o das Ligas Camponesas (...). Começaram a surgir em fins de 1955, propondo-se entre outros pontos defender os camponeses contra a expulsão da terra, a elevação do preço dos arrendamentos e a prática do “cambão”, pela qual o colono deveria trabalhar um dia por semana de graça para o dono da terra (FAUSTO, 2009, p. 244).

Segundo Duarte (1994), como as ações das Ligas Camponesas eram contrárias aos interesses das classes dominantes, suas reivindicações eram duramente reprimidas e muitas atividades realizadas por estes grupos sofreram violências, bem como seus líderes sofreram perseguições e foram assassinados.

De acordo com Duarte (1994):

As ligas evoluíram para uma proposta de reforma agrária radical, acabando com o monopólio de classe sobre a propriedade e instituindo a propriedade camponesa. Suas propostas chegaram a exercer forte influência no documento produzido pelo Primeiro Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (...). No entanto, a radicalização das ligas, evoluindo para a guerrilha, levou tanto ao isolamento por outros movimentos quanto ao aumento da repressão (p.75).

Os problemas apresentados pelo autor nos levam a perceber como as lutas camponesas foram duramente reprimidas ao longo da história política e econômica do país, tendo em vista que os interesses dos trabalhadores rurais não eram condizentes com os interesses das classes dominantes.

Entre 1964 e 1985, o Brasil passou por mudanças políticas que puseram fim ao populismo e ao movimento democrático. O regime militar foi marcado pelo autoritarismo, repressão, torturas e violência. Segundo Fausto (2009), o regime militar reprimiu as direções sindicais ligadas ao esquema populista, mas não desmantelou os sindicatos. Entretanto, o autor aponta que “a repressão mais violenta concentrou-se no campo, especialmente no Nordeste, atingindo sobretudo as Ligas Camponesas” (p. 258).

No campo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (Contag) já em 1968 começou a agir independentemente do governo e a incentivar a organização de federações de sindicatos rurais em todo o país (...). Lideranças combativas surgiram sob influência da Igreja através da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Criou-se no campo uma situação curiosa em que a política assistencialista do

governo favoreceu a emergência de um atuante movimento social (FAUSTO, 1998, p.498).

Nesse sentido, há que se perceber a importância da Comissão Pastoral da Terra (CPT) como instrumento de apoio ao movimento social camponês. Ainda nesta pesquisa (capítulo I, item 1.4) apresentaremos de que forma esta entidade atuou junto àqueles que, segundo Dom Tomás Balduino⁶, possuem valores culturais, valores sociais e que deveriam ser percebidos além da forma assistencialista com a qual eram tratados, mas como sujeitos de sua própria cultura, de sua própria história.

Durante a ditadura militar houve o que Duarte (1994, p. 79) chamou de subordinação da agricultura ao capital. Segundo o autor, a implantação da indústria pesada⁷ no Brasil refletiu também no setor agrário e “após o golpe militar, intensificou-se ainda mais o afluxo de capital externo, com o qual foi implantada a industrialização no Brasil”. Com isso, os conflitos pela terra se expandiram ainda mais aumentando o número de reivindicações pela terra. Na intenção de conter esses conflitos, ou de adequar as propostas governamentais às reivindicações dos trabalhadores rurais, o governo criou em 1964 o Estatuto da Terra.

Este documento apresentou uma série de propostas que pretendiam, na verdade, frear os movimentos sociais do campo e estabelecer uma política capitalista de produção agrária para atender aos interesses políticos vigentes. O Estatuto da Terra traçou grandes linhas de “reforma agrária” e da política agrícola brasileira. No entanto, ao ser apresentada por meio de uma mensagem presidencial, houve uma série de considerações nas quais, segundo o autor, ficou bem clara a intenção de favorecer o capital, conforme pontua Duarte (1994, p.81). Sendo assim, longe de resolver os problemas dos pequenos agricultores, o Estatuto fortaleceu o agronegócio e viabilizou a criação de empresas rurais.

Segundo os autores Heredia, Palmeira e Leite (2010) “ao tratarmos dos processos relacionados com o "agronegócio"⁸, é preciso compreendê-los como algo que extrapola o crescimento agrícola e o aumento da produtividade” (p.1). Para os autores, o agronegócio é um conjunto de ações que possibilitam a agricultura servir ao capital, à indústria e ao Estado, numa lógica de exploração do solo, de maquinarias tecnológicas, entre outros. No Brasil, o incentivo ao agronegócio intensificou-se no período do Regime Militar.

⁶ Entrevista realizada pela pesquisadora no dia 11/04/2014

⁷ De acordo com Fausto (2009, p. 236) entre 1955 e 1961 a produção industrial cresceu 80%.

⁸ Grifos dos autores.

Neste cenário de lutas, conflitos e incentivo ao agronegócio, crescente industrialização aliada a um processo de urbanização, surge no Espírito Santo, na região de Anchieta, uma proposta pedagógica fundamentada na PA.

Segundo Queiroz (1997), entre 1965 e 1968 surgiu no Espírito Santo um “trabalho comunitário com a participação de várias forças sociais através da atuação do Padre Humberto Pietrogrande⁹, onde foram instaladas as primeiras Escolas Famílias italiana” (p. 56). De acordo com o autor, neste período foi criada na Itália a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), que tinha como objetivo realizar um intercâmbio cultural entre os dois países. Para isso, jovens brasileiros foram enviados à Itália para conhecer a as escolas italianas fundamentadas nesta proposta pedagógica, a PA; bem como técnicos italianos vieram para o Brasil e contribuíram para a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

Entre os objetivos do MEPES destacam-se o oferecimento de uma educação gratuita que contribua para a elevação social do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico. Sendo assim, em 1969, por meio do MEPES e da Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES) foram implantadas as primeiras experiências de Escola Família Agrícola, fundamentadas na PA.

Após a instalação da PA no Estado do Espírito Santo, a proposta se disseminou por outros estados brasileiros, dividindo-se e diferenciando-se de acordo com a orientação: aquelas que eram desenvolvidas de acordo com as experiências italianas eram designadas Escolas Famílias Agrícolas; e aquelas que eram instaladas sob orientação das experiências francesas foram nomeadas de Casas Familiares Rurais (CFR).

Segundo Queiroz (1997), as diferenças entre as EFA e as CFR vão além da origem e do nome. Em sua pesquisa ele pontua as diferenças entre ambas, as quais destacamos: as EFA trabalham um regime de alternância em que o jovem passa 15 dias na escola e 15 dias na propriedade, dão ênfase à formação intelectual, ministram a segunda fase do Ensino Fundamental em quatro anos. As CFR trabalham um regime de alternância em que o jovem passa uma semana na escola e duas semanas na propriedade, ministram a segunda fase do Ensino Fundamental em regime de supletivo (três anos), dão ênfase à formação do agricultor enquanto trabalhador rural.

⁹ Fundador do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo em 1969, na cidade de Anchieta – ES. Trabalhou intensamente na promoção integral do homem do campo, foi o grande incentivador da instalação das primeiras Escolas Famílias Agrícola no Brasil. Exerceu o ministério sacerdotal como cooperador e Pároco de Anchieta e Alfredo Chaves – ES.

1.4 Movimentos sociais no Estado de Goiás: a trajetória da EFAGO

A história da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) traz em suas raízes uma profunda ligação com a luta pela terra no município de Goiás e com a atuação da Igreja Católica junto às famílias agrícolas oriundas de assentamentos e projetos de assentamentos. Estas famílias, conforme vimos no início deste capítulo, possuem uma identidade coletiva advinda da luta pela terra.

Sendo assim, buscaremos na composição histórica da formação da agricultura familiar e movimentos sociais/rurais goianos, as raízes desta identidade construída por meio de lutas pela terra, de uma relação que Dom Tomás Balduino chamou de “relação mística” com terra, de amor, de simplicidade e de respeito para com a terra.

Ao descrever e analisar a gênese da organização dos trabalhadores do campo em Goiás, Duarte (2000) afirma que a partir da Revolução de 1930 quando o governo realizou uma política de incentivo à interiorização na busca de estender a fronteira econômica para as regiões menos desenvolvidas, Vargas iniciou o que ficou conhecido como Marcha para o Oeste. Nesta ocasião muitas famílias migraram para o Estado de Goiás em busca de novas oportunidades. Sendo assim, formaram-se as Colônias Agrícolas, que de acordo com o autor propiciaram o crescimento de pequenas propriedades familiares.

No entanto, conforme as afirmações de Duarte (2000), o número de famílias que migraram para aquela região foi maior do que a oferta de doação de terras prometidas pelo governo. Com isso, a situação não mudou muito para muitas famílias, que acabaram indo trabalhar em grandes fazendas como meeiros, parceiros e agregados.

Pessoa (1997b) afirma que a Marcha para Oeste tinha como objetivo, além da criação de colônias agrícolas, “criar frentes fornecedoras de produtos alimentícios mais baratos para os centros urbanos emergentes” (p. 36), bem como a contenção de conflitos verificados em outras partes do país, direcionando os excedentes populacionais para as regiões menos povoadas do país. Assim, segundo o autor, o Estado de Goiás foi incorporado ao processo produtivo nacional como fornecedor de gêneros alimentícios e matéria prima.

Esta política de ocupação das terras goianas promoveu o aumento populacional e o crescimento da produção agrícola e pecuária goianas, e as mudanças ocasionaram também transformações na estrutura fundiária e nas relações de produção, que resultaram em diversos conflitos sociais no campo, conforme apontamentos de Duarte (2000); além de desenvolver uma tendência para a agricultura capitalista.

De acordo com este autor, os conflitos pela posse de terra se intensificaram a partir da abertura de estradas e as promessas de mudança da capital federal para Goiás. Neste período os trabalhadores rurais fundaram no Estado de Goiás as Ligas Camponesas.

Segundo Duarte (2000), as Ligas Camponesas foram fundadas no Estado de Goiás “no final dos anos 40, nas proximidades do Triângulo Mineiro, acompanhando o trajeto da estrada de ferro, onde predominava a agricultura comercial” (p. 108). Para o autor, os objetivos desta organização eram: a luta pela reforma agrária, luta pela aplicação da legislação trabalhista no campo e a luta pela obtenção de benefícios governamentais, com o fornecimento de máquinas agrícolas, educação, saúde, etc.

As afirmações de Duarte (2000) nos levam a observar que desde a formação das organizações dos movimentos sociais do campo no Estado de Goiás, houve uma preocupação em viabilizar não apenas a terra para o trabalho e o sustento das famílias rurais, como também educação, saúde e acesso às tecnologias que poderiam contribuir para o trabalho dos agricultores.

Assim, o movimento dos trabalhadores rurais ganhou força e visibilidade política nos anos que se seguiram e além das Ligas Camponesas surgiram outras organizações e sindicatos com o objetivo de viabilizar melhores condições para as famílias rurais. À medida que estes movimentos cresciam, aumentava também a autonomia deles em relação à própria luta pela terra, que ganhava uma identidade própria.

O início dos anos 1960, de acordo com Duarte (2000), coincidiu com a ascensão do populismo de Mauro Borges, “cujo plano de governo incluía a bandeira da reforma agrária, através de uma política de povoamento das terras devolutas do norte do Estado, com colônia sob a direção do Estado” (p. 112). Com isso, o governo pretendia minimizar as tensões entre os trabalhadores rurais e o governo.

O governo Mauro Borges também se preocupou com a sindicalização do trabalhador rural, criando vários núcleos de apoio ao sindicalismo, como a Secretaria do Trabalho e Ação Social (Setas) e o Conselho Regional da Superintendência do Plano de Reforma Agrária (Supra). Com isso, os trabalhadores do campo eram facilmente cooptados e suas lutas eram tuteladas pelo Estado (DUARTE, 2000, p.112).

As afirmações deste autor no levam a perceber que a sindicalização do trabalhador rural, bem como a bandeira de reforma agrária defendida pelo governo, eram formas de suavizar as tensões entre os trabalhadores rurais e o Estado e não tinha a intenção de resolver o problema das famílias agricultoras: terra para a subsistência, saúde e educação. Sendo assim, os sindicatos, embora tivessem um discurso que buscava apaziguar as tensões, não tinham nenhum respeito e nem

interesse pelas questões agrárias. A única preocupação real do governo, desde o início dos anos 1950, era a implantação de uma agricultura capitalista que contribuísse para a “ordem e o progresso” do país em termos financeiros.

Para Pessoa (1997b), este período foi marcado pelo cooperativismo, pela contenção da reivindicação do acesso à terra e pelo aumento da produtividade.

Segundo Duarte (2000), entre os anos 1960 e 1970 a Igreja começou a atuar junto ao movimento dos trabalhadores rurais e, neste sentido, realizou cursos para lideranças rurais, estudos sobre questão agrária e relações de trabalho no campo. Esta participação da Igreja contribuiu para que o movimento dos trabalhadores ganhasse autonomia e maior compreensão a respeito da própria luta.

O autor afirma ainda que, ao longo dos anos 1970, os trabalhadores foram acumulando experiências de organização e que os ideais católicos provenientes da Teologia da Libertação foram importantes neste contexto, tendo em vista a mudança de postura da Igreja frente aos trabalhadores rurais, negros, quilombolas, índios, etc. Desta forma, aos poucos a Igreja Católica foi se envolvendo nas questões de lutas pela terra, por respeito aos camponeses, à história e identidade destes grupos.

Foi dentro desse contexto que se criou a Comissão Pastoral da Terra, em 1975. Uma das principais preocupações da CPT foi contribuir para que os trabalhadores do campo se organizassem enquanto classe, frente às pressões do capital e à repressão do governo (DUARTE, 2000, p. 116)

Assim sendo, a atuação da CPT junto aos movimentos rurais possibilitou uma autonomia dos trabalhadores em relação à luta por seus ideais, visando uma atuação política e o enfrentamento dos problemas e reivindicações destes grupos. Foi assim que, segundo Duarte (2000), os trabalhadores resolveram priorizar as lutas coletivas em vez de assistencialismo individual. Com isso, houve o crescimento de um sindicalismo rural mais organizado e atuante.

Segundo Gonçalves e Bombonato (2004), as mudanças sociais e culturais do pós-guerra, a urbanização, as transformações no mundo rural, o nascimento da sociedade de consumo, dentre outras mudanças ocorridas no século XX, impulsionaram a Igreja Católica repensar a sua postura e tomar alguma medida junto à comunidade. Nesse sentido, preparou-se o Concílio Vaticano II, que discutiria a emergência dessa nova proposta frente às transformações sociais daquele período.

Segundo esses autores, o Concílio significou a abertura de discussões anunciadas pelo então Papa João XXIII. Estas discussões aconteceram na Basílica de São Pedro e contou com a participação de representantes de todos os países. Estas discussões deram origem a uma série de

outras reuniões a serem realizadas nos continentes, afirmando uma nova postura da Igreja no atendimento às demandas sociais.

Segundo Andrade (2004), no ano de 1968, ocorreu em Medellín, Colômbia, a III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano com o objetivo de promover a aplicação do Concílio Vaticano II à realidade latino-americana. Sendo assim, partindo das necessidades sociais discutidas na ocasião, surgiu a Teologia da Libertação, que representou a renovação das perspectivas da Igreja na América Latina, buscando atender às exigências do contexto social, cultural e religioso do século XX. Isso se deu entre os anos de 1962 e 1965 e que representou uma ruptura com alguns conceitos conservadores da Igreja.

Para Gonçalves e Bombonato (2004),

Esse evento acolheu um contexto de renovação teológica e eclesial proveniente de várias décadas e sistematizou conteúdos fundamentais que proporcionaram a vivência de um novo espírito da Igreja em suas estruturas internas, em sua relação com o mundo e em sua visão teológica e antropológica. [...]. Do Concílio emergiram estruturas eclesiais mais participativas, tais como: [...] maior comprometimento com os pobres – particularmente na América Latina, na África e na Ásia; um diálogo aberto com as ciências humanas e com as ciências da vida; maior compromisso com a unidade dos cristãos e com o diálogo com as religiões não-cristãs; e maior inserção na cultura contemporânea (p.419).

Estas considerações nos mostram que o Concílio Vaticano II e as ações que partiram deste, como o Encontro de Medellín, foram decisivas na mudança de postura da Igreja aos cristãos e à sociedade em geral, uma vez que houve uma mudança de paradigmas e pressupostos da Igreja. Nesse sentido, há que se notar na pauta das discussões: a cultura e a educação.

De acordo com Andrade (2004), as Conclusões do Encontro de Medellín dedicaram toda uma seção ao tema educação, considerada pelo episcopado um fator básico e decisivo no desenvolvimento do continente. Desta forma, o autor destaca a importância da educação não apenas referente à “educação formal, mas todo o processo formativo” (p. 415). Sobre as Conclusões de Medellín, o autor afirma ainda que:

O documento constata que a democratização da educação é um ideal que está longe de ser conseguido no continente latino-americano, existindo um grande setor da população que não tem acesso à educação formal, e é até condenado ao analfabetismo. A educação no continente também tem sido causa de opressão, destruindo culturas e valores (ANDRADE, 2004, p. 416).

Para Dom Tomás Balduino (2014), o Encontro de Medellín teve forte influência na implantação das escolas fundamentadas na PA no Brasil, mais especificamente em Goiás, pois

havia naquela região um grande número de famílias agrícolas. Estas, por sua vez, já buscavam alternativas para a educação de seus filhos. Em seu depoimento, pontuou que:

o mundo do Concílio é um mundo Europeu: o mundo do ter, do saber, do poder. Quando os bispos chegaram aqui encontraram um mundo diferente, como diz Gustavo Gutiérrez “*Um mundo de abajo*”, um mundo de baixo: dos negros, dos índios, dos sem-terra, das mulheres quebradeiras de coco, do povo sem teto, do povo da rua. A grande maioria era isso; não era da classe média, não era o pessoal escolarizado, preocupado com as questões universitárias, não era. Esses eram minoria, minoria elite. Então essa maioria influenciou muito fortemente a opção preferencial, uma vez que era a maioria, então tinha preferência¹⁰ e isso de uma forma nova. Essa novidade que vai depois entrar aí na EFA, escola de alternância. É que se reconhece nesse pobre, índio, lavrador, camponês, os quilombolas, essa maiorias pobres do continente, foram assumidos e considerados (BALDUÍNO, 2014).

Estas considerações de Dom Tomás são coerentes com o trabalho realizado pela CPT no município de Goiás, que foi em busca destas maiorias: dos pobres, dos índios, dos lavradores; na intenção de captar suas necessidades. Sendo assim, a Igreja, partindo desta proposta de reconhecimento e atendimento aos pobres, viabilizou a atuação dos movimentos sociais na busca por seus direitos.

Nesta atuação da Igreja junto aos movimentos sociais do campo, situa-se a criação da EFA. Segundo Queiroz (1997), a implantação da EFA na região do município de Goiás aconteceu com o objetivo de atender aos jovens dos diversos assentamentos e projetos de assentamento da região. O autor afirma que:

Em Goiás a EFA nasce no confronto com o capital e com o latifúndio, porque nasce da luta pela Reforma Agrária e da luta pela sobrevivência, fortalecimento e viabilização da Agricultura Familiar, seja dos pequenos proprietários, seja dos assentados em Projetos de Reforma Agrária. Nasce no confronto e na tentativa de subversão do capital (QUEIROZ, 1997, p.102).

Este confronto com o capital, mencionado pelo autor, tem relação com as políticas de desenvolvimento e produtividade já citadas anteriormente, quando o governo incentivou a agricultura capitalista. Assim, os ideais a serem implantados na EFA seriam, pois, contrários a esta ideia de produtividade e de agricultura capitalista. Tratava-se de uma escola que iria viabilizar uma educação que atenderia às necessidades culturais e intelectuais dos jovens provenientes da agricultura familiar e isso seria o que Dom Tomás chamou de medir forças com o capitalismo, pois

¹⁰ Grifos nossos: durante a entrevista, Dom Tomás enfatizou estas palavras e julgamos importante sublinhá-las na intenção de ser fiel à entrevista realizada.

a ideia da escola perpassa “pela mística indígena do bem viver”, do viver com simplicidade, de retirar da terra apenas o necessário para viver; o que não condiz com os ideais de exploração da terra até a sua exaustão.

Segundo depoimentos na entrevista realizada com Dom Tomás (2014), “o responsável por trazer a proposta da pedagogia da alternância para Goiás chama-se Padre Felipe Ledet. Ele é beneditino, a origem espiritual deles é rural, eles são monges que trabalham a terra: criação, produção e cultura de todo tipo”.

Segundo Sr. José Osmar¹¹, o Padre Felipe Ledet que já realizava um trabalho junto às comunidades assentadas das regiões do entorno do município de Goiás, começou a visitar as comunidades e incentivar as famílias a reunirem-se para esclarecer-lhes sobre uma proposta pedagógica que conhecera na França: PA. Em entrevista, o Sr. José Osmar relatou que as famílias começaram a se reunir para compreender de que se tratava esta proposta e cientes de que atenderia suas necessidades educacionais, iniciaram uma série de reuniões que culminou com a instalação da Escola Família Agrícola de Goiás.

Estas informações foram confirmadas pelo Pe Celso Carpenedo¹², que acrescentou que Pe Felipe Ledet era um francês que conhecia a realidade das escolas francesas e sua preocupação em manter o jovem no campo, junto às famílias. Segundo Pe Carpenedo a instalação da Escola Família Agrícola em Goiás seria uma forma de responder aos questionamentos das famílias acerca de uma educação que contribuísse com os valores das famílias agricultoras.

Estas entrevistas nos esclareceram ainda que entre o surgimento da ideia e a instalação e funcionamento da escola foram cerca de cinco anos de reuniões, viagens, cursos e discussões promovidos pelo Pe Felipe e membros da CPT. Durante este período, pessoas ligadas à instalação fizeram diversas viagens de estudo para conhecer diferentes realidades da pedagogia da alternância, no Brasil e na França.

Sr. José Osmar relatou que durante os anos de preparação para a instalação da escola, entre 1988 e 1993, foram organizadas equipes de trabalho: duas pessoas participaram de cursos de formação para monitores (segundo ele, pagos pela Igreja) e outro grupo (do qual ele mesmo fazia parte) visitava escolas fundamentadas nesta proposta e encarregava-se de esclarecer os demais interessados sobre como funcionava esta proposta pedagógica.

¹¹ Entrevista realizada pela pesquisadora no dia 12/05/2014

¹² Entrevista realizada pela pesquisadora no dia 24/04/2014

Em seguida, foi estruturada a associação de pais, composta por representantes de várias comunidades assentadas. Esta associação, com o apoio da Igreja elaborou vários projetos para obtenção de apoio financeiro para instalação da EFAGO. Estes projetos foram encaminhados para entidades francesas que tinham o objetivo de incentivar e propagar a pedagogia da alternância pelo mundo.

Segundo Queiroz (1997), em outubro de 1991, a SIMFR (Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais) aprovou um desses projetos, uma vez que, inicialmente, a escola seria instalada sob a perspectiva das CFR: os alunos ficariam uma semana na escola e uma semana em casa. No entanto, à medida que os estudos avançaram, foi decidido em Assembleia que a escola seria instalada sob os moldes das EFA. Dois anos mais tarde, em 1993, a escola comprou um terreno onde seria construído o prédio no qual funciona a escola. Em Assembleia foi decidido pela construção por meio de mutirão.

Em junho de 1994, após aprovação da Secretaria Estadual de Educação, deu início a primeira turma de estudante, com 28 alunos matriculados. De acordo com Sr. José Osmar, que morou com sua família na escola¹³ os primeiros anos de funcionamento foram “tão bons, tão diferentes, que vinha gente de todo lugar procurar vaga pros filhos”.

Comprendemos, pois, que a implantação desta escola “veio a calhar”¹⁴ com as necessidades daqueles grupos que há anos lutavam pela posse de terra e por uma educação que contribuísse com suas necessidades.

Interessante destacarmos que para Dom Tomás (2014), “o que há de novo na Escola Família Agrícola e na PA é a valorização do trabalho das pessoas do campo. Antes eles eram objetos de ação até caritativa, ou então de ajuda social”. Sendo assim, a perspectiva de instalação desta proposta pedagógica é de respeito à cultura e valorização do trabalho das famílias agrícolas; é de olhar para estes grupos como sujeitos que escrevem a própria história.

Estes depoimentos dos entrevistados, conduzem a perceber que a PA foi implantada por iniciativa da Igreja Católica para atender às necessidades educacionais das famílias agrícolas. Sendo assim, não houve uma participação direta do Estado na implantação desta proposta, seja na França ou no Brasil.

No entanto, cabe-nos elucidar que embora a implantação e elaboração dos princípios da EFA não tenham uma relação direta com o Estado, há uma colaboração deste no desenvolvimento

¹³ Os filhos do agricultor estudavam, sua esposa trabalhava na cozinha e ele era presidente da associação de pais.

¹⁴ Sr. José em entrevista realizada pela pesquisadora no dia 12/05/14

da escola: ele fornece os professores que atuam na EFA, enquanto a associação de pais e município contribuem com transporte, alimentação e manutenção dela. De acordo com o depoimento do Sr. José Osmar, inicialmente, era a própria associação de pais, com o auxílio financeiro de ONG estrangeiras e da Igreja que fornecia os professores e cuidavam da formação deles. Depois de cerca de cinco anos de funcionamento, após muitas reuniões e pedidos da associação de pais junto ao Estado, este assumiu a parte docente da escola.

Para compreendermos o processo de implantação desta prática pedagógica faremos no próximo capítulo uma breve explanação das políticas públicas para a educação que foram desenvolvidas no Brasil. Faremos ainda, uma apresentação dos instrumentos pedagógicos que legitimam a PA como proposta pedagógica específica, “o quê” a diferencia das outras e em que medida ela atende às necessidades dos sujeitos que apresentamos no início deste estudo: a família agrícola.

CAPÍTULO II

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO AOS PROCESSOS METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama das políticas públicas para a educação no Brasil, enfatizando as ações voltadas para a educação no campo. Em seguida, destacamos os fundamentos metodológicos que embasam esta proposta pedagógica para compreender como as ações e instrumentos viabilizam uma educação que atenda às necessidades culturais e identitária das famílias rurais, e ainda, como a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, se insere nesta realidade.

2.1 Políticas públicas para a educação no campo: terra fértil, porém pouco produtiva.

Até o momento vimos que a implantação da PA partiu das necessidades educacionais dos próprios movimentos sociais rurais com o apoio da Igreja Católica. Notamos que não houve uma participação direta do governo, seja na origem da proposta na França, como nos demais países por onde a PA foi instalada.

Esclarecemos também que a escolha desta proposta pedagógica se deu não apenas por ser uma escola que se instala no campo para atender crianças e jovens camponeses, mas porque possui características que se adequam às necessidades rurais e culturais destes grupos. Segundo Pessoa (2007), o rural não pode ser concebido apenas sob critérios geográficos, nem de economia agrícola, mas como elemento de representações de mundo, modos de ser, pensar e agir que organizam relações sociais e produtivas em contextos históricos determinados. Desse modo, a educação rural deve ser promovida a partir de sua realidade como perspectiva educacional, pensada pelos seus ideais e necessidades.

Portanto, para que possamos compreender como a ausência de políticas públicas para a educação rural instigou as famílias a buscarem esta alternativa, apresentamos o percurso das políticas públicas de educação no Brasil, enfocando as possíveis manobras para atender as crianças e jovens do campo. Acreditamos que o atendimento às perspectivas educacionais do homem do campo situa-se no que atualmente é chamado de educação para a diversidade.

Para Arroyo (2005), “é preciso entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser

humano e da própria sociedade” (p. 13). É nesta perspectiva de diversidade de dimensões culturais, políticas e sociais que visualizamos a educação do campo como uma proposta que abrange um fazer educativo mais amplo, uma vez que atende a famílias que possuem identidades próprias, características que as situam no campo da diversidade cultural.

No entanto, antes de falar sobre a educação no campo em si e o lugar da diversidade nesta discussão, é preciso conceituar políticas públicas, uma vez que este será o foco da nossa busca neste capítulo: compreender como a ausência de políticas públicas para a educação no campo impulsionou a implantação de escolas fundamentadas na PA, uma proposta que emerge dos movimentos sociais rurais, com o apoio da Igreja católica.

Brzezinski (2012) recorre aos estudos de Arendt (1993) para esclarecer que a política baseia-se na pluralidade dos homens, pois trata da convivência entre diferentes e é responsável por organizar e regular o convívio entre os homens. Para a autora, o sentido da política é a liberdade e, sendo assim, é por meio dela que os indivíduos estabelecem espaços e organizações sociais.

Para Reis (2013), ao falar de políticas públicas é preciso refletir por quem elas são pensadas e para quem são pensadas. Desta forma, o papel do Estado aparece como elemento fundamental neste processo de elaboração de políticas públicas, uma vez que ele é responsável por dar forma às políticas, elaborando-as e instituindo-as de acordo com as demandas e necessidades observadas.

O campo das políticas públicas se traduz em estratégias de ação coletiva com fins de remover barreiras ou de criá-las definindo, contornando e sedimentando comportamentos para finalidades distintas e materializadas na burocracia estatal. (REIS, 2013, p. 60).

Assim sendo, cabe ao Estado materializar as políticas que a priori devem atender os interesses de diferentes grupos sociais. Desta forma, o que questionamos e apresentamos neste capítulo são as políticas que, em algum momento da história, contribuíram ou não para o desenvolvimento de uma educação de atendimento à diversidade cultural das famílias rurais.

Esta discussão acerca da necessidade da educação para a diversidade, na busca de atender às perspectivas culturais e identitárias pode ser identificada na obra de Hall (2005) que, para retratar as identidades do sujeito pós-moderno, faz uma releitura da questão da identidade desde o Iluminismo aos dias atuais.

Ao tratar este assunto, Hall (2005) apresenta três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno¹⁵. Para o autor, o sujeito do Iluminismo é o ser centrado, unificado, dotado de um núcleo interior que determina suas características e identidade; o sujeito sociológico é o sujeito que se compromete com sua cultura, que é moldado pelo meio em que vive e pelos valores que cultiva; já o sujeito pós-moderno é o ser dotado de identidades múltiplas, uma vez que é dotado da capacidade de transformar-se continuamente de acordo com as situações vivenciadas pelos indivíduos.

Acreditamos que o sujeito a quem nos referimos nesta pesquisa situa-se na concepção sociológica, na qual o sujeito é formado a partir de relações com as pessoas com as quais convive. Estas, segundo o autor, são responsáveis por realizar mediações de valores, sentidos e símbolos que formarão, em conjunto, a cultura à qual este sujeito pertence. Desta forma, há uma relação de pertencimento entre o sujeito e a cultura, bem como às demais identidades que contribuíram para a formação da identidade do sujeito.

Reis (2013) ao analisar a questão da diversidade em sua tese de doutoramento

destaca que é um tema recorrente nas discussões educacionais atuais, porém, ainda bastante controverso, muitas vezes, situado nos marcos do currículo, do multiculturalismo (HALL, 2005), da identidade e diferença, temas que se encontram no centro de boa parte dessas discussões. Por isso, é frequentemente empregada com múltiplos significados na área social, física, emocional, ambiental, mas, sobretudo, cultural. (p. 74).

Vale ressaltar, nesse aspecto, que, de acordo com a Reis (2013), ao tratar a diversidade situando-a nas questões relacionadas ao currículo e ao multiculturalismo, identificamos a PA como uma prática pedagógica que busca os princípios de uma educação centrada na diversidade, especialmente no que se refere à questão da identidade cultural das famílias rurais ligadas a esta proposta pedagógica.

Desse modo, ao retomarmos os conceitos de identidade coletiva e educação como cultura, notamos que os sujeitos a quem é destinada esta proposta pedagógica possuem uma identidade cultural coletiva que os identifica além dos estereótipos de trabalhadores rurais, mas como famílias que buscam uma educação que parta da prática cultural vivida pelos mesmos, ou seja, do respeito à diversidade.

Ademais, consideramos neste estudo que a PA surgiu sob a ação da Igreja Católica, na intenção de viabilizar uma educação que levasse em consideração a identidade coletiva das famílias

¹⁵ Ver HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

rurais. Questionamentos que têm sua origem na ausência de políticas públicas que contemplassem a educação do campo como um inter-espço de educação, que poderia ir além da educação formal para a identificação social dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, é preciso compreender o percurso das políticas públicas educacionais brasileiras no intuito de identificar as ações voltadas para a educação do campo ao longo da história.

Para Arroyo (2005):

A educação do campo nasce, sobretudo de um outro olhar sobre do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (p. 12).

Vale ressaltar que a luta por uma educação do campo não teve lugar específico na história da educação no Brasil. O que vimos, segundo Arroyo (2005), foi o silenciamento e esquecimento que negou a educação aos trabalhadores do campo.

Assim sendo, ao buscar na história da educação no Brasil, identificamos em Fausto (1998) a informação de que “as tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920” (p.336). De acordo com este autor, no curso da “ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica” (p.337). Neste período, foi criado o Ministério da Educação, responsável por pensar propostas neste setor.

No início do século XX, surgiram as primeiras discussões em nível nacional quanto à necessidade de exigir do Estado o financiamento da educação brasileira, tornando-a pública, gratuita e laica para todos os brasileiros em atendimento ao que reivindicavam os Pioneiros da Educação Nova no *Manifesto dos educadores* (1932). Este documento discutia a importância da implantação de uma escola pública e gratuita que atendesse as necessidades da população brasileira.

Em 1959 muitos dos educadores vinculados ao projeto da Escola Nova junto àqueles que redigiram o Manifesto de 1932 voltaram a reivindicar educação obrigatória, laica e gratuita para todos os brasileiros. Com o objetivo de fomentar as discussões acerca de políticas educacionais que atendessem a maioria da população, os “pioneiros” redigiram um novo documento: *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, em 1959. Este movimento teve um papel fundamental na instituição de políticas educacionais, uma vez que posterior a ele foi instituída primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (*Lei n. 4.024, de 20/12/1961*).

A primeira LDB (1961) tratou em seu art.1º da finalidade da educação e, neste sentido, ela nos diz que a educação tem por fim o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos, a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Sendo assim, ficou estabelecido a partir da primeira LDB que a educação era para todos.

A primeira LDB surgiu como um projeto amplamente discutido, porém com muitos problemas a serem superados. Como vimos, a partir do art.1º, houve uma preocupação de que a educação fosse para todos e, naquele momento, não houve uma ação governamental eficaz que implementasse esta proposta. Cheia de contradições, a primeira LDB atendia em partes as reivindicações dos pioneiros da educação, mas trazia imbricados em seus diversos artigos, os interesses dos grupos dominantes.

No que se refere à educação do campo, a primeira LDB não trouxe nenhum artigo específico, a não ser afirmar que a educação seria para todos. É importante ressaltar que, naquele período, o país passava por um momento de urbanização acelerada e isso poderia impedir que o próprio Estado enxergasse o campo como um inter-espço de educação.

Rocha, Passos e Carvalho (2004) afirmam que:

A partir da década de 1950, consolida-se a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural (2004, p.2).

A industrialização trouxe significativas mudanças para o campo e para a cidade, uma vez que nas cidades houve uma grande oferta de emprego e, no campo, a substituição de parte do trabalho humano pelas máquinas agrícolas. No entanto, a população que decidiu viver no campo enfrentava problemas no que se refere à posse da terra, à manutenção da agricultura familiar em oposição ao agronegócio, à educação, cultura. Isso significa que as tímidas políticas de educação voltadas para esta parcela da sociedade não garantiam melhorias significativas.

Percebemos então, que havia ainda muitos desafios estruturais a serem superados pelas políticas educacionais do país, tendo em vista que até então a educação no campo não havia sido inserida como pauta das discussões do Estado.

Três anos após a promulgação da primeira LDB, em 1964, estudantes e organizações populares ganharam espaço no cenário político brasileiro o que causou preocupação entre as camadas mais conservadoras como a Igreja Católica, empresários e militares. Foi então que, por

meio de um golpe de Estado, o Brasil passou a ser comandado por militares. A ditadura colocou um fim às relações democráticas na sociedade brasileira e inviabilizou as discussões acerca das políticas educacionais que atendessem aos interesses das classes populares. Este regime foi marcado pela opressão e obrigatoriedade no que se refere aos currículos nas escolas.

Durante a ditadura militar foi feita uma reforma na Lei 4024/61, esta reforma (*Lei n. 5.692, de 11/08/71*) tinha como característica a definição de currículos com disciplinas de obrigatoriedade nacional, como a disciplina de Moral e Cívica; a valorização e implantação de escolas técnicas que iriam auxiliar no crescimento industrial dada à característica de formação para o trabalho destas escolas. Quanto à educação do campo, ela continuou longe das prioridades do governo e não apareceu neste documento, uma vez que o foco desta lei era a reforma da educação de 1º e 2º graus.

Em seguida, o Brasil passou por um processo de redemocratização que teve como princípio o fim do Regime Militar e eleições para presidência da República, o que ocasionou uma série de mudanças no quadro político social brasileiro

As eleições para a Assembleia Nacional Constituinte foram marcadas para novembro de 1986. Nessa data haveria eleições para o Congresso e o governo dos Estados. Os deputados e senadores eleitos seriam encarregados de elaborar a nova Constituição (FAUSTO, 2009, p. 286).

Após alguns anos de modificações políticas, econômicas e sociais, entrou em vigor a Constituição Federal no ano de 1988. Este foi um documento fundamental no processo de redemocratização do país, e como tal, trouxe alguns avanços no que se refere à educação de forma geral: educação básica, superior, pós-graduação e pesquisa, plano de carreira para os profissionais de educação, bem como distribuição das responsabilidades Federais, Estaduais e Municipais referentes à 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.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e

títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, p.4).

Desse modo, vislumbramos que os avanços gerais obtidos a partir da Constituição Federal de 1988 contribuíram, sobretudo, para a democratização da educação no Brasil, e, o artigo supracitado remete à educação de forma mais ampla, fato que sinaliza também um avanço no que se refere à educação no campo em função da colaboração da sociedade, da obrigatoriedade de educação para todos, e do exercício da cidadania. Porém, o tema da educação do campo, ainda não é tratado de forma clara no documento.

Entretanto, enfatizamos que esta seria uma das iniciativas que fomentariam uma discussão mais ampla sobre educação e que deram origem à LDB de 1996, trazendo avanços mais significativos quanto à educação no campo, valendo-se da igualdade de direitos de educação defendida desde a primeira LDB.

Nessa conjuntura, em 1996, foi instituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação (*Lei nº 9.394, de 20/12/96*) que trouxe como base o princípio universal da educação para todos. A LDB de 1996 apresentou algumas novidades em relação às anteriores, especialmente no que se refere à quantidade de horas de atividades educacionais (ampliada para oitocentas horas); a inclusão da Educação Infantil na obrigatoriedade do ensino público e a inclusão dos movimentos sociais e culturais em seu texto.

Em seu art. 1º a LDB de 1996 afirma que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (1996, p.1)

Para Rocha, Passos e Carvalho (2004), este artigo permite uma perspectiva de discussão que abrange a educação do campo, salientando-se o campo como um espaço de lutas e movimentos sociais, bem como um espaço de manifestações culturais próprias do meio rural.

Nesta LDB há outros artigos que reforçam uma preocupação do legislador em desenvolver, mesmo que precariamente, políticas educacionais do campo. Isso foi uma inovação em relação à LDB anterior. Nesse sentido, o art. 28 vem reforçar a necessidade de adequações curriculares, organizacionais, pedagógicas e culturais para as escolas localizadas em áreas rurais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: 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 às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 13).

É necessário reconhecer que a LDB de 1996 trouxe avanços, no que se refere à população do meio rural. No entanto, é preciso observar que esses avanços ainda eram muito pequenos para garantir uma educação de qualidade às comunidades rurais. Sendo assim, no ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Este documento foi uma tentativa do governo de instituir políticas de valorização da educação do campo, bem como de respeitar, minimamente, as particularidades da realidade vivida pelas famílias rurais no que se refere ao período de plantio e colheita e à adequação do currículo e metodologias.

Esta medida teve como objetivo dar uma resposta aos movimentos sociais das comunidades rurais que questionavam a respeito da inserção de políticas públicas que atendessem às necessidades das crianças e jovens do campo.

No entanto, as ações governamentais para atender a educação no campo não passavam disso: políticas públicas que não aconteciam, eram inviáveis ou não atendiam as necessidades desses grupos, já que na maioria dos casos tratava-se da instalação de escolas normais, com currículo e modelo urbano implantadas no campo sem nenhuma preocupação com os valores das famílias agrícolas.

Outra ação recorrente do Estado em relação ao atendimento das crianças, jovens e adultos do campo é analisada por Pessoa (2007). Para o autor a criação do Fundef¹⁶ em 1996, tratou-se de uma “ação intervencionista do transporte de crianças e adolescentes para escolas urbanas” (p. 8). Na maior parte dos casos, o transporte é realizado de forma precária e os alunos transportados submetem-se a um currículo escolar que não tem nenhum significado para a comunidade rural. Isso significa custos bem menores para o governo e redução da taxa de analfabetismo.

Já para Arroyo (2007) esta política de urbanização escolar parte de uma idealização de que a cidade corresponde a um espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e

¹⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Esta situação remete a um desprestígio do campo, e inspiram um paradigma urbano de educação.

Nesse aspecto, podemos inferir que as políticas públicas de educação partem do princípio de minimizar tensões, questionamentos, melhorar números que depõem contra o governo¹⁷ e não de atender as necessidades destes grupos, que possuem um arcabouço cultural próprio. A esse respeito, Arroyo (2007) pontua que os profissionais¹⁸ que atuam junto aos camponeses praticam um trabalho adaptado, com recursos pobres e sem nenhum vínculo cultural com o campo. Para o autor, são “políticas que expressam total desrespeito às raízes culturais, identitária dos povos do campo” (p. 159).

Nesse caso, identificamos uma perspectiva política de ação que parte do governo, mas não resolve de fato os problemas sociais clamados pela sociedade. Em sua tese de doutoramento, Reis (2013, p. 67) recorre aos estudos de Hill (1997), Ham e Hill (1993) e Silva (2008), para apresentar duas vertentes das políticas públicas: a *top-down* e *bottom-up*. A primeira refere-se à formulação de políticas pelas elites políticas, porém que não teriam aplicabilidade, sinalizando uma configuração apenas simbólica da política, pois

Na vertente *top-down* há uma dicotomia entre o processo de formulação e de implementação, entre aqueles que desenham as políticas e os que as executam. A ação da implementação visa somente a colocar em prática o que foi definido pelos formuladores e pelas elites políticas. Essa separação sinaliza uma desvantagem desse modelo, uma vez que, reconhecendo o caráter complexo de uma política, pode gerar uma configuração apenas simbólica dela (REIS, 2013, p. 68).

Acreditamos que o que aconteceu com as políticas destinadas à educação no campo foi isso: políticas de caráter simbólico que não tinham a intenção de resolver a questão do direito à educação para os jovens provenientes de famílias agricultoras.

Desta forma, poderíamos situar a implementação da PA como uma política que emergiu de problemas sociais observados junto a famílias rurais, sinalizando uma vertente *bottom-up* da política pública. Para a autora:

[...] a vertente *bottom-up* apresenta vantagens, por concentrar sua atenção nas ações concretas no decorrer da implementação, sem supervalorizar as estruturas preexistentes, principalmente, a hierarquia instituída entre os órgãos centrais e os periféricos, locais. Aqui, é difícil dizer onde a formulação termina e a implementação se inicia, o que confere à política um aspecto mais flexível,

¹⁷ Segundo Pessoa (2007), as estatísticas demonstram que no campo está a maior taxa de analfabetismo.

¹⁸ Professores, médicos, enfermeiros (ARROYO, 2007, p. 159)

processual e interativo.(...) Desta maneira, os efeitos são provocados “de baixo para cima”, contrapondo-se ao modelo top-down, e, por isso, a administração não é vista como perfeita. O nível de satisfação encoraja o ajuste às reformas necessárias durante a implementação, que são bem vistas tanto pelos implementadores quanto pelos seus beneficiários. (REIS, 2013, p. 68 e 69).

Acreditamos que a implementação de escolas fundamentadas na PA situa-se nesta perspectiva de política (*bottom-up*), em que os subordinados realizam suas experimentações e formulam suas políticas de acordo com suas necessidades. Trata-se, para nós, da resposta dos movimentos sociais do campo para a ausência de políticas públicas que sejam formalizadas pelas elites em atendimento aos questionamentos das famílias rurais.

Arroyo (2007) reforça esse argumento, ao destacar que cada vez mais “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (p. 163). E, nesta perspectiva de respeito à identidade coletiva e cultural dos camponeses é que situamos a proposta pedagógica da alternância.

2.2 Procedimentos metodológicos que fundamentam a proposta

Para compreender a concepção de educação apresentada pela PA retomaremos, em breves considerações, o sentido do termo Pedagogia, para que possamos identificar os princípios da Pedagogia na proposta utilizada na EFA.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que, segundo Libâneo (1991),

Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social [...] A Pedagogia, sendo ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino (p. 24 e 25).

Nesta afirmação, o autor caracteriza a Pedagogia como a ciência que investiga as finalidades da educação, os meios apropriados para a formação dos indivíduos, preparando-os para a vida social. Desta forma, consideramos que o fazer educativo deve ter como fim esta preparação do indivíduo para a vida social. Nesse sentido, acreditamos que proposta pedagógica da alternância, tendo como objetivo a formação integral do indivíduo, deve ser sim considerada como Pedagogia.

Ghiraldelli (1996) apresenta um pequeno histórico do termo partindo do significado grego às discussões mais atuais acerca da Pedagogia. De acordo com o autor, inicialmente, o paidagogo era aquele escravo responsável por conduzir as crianças à escola onde receberiam as

primeiras letras. Desta forma, percebemos que a gênese do termo relaciona-se com condução à orientação, ao aprendizado.

O conceito de Pedagogia apresentado por Abbagnano (2007) aponta que a princípio pedagogia significava a profissão do educador, ou a profissão daquele que praticava o ato de educar; em seguida, passou a ser entendida como

[...]qualquer teoria da educação, entendendo-se por teoria não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional (ABBAGNANO, 2007, p.871).

Assim, o termo Pedagogia, desde o princípio, é destinado a conceituar a educação, a prática educativa, a profissão de quem educa, e, logo depois, as teorias e modalidades de educação que foram surgindo ao longo da história da humanidade.

Levando em consideração que a Pedagogia é a ciência da prática educativa, e que, a PA é uma prática que pretende adequar-se às necessidades culturais e educacionais da realidade camponesa, pontuaremos neste subitem, os pressupostos que dizem respeito a esta prática pedagógica.

De acordo com Nascimento (2005, p.33), a terminologia Alternância surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1906, com a designação de “ritmo apropriado” (grifos do autor) e busca associar a formação geral com a formação profissional.

A PA apresenta uma proposta de trabalho que pretende adequar-se às necessidades das famílias rurais que se dedicam à agricultura familiar. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico desse modelo de escola conta com o apoio de instrumentos que se caracterizam como partes fundamentais para a implantação desta proposta. Nascimento (2005) apresenta um panorama dos instrumentos pedagógicos da PA, que são fundamentais para compreender de que forma esta proposta viabiliza a formação integral dos jovens.

Neste modelo de escola, o professor é denominado monitor. Trata-se de um profissional que está diretamente ligado à formação do jovem/aluno, mas que atua não somente na sala de aula ministrando os conteúdos. Ele deve participar das diversas atividades educativas que a experiência em alternância proporciona, posicionando-se como um educador em tempo integral.

O Plano do Estudo (P.E.) é um dos instrumentos pedagógicos utilizados na PA. Trata-se de um roteiro de pesquisa elaborado pelos monitores que tem o objetivo de trazer a realidade vivida por cada aluno para ser discutida com o grupo. O P.E. é apresentado e discutido com os alunos ao

final de cada sessão-escola (período em que os alunos passam na escola) e levado para ser pesquisado junto às famílias dos educandos, bem como com a comunidade a que este pertence. Após a sessão-casa (período em que os alunos passam em suas propriedades junto às famílias) os alunos trazem o resultado da pesquisa realizada (P.E.) e as discussões acerca dos problemas levantados fazem parte do outro instrumento pedagógico denominado Colocação em Comum (C.C.).

A C. C. é o momento de apresentação de resultados, de questionamentos e problemáticas vivenciadas pelos alunos em suas comunidades. É neste momento que o grupo discute as possíveis soluções para os problemas vivenciados nas comunidades representadas pelos alunos.

O Caderno de Realidade (CR) é utilizado como um instrumento de registro das reflexões feitas no decorrer do ano letivo. Funciona como um diário de bordo do pesquisador, que anota as reflexões e descreve situações que lhe sejam importantes.

As Visitas e Viagens de Estudo servem para que o educando possa comparar as realidades vividas por comunidades diferentes, bem como refletir em grupo sobre possíveis soluções para os problemas enfrentados. O mesmo ocorre com as Visitas às famílias, que pretende aproximar os monitores e as famílias envolvidas na proposta de estudo e estimular a reflexão sobre as necessidades dos grupos atendidos.

O Estágio faz parte da proposta pedagógica e acontece durante o período de férias escolares: os alunos passam cerca de duas semanas em uma propriedade diferente da sua, observando e auxiliando nas atividades agrícolas desta propriedade para que possam ter outras experiências da prática agrícola.

As Intervenções Externas são aulas, palestras, dinâmicas, apresentação de práticas diversificadas trazidas por agentes externos, como alunos de universidades, professores de outras escolas; entre outros e acontecem durante a sessão-escola sob os cuidados dos monitores.

A Avaliação é feita em grupo. Ao final de cada sessão-escola alunos e monitores se reúnem para fazer um levantamento dos pontos positivos e negativos da sessão para que possam ser repensados para as próximas sessões.

O Serão acontece durante o período noturno: trata-se de aulas complementares diversificadas com dinâmicas ou filmes que contemplem algum assunto importante para a reflexão coletiva.

Para finalizar esta breve exposição dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, temos o Trabalho Prático, que é um instrumento próprio da alternância. São períodos em que os alunos realizam trabalhos práticos: horticultura, apicultura, avicultura, suinocultura, entre outros afazeres da prática agrícola.

Para melhor visualizarmos estes instrumentos, apresentamos um quadro utilizado por Fonsêca e Medeiros (2006, p. 113) para demonstrar os instrumentos pedagógicos na PA em um artigo que trabalha a questão do currículo em alternância. O quadro foi feito a partir do estudo do Dossiê da Formação Pedagógica Inicial da Unefab (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil).

Quadro 1: instrumentos pedagógicos do CEFFA

Classificação	Instrumentos-Atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	- Plano de Estudo (PE) - Folha de Observação (FO) - Estágios
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	- Colocação em Comum (CC) - Tutoria - Caderno de acompanhamento da Alternância - Visita à família e comunidade
Instrumentos didáticos	- Visitas e Viagens de Estudo - Serão de Estudo - Intervenções externas - Cadernos didáticos para aulas e cursos - Atividade retorno – experiências - Projeto Profissional do Jovem (PPJ)
Instrumentos de avaliação	- Avaliação semanal - Avaliação formativa

Fonte: quadro organizado por Fonsêca e Medeiros (2006, p. 113).

É importante ressaltarmos que todos esses instrumentos apresentados acontecem sob a orientação dos monitores que devem, a partir deles, planejar e replanejar suas aulas levando em consideração as dificuldades apontadas e identificadas.

Nesta pesquisa, conforme pontuaremos na descrição de nossa metodologia (capítulo III), tivemos a oportunidade de observar os instrumentos que fazem parte da prática pedagógica da alternância da EFA. Desta forma, notamos que vários fatores são considerados relevantes na formação do aluno. Percebemos que a proposta de ensino contempla as experiências trazidas por cada aluno e que estas são vivenciadas no cotidiano escolar e compartilhadas com as demais experiências apresentadas.

Neste ponto, retomamos as reflexões de Brandão (1995, p. 10) em que o autor afirma que misturamos a vida com a educação todos os dias, em todos os lugares em que passamos: na igreja, na escola, em casa; estamos sempre nos educando. Ela é “uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Portanto, a educação proposta pela pedagogia da alternância é múltipla, acontece em diversos espaços e leva em consideração as questões sociais que envolvem os educandos, levando em consideração a cultura e os saberes dos grupos aos quais pertencem esses educandos.

Os instrumentos pedagógicos utilizados na pedagogia da alternância proporcionam esta troca de experiência, respeitando a identidade agrícola dos jovens atendidos, sua relação com a terra, com seus valores culturais. Assim sendo, acreditamos que esta proposta traz um paralelo com a perspectiva da Escola Nova, defendida por John Dewey, dado o caráter dialógico e de troca de experiência que a alternância promove.

2.3 Um olhar sobre a reconstrução das experiências a partir de processos pedagógicos.

Na PA o material básico para concretização das atividades curriculares parte das indagações dos educandos, dado o caráter investigativo e de troca de experiência promovidas pela escola. Sendo assim, o currículo destas escolas apresentam temas geradores que têm o objetivo de viabilizar um diálogo entre os saberes científicos e os saberes cotidianos.

Desta forma, a PA leva em consideração as vivências de seus educandos, bem como das famílias envolvidas nesta proposta. Para Fonsêca e Medeiros (2006):

[...] são as experiências de vida, a realidade percebida por educadores, educandos e famílias, inseridos na sua cultura. A reflexão teórica sobre os processos permite desvelar elementos e, muitas vezes, determinantes nas situações do cotidiano

escolar, interferindo diretamente no processo educativo. Assim, os elementos do cotidiano permitem analisar e compreender a educação, com enfoque no professor e na vivência participativa e coletiva (FONSECA e MEDEIROS, 2006, p. 109).

Esta perspectiva apresentada pelas autoras de envolvimento e compreensão das experiências remete às reflexões feitas por Teixeira (1980) sobre educação. Para o autor, experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente - são modificados. O autor afirma que “esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*” (p.113).

Fazendo uma comparação entre os elementos supracitados (*situação e agente*)¹⁹ e a realidade da alternância, consideramos que: os *agentes* são os educandos, que trazem suas experiências para uma *situação* diferente, a escola. Na escola, as experiências trazidas pelos educandos serão reconstruídas, reorganizadas e aprimoradas, tendo em vista o caráter educativo da prática pedagógica. Desta forma, o que se pretende não é mudar de perspectiva, ou apresentar a experiência escolar como a mais adequada, desrespeitando a experiência vivida pelo aluno, mas sim aprimorar as experiências, numa proposta dialógica.

Para melhor esclarecimento, Teixeira (1980) considera que:

Entendendo, porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade.

Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas (p. 114).

Neste estudo, consideramos os espaços de alternância (propriedade rural à qual pertence o educando X escola) como esses dois elementos supracitados por Teixeira (1980), que alteram a realidade. Acreditamos que o aluno que vivencia novas experiências na escola não é o mesmo aluno que veio de sua propriedade, e que não retorna à propriedade rural da mesma forma que chegou à escola. Desta forma, acontece uma alteração simultânea e, as experiências vivenciadas nos espaços, alternadamente, participam do processo educativo do aluno.

Segundo Teixeira (1980), o ser educa-se através das experiências vividas inteligentemente. Assim, à medida que as experiências são redirecionadas elas estão contribuindo

¹⁹ Grifos nossos.

para a educação do indivíduo. Há que se considerar que a PA oportuniza aos agentes envolvidos, uma reconstrução das experiências vividas ao longo de suas vidas, já que se propõem a estudar as práticas agrícolas como parte integrante do currículo. E, tendo em vista os objetivos deste modelo de escola, têm-se a agricultura familiar como foco de seus trabalhos, a produção de mercadorias e participação do jovem na manutenção da subsistência familiar.

É nesta perspectiva de experiências vividas que Teixeira (1980) afirma:

O processo de experiência atinge, então, esse nível de percepção das relações entre as coisas, de que decorre a aprendizagem de alguns novos aspectos. Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (p.115).

Desta forma, trazendo este conceito de simultaneidade entre vida, experiência e aprendizagem, observamos que os instrumentos pedagógicos (PE, CC, CR) utilizados no desenvolvimento da PA, podem contribuir para que esta proposta possa ser observada na EFA.

Notamos que as ações e atividades utilizadas na proposta têm como foco a realidade vivida pelos alunos: a avaliação de procedimentos, a troca de experiências, a participação em atividades comunitárias, a intervenção de agentes externos na busca de sanar dificuldades vividas, o diálogo como forma de construir um aprendizado.

Estes instrumentos pedagógicos vão ao encontro das ideias de Teixeira (1980) de compreender a educação “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (p.116).

Apresentamos esses princípios das teorias de Teixeira (1980) a respeito de educação como reconstrução de experiências para apontar o processo educativo da EFA. Assim, conforme as reflexões de Teixeira (1980), “essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência” (p.116).

Consideramos que os agentes envolvidos na realidade da alternância vêm buscando por meio de metodologias próprias, assegurarem essa reorganização e reconstrução das experiências propostas pelo autor. Assim, nesta perspectiva dialógica de educação (vida, experiência e aprendizado) acreditamos que a proposta pretende interferir na realidade das famílias atendidas pela

PA, aprimorando seus conceitos em relação às práticas agrícolas por meio do ensino técnico, da formação do que chamaremos neste estudo de agricultor técnico²⁰.

Outra concepção da teoria de Teixeira (1980) e que nos remete à prática da alternância, é a questão do equilíbrio entre a educação formal recebida na escola e a não formal, recebida diretamente da vida. Para a PA, a realidade cultural vivida pelos alunos é equilibrada aos conteúdos formais a serem desenvolvidos na escola.

Para Teixeira (1980), todas as experiências precisam ser reflexivas, observando o antes e o depois do processo de aquisição do conhecimento. Sendo assim, podemos dizer que os instrumentos pedagógicos da alternância proporcionam esta reflexão, este diálogo entre o que o foi aprendido, o que deve ser repensado e como sanar as dificuldades apresentadas pelo grupo.

Conforme Libâneo (2013, p. 2) “o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão construir sujeitos e identidades”. Desta forma, cabe-nos avaliar ainda quais são esses valores culturais e como eles são vivenciados pelas famílias rurais e experienciados na PA, uma vez que apontamos os instrumentos pedagógicos desta proposta como meios de promover esta valorização cultural do que chamaremos a seguir de bens simbólicos e relação mística do homem com a terra.

2.4 A relação mística do homem com a terra

A palavra mística é carregada de significados. Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que ela está carregada de um simbolismo que a conecta diretamente com a identidade camponesa, com os valores que o homem do campo traz em relação ao uso da terra.

Para Pessoa (1997a), “a vida no campo é exuberante não só na produção de bens materiais – a ‘fatura’ de que tanto se orgulha o camponês – mas é igualmente copiosa na produção de bens simbólicos” (p. 27). O autor articula as ideias na intenção de mostrar estes bens simbólicos que representam o homem do campo: sua felicidade em estar na terra, trabalhar com a terra. Para Pessoa (1997a):

Voltar para a terra significa muito mais do que o alimento que produzem, a roupa nova que compram e a escola melhor para os filhos. Uma verdadeira relação amorosa é reatada e todo um conjunto de relações culturais e religiosas se reconstitui. O exílio na cidade havia quebrado essa relação e a conquista da terra está possibilitando-a de novo (p.26).

²⁰ Ainda neste estudo (capítulo IV), apresentaremos as concepções e implicações desta formação na EFA.

De acordo com este autor, quando o agricultor, por meio de lutas coletivas, consegue seu espaço no campo, sua parcela no projeto de assentamento significa muito mais que ter um lugar para viver e plantar, e ter um convívio mais tranquilo com a família. O autor afirma ainda que este retorno é a retomada de mitos milenares em que os camponeses denominavam a terra como “terra-mãe” (grifos do autor)

A volta para a terra não se define para eles somente pelos aspectos negativos que eliminam de suas histórias de vida. O reatamento com a terra é povoado de momentos de profundo prazer, de convivialidade plena com as energias vitais da natureza. Estando de novo na terra – o lugar de onde muitos saíram um dia – podem gozar da prodigalidade dos campos, rios e matas; podem usufruir copiosamente do canto dos pássaros a cada manhã e a cada entardecer; podem tornar a acompanhar cotidianamente a dinâmica vital das plantas e dos animais (PESSOA, 1997a, p. 30).

Para o autor, este estreitamento dos laços entre o homem e a natureza é parte fundamental da definição do que é ser camponês. E é neste estreitamento que acreditamos estar situada a relação mística do homem com a terra.

Retomando o significado da palavra mística, veremos que assim como a questão do simbólico – evidenciada por tantos teóricos e carregada de tantos significados – ela também está situada no campo das interpretações. Nesse sentido, quando apresentamos a pretensão de compreender a relação mística do homem com a terra, teremos que buscar os significados desta palavra para então trazer para este universo.

Ao retratar o assunto, Pinto (2011) afirma que a mística surgiu na Igreja Católica com a Teologia da Libertação na década de 1980. O autor afirma que havia neste período o costume de iniciar os encontros com uma dinâmica de motivação que mais tarde teria sido denominada mística. Aos poucos, com o trabalho da Igreja junto aos movimentos sociais rurais, a mística foi ganhando um tom mais específico, ligadas ao próprio movimento de luta dos trabalhadores sem terra. Assim, ela tornou-se uma encenação que simbolizava a luta pela terra. Foram incorporados à mística, símbolos como foice, bandeira, bíblia, entre outros elementos que poderiam ser utilizados como metáforas da luta pela terra.

Sendo assim, este conceito de mística apresentado pelo autor está relacionado à questão simbólica do uso de imagens e encenações que seriam utilizadas para motivar o trabalhador rural na luta pela terra.

Segundo Nascimento e Martins (2008, p. 110), “a mística é uma adesão pessoal a um projeto de vida a ser vivido em comum por um grupo social, ou seja, por um determinado coletivo de pessoas”. Assim, a mística está diretamente relacionada aos valores que os grupos sociais carregam, fazendo parte da identidade cultural dos mesmos.

A concepção de mística, apresentada por Comilo e Brandão (2010), mostra que a questão da mística está relacionada aos valores e cultura camponeses. Dizem eles:

a mística nos movimentos sociais do campo, em todo Brasil, é exemplo de preservação da cultura e dos costumes, preservando os valores que os constituíram para além das questões meramente práticas e visuais, como os costumes ou a organização do espaço. (COMILO e BRANDÃO, 2010, p.5).

Para Dom Tomás Balduino, a mística é uma questão muito mais ampla e traz consigo os valores indígenas e quilombolas, que vislumbram uma organização social diferenciada do ponto de vista cultural e econômico. Para exemplificar esta questão, Dom Tomás, em entrevista a nós, concedida, denomina o consumismo capitalista de contra-valores.

Mística: valorizar o mundo rural, de interligar com o mundo indígena, o mundo quilombola, de maneira a trazer para a nossa sociedade o conjunto da nossa organização social; os valores que acabam sendo um pouco perdidos devido a ingerência de contra-valores (BALDUINO, 2014).

Segundo Balduino (2014), o homem do campo busca viver de acordo com princípios mais simples, numa realidade de sustentabilidade e harmonia com a natureza, com a terra. E, na intenção de mostrar como a pedagogia da alternância se insere nesta perspectiva diferenciada de educação, ele nos alerta que

o que importa no caso é de reconhecer o valor da alternância, reconhecer valores próprios do mundo agrícola, do lavrador (...). Ela adquiriu uma feição própria do lavrador, em que ele sendo sujeito, ele tem que dar a marca própria. Aí a alternância não é simplesmente horário, é uma alternância em que se começa a levantar valores, culturas, ligadas com a história passada que a história camponesa é uma história muito rica. Nós temos toda uma história própria dos lavradores e que isso entra aí em consideração no caso dessa alternância, não é só simplesmente de deixar uma escola de modelo acadêmico para passar para uma escola de modelo serviço, atividade rural, mas uma escola em que a alternância valoriza de modo especial o lado camponês. Trata-se de uma coisa mais profunda que é a valorização de um universo que ficou sempre oculto, sempre esquecido, e menosprezado como sendo o ignorante, como sendo de pouca cultura, ou sem cultura nenhuma (BALDUINO, 2014).

A partir desse depoimento, é possível perceber que, para Dom Tomás, a PA apresenta-se como uma proposta que leva em consideração os valores culturais existentes no campo; que a proposta é muito mais que a consolidação de uma escola do campo: é uma escola para o campo, destinada a contar a história deste povo como uma história rica de acontecimentos e aprendizado.

As considerações de Dom Tomás vão ao encontro das ideias do Pe Celso Carpenedo²¹, que também pontuou que esta relação mística do homem com a terra diz respeito ao sonho de qualidade de vida do homem do campo, de “soberania alimentar, soberania de destino (o homem poder reger seu próprio destino)”. Para ele, a mística tem muito a ver com o pertencimento da terra: “nós pertencemos à terra (ela é a terra-mãe) e não ela que nos pertence” e, sendo assim, deve haver uma relação de respeito para com ela. E acrescenta que há uma familiaridade do homem do campo com os animais. Ele afirma que “para o agricultor nunca a vaca é número, ela tem nome: é Mansinha, é Rosinha. Tem nomes assim familiares. Os laços são laços humanizados. Relações que a cidade destruiu. Então a escola está nesta mística”.

Diante dos apontamentos feitos, tanto pelos entrevistados²² em consonância com as referências utilizadas nesta pesquisa²³, é possível perceber que a proposta pedagógica da alternância traz esta perspectiva de consolidação de valores culturais das famílias rurais, posto que os instrumentos pedagógicos que se fazem presentes contribuem para a identificação destes valores. Nesse sentido, acreditamos que quando a PA se propõe a cultivar esses valores presentes na identidade das famílias rurais, está proporcionando que esta relação mística do homem com a terra seja respeitada e valorizada.

2.5 A Pedagogia do Oprimido como expressão do sujeito em alternância

Vale ressaltar que durante a realização desta pesquisa nos deparamos inúmeras vezes, no decorrer das entrevistas realizadas, com o termo *Pedagogia do oprimido* em alusão aos escritos realizados por Paulo Freire durante o seu exílio, em 1968, e seus ideais libertadores. Os entrevistados referiam-se à implantação da prática da PA como uma proposta que teria como objetivo a conscientização e libertação, lembrando que, para Freire (1987), “não é a conscientização que pode levar o povo a ‘fanatismos destrutivos’”. Pelo contrário, a conscientização que lhe

²¹ Entrevista realizada pela pesquisadora no dia 24/04/14.

²² Dom Tomás Balduino e Celso Carpenedo.

²³ Queiroz (1997), Pessoa, (1997) e Nascimento (2005).

possibilita inserir-se no processo histórico, com sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (p. 24).

Desta forma, notamos que as expressões: conscientização, liberdade, sujeito- histórico, estariam profundamente ligados à formação por alternância da Escola Família Agrícola de Goiás, uma vez que a proposta pedagógica da escola tinha como fundamentos levar os educandos e familiares a compreenderem estas questões frente à realidade em que se encontram: oprimidos por um sistema econômico de privilégios ao agronegócio, em detrimento da agricultura familiar de subsistência e respeito à terra, à cultura e aos paradigmas místicos já apresentados.

Nesse sentido, buscando contemplar uma expressão recorrente e que emergiu no decorrer da pesquisa, optamos por buscar no livro *Pedagogia do Oprimido*, elementos que nos possibilitassem a compreensão desta relação às quais foram citadas pelos sujeitos entrevistados.

Desse modo, a concepção de *Pedagogia do Oprimido* foi uma destas questões que emergiram da pesquisa como algo fundamental para compreender a perspectiva dos sujeitos, fazendo parte da identidade coletiva de que tratamos no início desse texto. Ao entrevistarmos D. Balduino, ele enfatiza que:

A própria palavra pedagogia tira partido de uma experiência nova que vem de Paulo Freire, que é pedagogia do oprimido: então você olha na sociedade qual é o lado oprimido, é o lado camponês. Uma pedagogia de alternância que se instala ali não é indiferente a essa situação histórica, pelo contrário. Isso se leva em conta e é um dos pontos importantes, de maneira que a alternância é uma espécie de descoberta de pesquisas de buscas e tudo aquilo que está no mundo do saber rural, não só no saber camponês. Isso é importante notar, mas no saber quilombola do negro, no saber, aí entra em outro universo do saber indígena. O indígena ele é essencialmente rural, pois o relacionamento dele é com a terra. Então acaba sendo uma perspectiva de muita riqueza; de muitos valores (BALDUINO, 2014).

A Teologia da Libertação, assim como a pedagogia do oprimido (e a Escola reflete isso) quis fugir do paternalismo: assim de uma Igreja que *faz para*. Ela (a Escola) quis ser uma experiência da Igreja de incentivar que os agricultores fossem sujeitos da sua própria história: sujeitos do seu caminhar, sujeitos da escola (Celso Carpenedo, entrevista, 24/04/14).

Notamos nestes recortes, que nos dois momentos foram feitas correlações entre a PA e a Pedagogia do Oprimido, tendo em vista o caráter de formação de sujeitos históricos, de sujeitos capazes de se reconhecerem desta forma. Vimos ainda que a proposta se insere num contexto social e cultural do saber rural e dos valores desses grupos.

Freire (1987) considerou a Pedagogia do Oprimido como uma proposta de conscientização e humanização dos indivíduos oprimidos pelo sistema, afirmando que ela não pode ser elaborada pelos opressores.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (...). a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 32).

Partindo desta perspectiva apresentada pelo autor, na qual a Pedagogia do Oprimido aparece como uma proposta de libertação dos sujeitos oprimidos, bem como na função deste como sujeito de sua própria história; entendemos que a implantação da Escola família Agrícola de Goiás tratou-se de uma proposta que tinha os objetivos traçados por Freire (1987) e que fomentou estas discussões na escola e nas comunidades atendidas pela proposta pedagógica da alternância.

É importante ressaltarmos ainda que trata-se de uma educação elaborada não pelos opressores, mas pelos oprimidos, tendo em vista que, partiu das necessidades das famílias agrícolas de ter uma escola que unisse teoria e prática numa perspectiva de respeito à cultura e identidade destas famílias; que contribuísse para os jovens estudantes destas escolas conhecessem a história da qual fazem parte; o que não conseguiriam nas escolas urbanas.

A Pedagogia do Oprimido possui dois momentos distintos, que se fazem importantes para traçarmos um paralelo com a Escola Família Agrícola.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação (FREIRE, 1987, p. 41 e 42).

Diante disso, situamos o sujeito da PA, e mais especificamente da Escola Família Agrícola de Goiás, como aquele que enfrenta a cultura dominante, que se apresenta na lógica da

mística relação entre o homem e a terra, contradizendo a cultura dominante do agronegócio, da indústria, da educação que privilegia quantidade em detrimento da qualidade.

É nesse contexto que a Escola Família Agrícola de Goiás propõe uma educação de respeito à cultura e diversidade das comunidades rurais atendidas numa lógica que pretende ir além da educação bancária. Este é um termo utilizado por Freire (1987) para nomear uma educação compartimentada, fragmentada e distante da realidade dos educandos.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1987, p. 57).

Assim sendo, a educação bancária descrita pelo autor, mostra o educador como eixo norteador do processo de ensino aprendizagem e o educando como receptor dos saberes depositados pelo professor. O educando, nada mais é, neste caso, como um mero beneficiário da boa vontade dos opressores, que permitem que eles também aprendam e oferecem um indivíduo capacitado para transferir todos os seus ensinamentos para eles. Desse modo, a educação é percebida como uma ação humanitária do governo.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade (FREIRE, 1987, p. 60).

Levando em consideração o objetivo da PA, vislumbramos uma educação que contradiz esta perspectiva de educação centrada no educador, de uma educação compartimentada, fragmentada e destituída dos interesses de seus principais sujeitos: os educandos. A prática da alternância requer uma interdisciplinaridade que tenha como eixo norteador as necessidades percebidas nas comunidades atendidas por meio dos Planos de Estudos (PE) apresentados pelos alunos. Desta forma, a educação mostra-se como um ciclo, que busca atender aos interesses e necessidades culturais dos sujeitos envolvidos e não tem o educador como eixo principal no

processo de ensino aprendizagem, como na proposta bancária de educação apresentada por Freire (1987).

Partindo das problematizações feitas pelos próprios educandos e intermediadas pelos monitores, a educação em alternância busca sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos numa perspectiva dialógica e interdisciplinar. Assim, cabe não só ao monitor de determinada disciplina discutir os assuntos apontados como problemática, mas há todo um planejamento voltado para atender as demandas. Cabe-nos elucidar que cada série possui também um eixo temático por meio do qual as atividades devem ser planejadas. Assim, todas as disciplinas devem pautar seu planejamento neste eixo temático, o que possibilita a interdisciplinaridade.

Segundo Reis (2009), a proposta de trabalho interdisciplinar sugere um trabalho que atue “integrando as várias disciplinas que compõem o currículo escolar, mostrando aos alunos que não existe fronteira ente as disciplinas, mas que uma perpassa pela outra, complementando-a” (p.28). Para a autora:

A interdisciplinaridade é um exercício de recuperação da ideia de unicidade do conhecimento humano que, com o avanço da ciência, foi se ramificando e se especializando de tal forma que as partes parecem não estar mais ligadas ao todo (REIS, 2009, p.28).

Nesta perspectiva de unicidade do conhecimento é que situa-se a proposta pedagógica da alternância, tendo em vista o caráter interdisciplinar da mesma. Nela, vemos que os eixos temáticos que perpassam cada série, viabilizam esta unicidade, este planejamento integrado das disciplinas, bem como propõe uma linguagem diferenciada, fugindo à lógica bancária de educação.

Esta lógica permite valer-nos das considerações de Freire (1987) ao pontuar que “o educador já não é o que apenas educa, é educado, em um diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 68). Sendo assim, há um desvelar desta autoridade concedida aos educadores, que tornam-se, agora, tão sujeitos quanto os educandos: uma educação libertadora.

A fuga do paternalismo, bem como a capacidade do sujeito se reconhecer como ser histórico, possibilitam mais uma aproximação entre a Pedagogia do Oprimido e da PA. Para Freire (1987) a concepção bancária de educação termina por desconhecer os homens como seres históricos, “enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (p. 72). Desta forma, a preocupação apontada por Celso Carpenedo (de perceber os sujeitos como seres históricos) apresenta-se em consonância com as propostas da pedagogia do oprimido.

Freire (1987) argumenta que “esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (p. 75). Nesse sentido, apontamos os instrumentos pedagógicos da alternância, bem como a prática da interdisciplinaridade como componentes de uma prática que supera este autoritarismo e intelectualismo.

Não enumeramos aqui todas as possibilidades de entrecruzar as concepções, no entanto, acreditamos que é possível reconhecer que há uma profunda relação entre as duas propostas e que estas têm como objetivo o humanismo educacional, a liberdade e criticidade na educação.

Sendo assim, retomamos à questão de que foi no decorrer da pesquisa que o termo Pedagogia do Oprimido surgiu, como algo que nos ajudaria a compreender o sentido da pedagogia da alternância como prática pedagógica que tem no camponês seu sujeito histórico social. Acreditamos que é importante apontar os caminhos percorridos nesta pesquisa antes de adentrarmos nas análises dos dados coletados. Como foi realizado este estudo? Que tipo de pesquisa realizamos? Quais foram os instrumentos utilizados nesta trajetória? Essas são propostas que respondemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Tendo em vista a importância dos caminhos percorridos pelo pesquisador na busca do entendimento de seu objeto de pesquisa, apresentamos neste capítulo nossa trajetória e, ao fazê-lo, mostramos a abordagem escolhida e quais foram os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

É importante ressaltarmos que a escolha do nosso objeto de pesquisa se deu a partir da nossa curiosidade em relação a uma prática pedagógica com características bastante peculiares: a PA. Por isso, esta pesquisa foi desenvolvida junto a uma Escola Família Agrícola localizada no município de Goiás, onde tivemos a oportunidade de trabalhar durante três anos (de 2004 a 2007). Percebemos, neste período, que a proposta pedagógica da escola fundamentava-se em atender as necessidades das famílias rurais de manutenção da cultura camponesa, da agricultura familiar, da relação mística entre o homem e a terra.

Dessa forma, para chegar ao problema apresentado por esta pesquisa, valemo-nos da observação dos fatos ocorridos ao longo dos anos de funcionamento da escola, as relações entre a realidade e a teoria, para então identificarmos a necessidade da pesquisa. Nela, consideramos as divergências e convergências observadas entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, à qual classificamos como qualitativa.

Nosso objetivo era identificar, compreender e analisar a proposta original da EFAGO e o que atualmente é realizado na escola. Assim, partimos do labor artesanal da pesquisa (Minayo, 2000, p. 25), e vislumbramos nos caminhos da pesquisa novos questionamentos, o que nos permitiu chegar ao estudo aqui exposto.

3.1 Tipo da pesquisa

Para realizar esta pesquisa nos embasamos na abordagem qualitativa, tendo em vista a pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo, como base do estudo.

Segundo as considerações de autores como Minayo (2000) e Chizzotti (2009), a pesquisa qualitativa surgiu em oposição às pesquisas quantitativas e positivistas, uma vez que estas tomavam como parâmetros a quantidade, as questões objetivas em relação à pesquisa realizada.

De acordo com Chizzotti (2009):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

É nesse sentido que esta pesquisa pauta-se na inter-relação entre o sujeito-observador e o objeto pesquisado. Buscamos na observação dos fatos, compreender e interpretar os significados numa perspectiva subjetiva. Assim, conforme afirmou Chizzotti (2009, p. 80), “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

Por meio de pesquisa bibliográfica, fizemos a trajetória da PA desde o surgimento na França à implantação de escolas fundamentadas nesta proposta no Brasil e, com o auxílio de entrevistas semiestruturadas, identificamos os caminhos percorridos para a implantação desta proposta no Estado de Goiás.

Sendo assim, acreditamos que nosso trabalho encontra-se numa perspectiva científica que não pode ser quantificada, e isso nos possibilita caracterizá-la, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa,

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2000, p. 21 e 22).

Desse modo, a pesquisa que apresentamos parte da observação, das relações entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa, numa busca pelas crenças, valores e atitudes dos sujeitos observados na intenção de capturar a “perspectiva dos participantes”. De acordo com Lüdke e André (1986), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 18). Sendo assim, observamos o dia-a-dia da escola na intenção de confrontar as situações observadas com as teorias estudadas.

Dentre as teorias confrontadas, a partir das quais apresentamos as análises no Capítulo 4, estão a relação mística entre o homem e a terra, a proposta de uma pedagogia voltada para os valores culturais da agricultura familiar de subsistência, o antagonismo em relação ao agronegócio.

Para que isso fosse possível, a pesquisa de campo foi fundamental, uma vez que ao realizarmos a observação, da qual falaremos mais adiante, tivemos a oportunidade de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, dos sujeitos pesquisados. Por isso, tendo em vista o caráter qualitativo da pesquisa, acreditamos como Cruz (2000), que este se fundamenta na pesquisa de campo.

o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (CRUZ, 2000, p. 51)

A par disso, salientamos que a pesquisa de campo foi fundamental para que este estudo se desenvolvesse, pois possibilitou conhecer melhor nosso objeto, partindo da realidade observada para contrastar com as teorias estudadas, bem como para buscar as respostas para nossas inquietações, ou seja, a partir de um estudo de caso.

Em relação ao estudo de caso, Lüdke e André (1986 p.18,19, e 20) apontam que as características fundamentais deste tipo de pesquisa são: a) visam à descoberta; b) enfatizam a interpretação do contexto; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; d) usam uma variedade de fontes de informação; e) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; f) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; g) os relatos deste tipo de pesquisa utilizam uma linguagem e uma forma e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Estas características essenciais do estudo de caso podem ser percebidas em nosso estudo, uma vez que visamos à descoberta e reordenação dos fatos observados no campo de pesquisa; retratamos a realidade de forma completa e profunda na intenção de perceber e comparar a proposta original da PA às atividades pedagógicas percebidas no campo de estudo.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Partindo da abordagem qualitativa de pesquisa, a coleta de dados e sua organização foram fundamentais na compreensão e interpretação das subjetividades que nos propusemos

analisar. Assim, estas partiram de um processo que Chizzotti (2009) chama de interação com seus sujeitos.

a) entrevista

A EFAGO conta hoje com três componentes da equipe gestora; dez professores e 25 alunos. Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, nos valem da observação na Escola Família Agrícola; entrevistas semiestruturadas com seis professores, sete alunos, três membros da equipe gestora e três pessoas ligadas ao processo de instalação da escola no município de Goiás.

O número de pessoas entrevistadas na escola se deu em função da disponibilidade e função dos mesmos. Entrevistamos todos que compõem a equipe gestora; dos professores entrevistamos *um* da área técnica, *três* professores que atuam na escola há muitos anos e *dois* que trabalham na escola há cerca de um ano. Esta seleção aconteceu em função dos nossos objetivos de pesquisa, que era entender o processo de desenvolvimento da EFAGO. Desta forma, pretendíamos perceber se o professor que atua há mais tempo tinha mais propriedade e conhecimento da proposta pedagógica e qual o posicionamento deles frente à atual condição da escola.

Quanto aos alunos, entrevistamos dois do 1º ano, dois do 2º ano e três do 3º ano. Abordamos os alunos aleatoriamente durante os intervalos das aulas. Eles foram convidados a darem seu depoimento. Alguns alunos preferiram não falar, então chegamos a esse número de sete entrevistas.

Quadro 2: mapeamento das entrevistas realizadas.

PESSOAS ENTREVISTADAS	QUANTIDADE	COMO SÃO IDENTIFICADOS NESTA PESQUISA
Pessoas ligadas ao processo de instalação da EFAGO	3	Estas pessoas não receberam nomes fictícios.
Professores	6	Professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6.
Membros da equipe gestora	3	Gestor 1, gestor 2 e gestor 3.
Alunos	7	Aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluno 4, aluno 5, aluno 6, aluno 7.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ressaltamos que as entrevistas aparecerão sob os nomes de professor (P1, P2, P3, P4, P5, P6); membro (1, 2 e 3), para os membros da equipe gestora e alunos (1, 2, 3,4,5,6,7) para os alunos.

A escolha dos sujeitos a serem entrevistados se deu ainda no decorrer da pesquisa, em função das descobertas. A princípio, na intenção de buscar as origens da Escola Família Agrícola de Goiás, entrevistamos pessoas ligadas ao processo de implantação de La no município de Goiás.

A primeira pessoa a ser entrevistada foi Dom Tomás Balduino em função da sua atuação junto à Comissão Pastoral da Terra e aos movimentos sociais no Estado Goiás. Com ele, buscamos os itinerários ideológicos que deram origem às discussões sobre a implantação de uma escola fundamentada na pedagogia da alternância. Esta entrevista auxiliou-nos a delinear nossa investigação, bem como permitiu que buscássemos novos sujeitos para compreender os caminhos desta proposta pedagógica.

Em seguida, na busca de esclarecer algumas questões relacionadas à fala de Dom Tomás, realizamos a entrevista com o Padre Celso Carpenedo²⁴. Nesta ocasião, tivemos a intenção de compreender o processo de implantação da EFAGO a partir de duas perspectivas ressaltadas por Dom Tomás: A Teologia da Libertação e a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Conversamos

²⁴ Terceiro padre da Igreja Católica a auxiliar no desenvolvimento das atividades da EFAGO.

ainda sobre as ações da Igreja, na pessoa dos dois padres²⁵ que o antecederam no trabalho junto à escola. Na ocasião, Padre Celso mencionou o nome de algumas pessoas ligadas ao processo de implantação da EFAGO.

Depois da entrevista com o Padre Celso, estivemos no Assentamento Serra Dourada, onde reside o Sr. José Osmar Nunes Marques e sua esposa. Ele foi o primeiro presidente da Associação de Pais da EFAGO, participou de vários cursos sobre a PA e visitou escolas no Brasil e na França para conhecer e aprender melhor sobre esta proposta educativa. Nesta entrevista, tivemos a oportunidade de entender melhor o período que se passou entre as reuniões da Comissão Pastoral da Terra e a comunidade dos assentamentos rurais até a efetivação, documentação e construção da escola.

Em seguida, para compreender os caminhos percorridos e a atual situação da escola em relação às teorias abordadas, entrevistamos os sujeitos atuais, matriculados como alunos e aqueles que fazem parte do cotidiano da escola, como professores e gestores.

Para Lüdke e André (1986, p. 33), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados da pesquisa qualitativa. No nosso caso, elas foram fundamentais para construirmos nosso estudo e delinear os próximos passos desta pesquisa, pois

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Com base nestes princípios apresentados por Lüdke e André (1986) nos fundamentamos para realizar nossas entrevistas, que não tinham a rigidez das perguntas iguais e estruturadas da mesma forma para todos os entrevistados. No nosso caso, estimulávamos os entrevistados a falarem de temas e tópicos, valendo-nos apenas de um roteiro (apêndice B), mencionados no início da entrevista.

Desta forma, ao entrevistarmos pessoas ligadas ao processo de instalação da Escola família Agrícola questionamos a respeito das pessoas e grupos responsáveis pela implementação da ideia em Goiás; os motivos que levaram a esta busca por novos modelos educacionais; os principais

²⁵ Padre Felipe Ledet e Padre Guido.

objetivos deste modelo de escola; a funcionalidade da mesma no ambiente instalado e a participação das comunidades locais no trabalho de implantação da escola no município.

A entrevista realizada com Dom Tomás Balduino foi agendada por telefone e marcada com uma semana de antecedência. Na ocasião, o próprio Dom Tomás, por telefone, questionou sobre o assunto da entrevista e o tempo provável que esta duraria. No dia e horário marcado, comparecemos à Secretaria da Paróquia São Judas Tadeu, na cidade de Goiânia, onde a entrevista aconteceu.

A entrevista com o Sr. José Osmar também foi agendada por telefone e aconteceu na propriedade rural, localizada no Assentamento Serra Dourada, a sete quilômetros da Cidade de Goiás.

Para entrevistarmos o Pe. Celso Carpenedo, agendamos a visita pessoalmente, na Igreja Santa Rita de Cássia, local em que a entrevista aconteceu.

Ao entrevistarmos os alunos matriculados nesta escola, questionamos a respeito da escolha pela Escola Família Agrícola, se já haviam estudado em outros modelos de escola e se sim, se havia alguma diferença entre elas.

Em relação aos professores e gestores entrevistados, perguntamos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola: qual era o conhecimento dos mesmos sobre isso; como funcionavam os instrumentos pedagógicos; como era feito o planejamento das aulas, tendo em vista a interdisciplinaridade prevista no PPP. Aos gestores, questionamos acerca da possibilidade de estadualização da escola e as mudanças ocasionadas a partir desta perspectiva. Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola não é estadual, mas sim funciona em parceria com o Estado, uma vez que este oferece os funcionários que atuam na EFA.

Esta segunda etapa de entrevistas aconteceu na própria escola, com exceção de um professor que, em função da dificuldade de encontrarmos um momento na própria escola, foi entrevistado em sua casa.

Para Cruz (2000), este é um dos procedimentos mais usuais na pesquisa de campo, tendo em vista que

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (CRUZ, 2000, p. 57).

Ressaltamos ainda, que como técnica de registro das entrevistas utilizamos o gravador de áudio. Em seguida, as entrevistas foram transcritas para facilitar o trabalho de análise dos dados coletados.

Inicialmente, ordenamos as entrevistas já transcritas e nominadas por temas específicos. Desta forma, distribuimos em duas categorias: 1 pessoas ligadas ao processo de implementação da proposta no município de Goiás; 2 gestores, professores e alunos que atuam na escola nos dias de hoje.

Assim, as entrevistas realizadas no decorrer desta pesquisa foram fundamentais para encontrarmos as respostas às questões de pesquisa, bem como para delinear a trajetória da pesquisa, uma vez que esta foi ganhando corpo e fluidez na medida em que foram acontecendo.

b) Observação: o participante como observador

Outro instrumento de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foi a observação na EFA, procedimento que possibilitou-nos identificar questões importantes a serem analisadas no próximo capítulo.

Para Lüdke e André (1986), este é um instrumento muito importante para a pesquisa qualitativa, considerando como observador, o pesquisador que revela sua identidade e parte de seus objetivos ao grupo pesquisado e, assim, tem acesso às informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Neste caso, esclarecemos que estávamos ali para realizar uma pesquisa sobre a escola, que pretendíamos relatar sobre o dia-a-dia dela; porém, não deixamos claro que faríamos uma comparação com os princípios norteadores da PA. Nossa preocupação era deixar os sujeitos à vontade para realizarem suas atividades rotineiras, sem alterarem o comportamento em função da nossa presença.

Segundo as autoras Lüdke e André (1986):

O “participante como observador”, segundo Junker (1971), não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende (...). a preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado (p. 29).

Desta forma, nos apresentamos na Escola Família Agrícola como pesquisadora e demonstramos nossa curiosidade em relação à prática pedagógica, colocando-nos como expectadora

e disponibilizando-nos para futuras exposições do nosso estudo, caso isso pudesse contribuir para o desenvolvimento das atividades da escola.

Como instrumento de registro das observações feitas em campo, utilizamos um diário de campo, no qual registrávamos as impressões e situações que eram consideradas importantes para a pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que os registros eram feitos longe dos alunos para que isso não gerasse curiosidade e nem interferisse no comportamento dos mesmos.

Após realizadas todas as entrevistas e feito a observação no campo de pesquisa, transcrevemos as entrevistas, organizando-as e intitulando-as pelas datas e agrupando-as de acordo com as duas categorias supracitadas.

Os dados coletados durante a pesquisa foram utilizados durante o processo de escrita e a pesquisa bibliográfica feita anteriormente foi fundamental para esta análise. Valendo-nos dos conceitos obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, pudemos articular com a realidade observada, bem como com a perspectiva dos sujeitos observados e entrevistados.

c) análise documental

Outro instrumento utilizado por nós durante a realização deste estudo foi a análise documental. Na intenção de compreender melhor os procedimentos metodológicos, os instrumentos de trabalho, as metas e as ações da EFAGO, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola. Esta tarefa foi feita após um trabalho de pesquisa bibliográfica e entrevistas realizadas, a partir das quais tivemos a oportunidade de conhecer os objetivos desta proposta pedagógica.

Para Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Sendo assim, cabe-nos observar que a análise documental, aliada aos dados da observação e às entrevistas semiestruturadas, nos possibilitou desvelar questões relacionadas diretamente ao nosso objetivo de estudo, já que nos propomos identificar, compreender e analisar a proposta original da EFAGO e o que atualmente é realizado na escola.

Nesse sentido, além de analisar os dados coletados com base no aporte teórico que apresentamos nesta pesquisa, buscamos classificar e alinhar os temas observados para facilitar o entendimento e análise dos pressupostos. Sendo assim, a coleta de dados alinhada à pesquisa bibliográfica, bem como as entrevistas com pessoas ligadas ao processo de implantação da Escola Família Agrícola no município de Goiás, possibilitou-nos o delineamento deste estudo, percebendo

os pressupostos que fundamentam esta proposta pedagógica, bem como delineando o papel do Estado neste processo.

Ressaltamos que esses dados serão analisados e descritos no capítulo IV, no qual apresentaremos o perfil da formação técnica presentes na proposta atual da EFAGO; as implicações da atuação do Estado junto à escola; e as possíveis divergências teóricas e metodológicas advindas desta atuação do Estado.

CAPÍTULO IV

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM PROCESSO

Nesse capítulo apresentamos nossas análises dos dados coletados ao longo da pesquisa, mostrando quais têm sido as contribuições da PA para a formação integral do jovem camponês; qual o objetivo da formação técnica no contexto da alternância; como tem sido a atuação e função do Estado neste processo e como a escola tem articulado o Plano de Formação ao planejamento, numa perspectiva interdisciplinar.

4.1 Pedagogia da alternância e ensino técnico: técnico agrícola X agricultor técnico

Durante a realização desta pesquisa notamos uma preocupação dos professores e dirigentes da EFA do município de Goiás em relação à formação técnica dos alunos. Sendo assim, questionamos em nossas entrevistas a respeito da inclusão do Ensino Técnico na proposta pedagógica da alternância, a partir de quando ela foi implantada e qual é o objetivo nesta formação.

Nosso objetivo era compreender a perspectiva de formação técnica desta escola: se seria a formação do *técnico agrícola*, que, para nós é considerada a formação para o mercado de trabalho, para a atuação no agronegócio; ou do *agricultor técnico*, que traz a identidade do camponês apresentada neste estudo e que atuará na manutenção dos ideais comunitários do campesinato.

Sobre este assunto, Paro (1998) apresenta reflexões sobre a concepção de trabalho no mundo capitalista. De acordo com este autor, mesmo sendo penoso e alienante, o trabalho continua sendo para esta sociedade uma referência de dignidade humana:

Porque não divisa outra solução, conseguir um emprego e deixar-se explorar é o sonho da imensa população de despossuídos. Assim, toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro (PARO, 1998, p. 7).

Desta forma, a formação técnica apresenta-se, para nós, inicialmente sob este perspectiva: de formação para o mercado de trabalho. Assim sendo, sem mencionar os termos

supracitados (técnico agrícola, formação para o mercado de trabalho e agricultor técnico), questionamos aos professores e alunos sobre esta formação técnica da EFAGO.

Antes que possamos apresentar as reflexões e apontamentos da análise dos dados obtidos no campo de pesquisa, retomaremos o sentido de campesinato e agricultura familiar, para que possamos dialogar com os depoimentos dos alunos e professores da EFAGO.

De acordo Wandeley (1996), a agricultura familiar é um termo genérico utilizado para determinar as famílias que são ao mesmo tempo proprietárias e donas dos meios de produção. Para esta autora, o campesinato é um termo mais específico utilizado para conceituar as famílias agricultoras que vivem sob um regime comunitário de solidariedade entre as famílias, de troca de favores e de cooperativismo.

Nesta perspectiva, o sujeito em alternância encontra-se no âmbito do camponês, que tem na comunidade da qual faz parte uma aliada na luta por melhores condições de trabalho e de vida. Nesse sentido, a formação técnica, de acordo com nossas pesquisas, partiu das necessidades apresentadas pelos grupos atendidos pelo EFAGO.

A partir dos depoimentos coletados no campo de pesquisa, bem como nas nossas observações participantes, notamos que a EFAGO propõe-se a trabalhar o Ensino Técnico em consonância com a proposta de respeito à diversidade cultural das famílias agrícolas.

Em nossas entrevistas, questionamos a respeito da implantação do Ensino Técnico agrícola na EFA, quando foi e qual seria o foco deste trabalho: uma educação voltada para a formação do trabalhador técnico capacitado para atuar no agronegócio ou a formação do agricultor técnico, que objetiva melhorar a produção familiar?

Ressaltamos que a iniciativa de implantação do Ensino Técnico na EFAGO, conforme vimos em nossa pesquisa, partiu dos próprios alunos e famílias atendidas, conforme observamos no depoimento do Professor 3. Na ocasião, questionamos a este professor se esta iniciativa foi uma proposta do Estado:

Não. Não teve nada a ver com o Estado. Os alunos que estudavam aqui é que começaram a questionar sobre a possibilidade de implantação do Ensino Técnico na escola. É que alguns que terminavam o Ensino Médio aqui ficavam querendo ir fazer Ensino Técnico em outros lugares, outros municípios que ofereciam. Então a Associação de pais começou a pedir pra equipe da época que procurasse saber o que era preciso. Então nós fizemos tudo que precisava (Professor 3 – entrevista realizada dia 23/08/2014).

Sobre este processo de implantação do Ensino Técnico, obtivemos algumas respostas que devem ser analisadas por nós, uma vez que vão ao encontro dos nossos objetivos neste estudo.

Quanto ao período de implantação do Ensino Técnico agrícola, de acordo com o depoimento do Professor 3, a EFAGO foi autorizada a funcionar como escola técnica a partir do ano de 2009:

Primeiro nosso pedido para a implantação do ensino técnico foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2009. Nós temos o Plano de Curso aprovado e carimbado em todas as folhas. O curso é reconhecido a nível de Brasil, registrado no MEC, cadastrado no CREA. Então os meninos formados, que defenderam o PPJ, têm a carteirinha do CREA (Professor 3).

Para melhor compreender o depoimento deste professor, questionamos ao Gestor 1 o significado do termo PPJ:

PPJ é o Projeto Profissional do Jovem. Esse aluno, ao longo do tempo que ele estuda aqui na escola, tem que ir pensando num projeto para sua vida profissional com base na sua realidade, nas coisas que ele vivencia em casa e na escola. Aí quando ele encerra seus estudos, já no terceiro ano do Ensino Médio, ele tem que apresentar esse projeto. Funciona como um Trabalho de Conclusão de Curso (Gestor 1 – entrevista realizada dia 24/08/2014).

Sobre este assunto, o PPP da escola apresenta as seguintes considerações:

Projeto Profissional - O aluno ao ingressar na EFA, recebe um acompanhamento individualizado da equipe de monitores para que possa descobrir seus anseios e concretizar o seu projeto de vida, ou seja, o Projeto Profissional. Esse acompanhamento tem o objetivo de levar o aluno a conhecer a si mesmo e a sua realidade, possibilitando o levantamento das potencialidades da propriedade familiar para que consiga traçar os planos de um projeto pessoal-familiar. A participação da família na construção do Projeto é de suma importância. Quando estas participam da Escola, o desempenho do jovem normalmente é maior. No transcorrer dos três anos o aluno busca concretizar seus objetivos, analisa, faz um estudo minucioso da realidade e da conjuntura que o envolve, estuda, elabora, pesquisa e ao término do terceiro ano conclui seu Projeto Profissional/Vida com o acompanhamento de uma equipe de monitores, o coloca em prática com o objetivo de desenvolver sua propriedade, adquirindo qualidade de vida e subsistência, promovendo o desenvolvimento sustentável solidário e conseqüentemente ser modelo para sua comunidade (PPP, 2014, p. 17).

O depoimento do Gestor 1 também chamou a atenção em relação ao Ensino Técnico na escola. Segundo ele, “nós não temos o controle do que o nosso aluno irá fazer depois que sair daqui, mas nossa proposta é trabalhar na perspectiva da agroecologia” (entrevista realizada dia 21/08/2014).

Para conceituar agroecologia, Feiden (2005) utiliza-se de diferentes abordagens:

Agroecologia – O emprego mais antigo da palavra agroecologia diz respeito ao zoneamento agroecológico, que é a demarcação territorial da área de exploração

possível de uma determinada cultura, em função das características edafoclimáticas necessárias ao seu desenvolvimento. A partir de 1980, esse conceito passou a ter outra conotação: para Gliessmann (2001), é a aplicação dos princípios e conceitos da ecologia ao desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis. Para Altieri (1989), a agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia. Para outros, trata-se apenas de uma nova disciplina científica. Para Guzmán (2002), a agroecologia não pode ser uma ciência, pois incorpora o conhecimento tradicional que por definição não é científico. No entanto, consideramos que a agroecologia é uma ciência em construção, com características transdisciplinares integrando conhecimentos de diversas outras ciências e incorporando inclusive, o conhecimento tradicional, porém este é validado por meio de metodologias científicas (p.53, 54).

Diante destas considerações, acreditamos que a perspectiva de trabalho com os alunos da EFAGO, situa-se na utilização do solo com princípios ecológicos e sustentáveis. Esta proposta permite que o trabalho seja voltado para o respeito aos limites e capacidades da terra.

Outro professor foi enfático ao dizer que o foco das atividades técnicas da EFA é:

Queremos ensinar nossos alunos a respeitar a terra como respeita sua vida. Ele precisa entender que se não respeitar o solo e se render às propagandas de produtos que prometem acabar com as pragas da lavoura, ele estará prejudicando a terra, que pode nunca mais produzir conforme produz. Por isso nós trabalhamos com a agroecologia. Nós trabalhamos de um jeito que o aluno trás de valores de sua casa, de sua família não é desrespeitado, mas sim valorizado. Nós queremos que nossos alunos seja uma sementinha plantada lá fora, para mostrar que é possível utilizar uma agricultura de diversidade de produção, cuidando para que o solo continue produzindo. Queremos uma educação, conforme Paulo Freire disse: uma educação que liberta o oprimido e o opressor. (Professor 5 – entrevista realizada dia 19/08/2014).

O depoimento deste professor nos trouxe as concepções de Paulo Freire (1987), bem como remeteu à fala de Dom Tomás Balduino (2014) no que se refere ao cuidado com a terra, à forma de trabalhar com o solo, respeitando seus limites e capacidades.

Notamos nestes depoimentos que, ao trabalhar numa perspectiva agroecológica, a escola está colocando em prática o que chamamos neste estudo de relação mística do homem com a terra. Isso se dá pelo fato de vivenciarem uma agricultura de respeito à terra, compreendendo que é ela que oferece os sustento para o corpo por meio daquilo que produzem nesta terra.

Durante entrevista realizada com os estudantes da EFAGO, com o objetivo de saber os como eles ficaram sabendo da existência da escola, se estudaram em escolas urbanas e porque querem se formar técnicos agrícolas. Dentre os seis alunos entrevistados, todos disseram que para eles é importante estudar em uma escola que ofereça um curso técnico agrícola porque precisam se

profissionalizar para ajudar melhor na produção familiar. Para eles, conhecer tecnologias que possam contribuir para a melhoria da condição de vida da família é o principal foco:

Eu fiquei sabendo dessa escola porque o filho do meu vizinho estudou aqui. Aí ele falou que era muito bom, que a gente ia aprender muitas coisas que ia ajudar a melhorar a produção lá da nossa propriedade. Aí meu pai conversou comigo e eu larguei a escola da cidade e vim estudar aqui. (...). Eu achei que o Ensino técnico pode ajudar a minha família, mas vai ser bom também, porque se eu não conseguir a minha propriedade, depois, eu posso trabalhar numa fazenda grande (Aluno 1 – Entrevista realizada dia 15/08/2014).

Eu quero ser um técnico agrícola porque assim eu posso conhecer melhor as formas de trabalhar com o solo, com os animais. Aqui na escola a gente aprende a trabalhar de um jeito que a gente respeita a terra. Nós não trabalhamos com agrotóxico porque isso acaba com o solo. Então a gente aprende formas diferentes de cuidar da terra, de plantar, de colher, de cultivar (Aluno 2 – entrevista realizada dia 15/08/2014).

Eu quero ajudar meu pai e minha mãe, porque as coisas lá em casa estão muito difícil. Vou ficar lá com eles e levar tudo que eu estou aprendendo para ver se a gente consegue melhorar a produção. A gente precisa ter dinheiro para construir uma estufa pras verduras, mas por enquanto não tem jeito. Aí eu vou estudar e depois, se eu conseguir um emprego numa fazenda grande, eu vou trabalhar até a gente conseguir montar as coisas que a gente precisa pra nossa propriedade (Aluno 3 - entrevista realizada dia 15/08/2014).

Eu e meus pais ficamos sabendo dessa escola porque meu primo estudou aqui. Aí eu quis vir estudar aqui porque a gente tem uma propriedade, lá já é nosso mesmo. E já decidimos que a terra vai ficar pra mim e pra minha irmã. Então eu quero ser um técnico agrícola pra ajudar meus pais a cuidar de uma terra que depois vai ser minha mesmo, pra eu viver com a família que eu formar (Aluno 4 – entrevista realizada dia 15/08/2014)

As falas dos alunos reforçam uma preocupação em melhorar a produção familiar e em garantir um emprego caso a produção agrícola na propriedade não seja suficiente para a manutenção desta família. Notamos que estes alunos pretendem continuar contribuindo com a família, mas que, alguns deles (aluno 1 e 3) pensam em aproveitar a formação técnica para atuar nas grandes fazendas. Esses depoimentos nos levam a pensar sobre a perspectiva de formação desses alunos, que, embora compreendam e reiterem o discurso da escola de formação para a agricultura familiar, percebem a necessidade de trabalharem em uma grande fazenda.

Vimos, nestes casos, que há uma preocupação de alguns alunos com a questão de procurar um emprego e, para eles, o Ensino Técnico agrícola lhes oferece oportunidade de formação para depois conseguirem se inserir neste mercado de trabalho.

É importante perceber que a principal preocupação destes jovens é garantir o sustento de suas famílias e, assim, melhorar as condições de produção da propriedade rural desta família.

Entretanto, os depoimentos dos alunos 1 e 3 demonstram uma imprecisão quanto aos objetivos da escola, uma vez que mostram que, ao passo que compreendem os conceitos de agricultura familiar, esses alunos pretendem aproveitar a formação para trabalhar em grandes fazendas (agronegócio). Sendo assim, buscamos no Projeto Político Pedagógica da escola, vislumbrar seus objetivos e vimos que:

Dentre os vários fatores que instigaram este Centro de Ensino a criar um Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio, foi à inexistência de cursos profissionalizantes com formação na área específica do campo nesta região. E o espírito empreendedor das Escolas Famílias Agrícolas, que tem lugar de destaque no espaço da educação do campo, encorajou EFAGO a dar uma resposta para a demanda desta região.

As competências requeridas para os novos formandos dos Cursos de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, passam a ser a capilaridade de um sistema de valores e saberes que se agrupam e constroem o arcabouço de um modelo de formação dos jovens agricultores familiares.

Não obstante, a oferta desse curso está intimamente ligado ao mercado de trabalho, que no momento é promissor devido a valorização da agricultura no cenário mundial. A tendência da cadeia produtiva do setor agrícola é se diversificar e abrir um leque cada dia maior para os jovens agricultores habilitados nesta área (PPP, 2014, p. 7, 8).

Sendo assim, de conformidade com a função das escolas fundamentadas na PA de atender as necessidades das famílias rurais atendidas, a criação do ensino técnico vem dar uma resposta às demandas observadas pela própria equipe pedagógica ao longo dos anos de funcionamento da escola.

Neste trecho, chamou-nos a atenção a questão do curso ser promissor por estar diretamente ligado ao mercado de trabalho e devido à valorização da agricultura no cenário mundial. Quando falamos em mercado mundial agrícola, é mais fácil relacionar com o agronegócio que à agricultura de subsistência, à produção familiar. Assim, acreditamos que os objetivos da escola, assim como observados nos depoimentos dos alunos, estão imprecisos.

Levando em consideração que o agricultor técnico é aquele que trabalha sob uma perspectiva de respeito aos limites e capacidades da terra, da natureza, e que o técnico agrícola atua sob o princípio de formação para o mercado de trabalho; notamos que o objetivo da escola está em formar, tanto o agricultor técnico como o técnico agrícola e que, o princípio fundador da escola, que era formar o jovem agricultor para atuar na agricultura familiar, contribuir para melhoria da produção na comunidade e permanecer no campo, misturou-se com a formação para o trabalho, para atender as necessidades também do agronegócio.

Durante essa pesquisa, notamos que a atuação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) vem sendo apontada como empecilho para a realização de parte da proposta original da PA, uma vez que as exigências referentes à educação neoliberal implantada nas escolas estaduais, funcionam como na “contramão”²⁶ dos ideias da EFAGO. O item abaixo traz a participação da SEDUC na EFAGO

4.2 Estado e EFAGO: um olhar sobre a atuação da SEDUC junto à escola

Para compreender a atuação da SEDUC junto à EFAGO, é preciso entender a política educacional por meio da qual o Estado fundamenta suas práticas. Partimos do pressuposto de que a educação estadual fundamenta-se numa perspectiva neoliberal de educação.

De acordo com as pontuações de Paro (1999) sobre esse assunto, a educação neoliberal aplica-se à tendência brasileira de busca da “qualidade total”²⁷, uma “tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista” (p.1).

Esta concepção de que a educação brasileira vem adotando critérios empresariais, vão ao encontro das ideias de Nascimento (2011), ao destacar que “o discurso de qualidade está na educação com os mesmos termos usados para o mundo empresarial, a saber: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade” (p.41).

Paro (1999) afirma que:

A chamada GQT (Gerência da Qualidade Total), como todo método eficiente de administração, não se restringe à sala dos administradores, mas, consonante com o conceito de administração como “utilização racional de recursos”, se propõe alcançar todos os tempos e espaços em que esses recursos estejam sendo utilizados (p.12).

Neste aspecto de Gerência de Qualidade total citada por Paro (1999), notamos que no Estado de Goiás existem várias ações pautadas nesta proposta, tais como: Bônus de incentivo educacional²⁸, a implantação da Matriz de Habilidades (reorientação curricular de 1º ao 9º ano) da SEDUC, os testes de aprendizagem realizados a cada semestre para “medir” (grifos nossos) a quantidade de questões que os alunos acertam.

²⁶ Grifos nossos.

²⁷ Grifos do autor.

²⁸ LEI Nº 18.093, DE 17 DE JULHO DE 2013

Pontuamos, entretanto, que não ficarão aqui retratadas todas as ações do Estado consideradas por nós como parte desta prática empresarial de educação. Pretendemos apenas, mostrar que esta prática vem sendo considerada como algo que vem dificultando o trabalho da EFAGO no que se refere à manutenção dos ideais identitários desta proposta pedagógica.

Durante os depoimentos dos professores da EFAGO, quando questionados a respeito do planejamento pautado na cultura e identidade camponesas, alguns professores relataram a dificuldade de realização desta proposta frente às exigências da SEDUC.

Os relatos dos professores apontam para uma prática burocrática:

Nós sabemos que temos que trabalhar a questão da cultura camponesa, trabalhar a identidade, mas é muito difícil. Toda semana temos que entregar o planejamento quinzenal exigido pela Subsecretaria do Estado. Eles mandam um fiscal vir buscar. Às vezes eles entram na sala de aula e olham se a gente está seguindo o plano que entregamos. Então nós temos que fazer as coisas do jeito que eles querem, senão a gente fica em desvantagem, a gente deixa de receber o bônus. Você sabe, a gente ganha pouco. Todo mundo precisa ganhar um dinheirinho a mais (Professor 4 - entrevista realizada dia 23/09/2014).

Aqui na escola é o Estado que paga os professores. Então nós somos funcionários do Estado. Ninguém tem autonomia para trabalhar do jeito que a pedagogia da alternância precisa. Nós fazemos o que podemos. Tem professor que faz dois planos de aula: um para entregar e outro para trabalhar com os alunos de verdade. Acaba que fica mais fácil para quem trabalha com as disciplinas técnicas, porque eles não precisam entregar esse plano (Professor 5 – entrevista realizada dia 19/08/2014).

Eu acho que o Estado não tem cuidado para escolher os professores que vem trabalhar aqui. Eles mandam o professor pra cá porque não tinha vaga na cidade. Tempos atrás, o professor que quisesse trabalhar neste tipo de escola tinha que escrever um texto falando porque pretendia trabalhar com a educação do campo, qual era sua proposta, se conhecia as lutas dos camponeses e a realidade que iam vivenciar. Era a Associação de pais que coordenava isso. Agora, o Estado não tem esta preocupação (Professor 3 – entrevista realizada dia 23/08/2014).

A partir desses depoimentos, notamos que os professores e alunos acabam sendo vítimas de um processo de burocratização das questões educacionais e que, para atender as exigências do Estado, acabam inviabilizando a proposta de educação libertadora, apresentada por nós neste estudo como sendo parte integrante da proposta pedagógica da PA.

Em nossa pesquisa, durante as entrevistas e revisão bibliográfica, vimos que a PA propõe-se a educar sob uma perspectiva que foge à educação bancária citada por Freire (1987), na qual o professor reproduz os interesses dos opressores e deposita seus conhecimentos no educando.

Na realidade que encontramos na EFAGO, atualmente, vimos uma equipe refém do “patrão”, assim como vimos na fala do professor 5: “somos funcionários do Estado”. Nesse sentido, notamos que, como funcionários públicos que são, os professores não têm autonomia para trabalhar em consonância com a proposta pedagógica da qual fazem parte.

Esta questão do desrespeito à identidade da EFAGO foi observada, portanto, no âmbito de utilização dos instrumentos pedagógicos da escola. Sendo assim, nossa crítica reside no fato da SEDUC exigir da escola a entrega anual do Projeto Político Pedagógico, no qual estão relacionados todos estes instrumentos, que possibilitam uma identidade cultural diversificada à EFAGO; porém, as exigências feitas não coadunam com esta identidade.

4.3 Projeto Político Pedagógico: entre a teoria e a prática. Um olhar sobre a interdisciplinaridade.

Na busca de compreender os pressupostos que fundamentam a proposta pedagógica da alternância apresentamos no capítulo II os instrumentos pedagógicos, bem como a perspectiva de alguns sujeitos entrevistados sobre a formação em alternância. Esse aporte teórico nos deu suporte para a observação mais detida na EFAGO.

Conhecendo os fundamentos teóricos da escola, buscamos na análise do Projeto Político-Pedagógico – PPP, do ano de 2014, visualizar as metas, as ações e os procedimentos planejados e documentados pela escola.

Partimos da compreensão e das considerações de Veiga (1998) sobre a construção do Projeto político pedagógico da escola

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (VEIGA, 1998, p. 2).

Compreendendo, portanto, a importância desse documento para delinear os aspectos identitários na organização pedagógica da escola, analisamos o PPP da EFAGO na intenção de compreender melhor o funcionamento da mesma.

Observamos que o documento inicia-se elencando as qualidades desta proposta pedagógica na formação dos jovens e das famílias como sujeitos da história, bem como a

importância do envolvimento de todos os agentes educativos na relação de aprendizagem do educando.

A filosofia e a metodologia diferenciada (Pedagogia da Alternância) valoriza o homem e a mulher do campo, possibilitando a inserção destes ativamente em sua comunidade, e também na sociedade urbana na qual se relaciona e interage. Para exercitar a prática dessa proposta metodológica diferenciada, a estrutura da escola, a forma de agir e a vontade do corpo docente, corpo discente, corpo administrativo e associação, Conselho Escolar, devem estar direcionados e envolvidos ativamente com o meio sócio-profissional do jovem. É preciso então criar e recriar meios que possibilite ao educando, homem e a mulher do campo tornarem-se sujeitos (as) da história, e do seu destino, interagindo na sua realidade e no mundo. (PPP, 2014, p. 2).

O projeto político-pedagógico da EFAGO enfatiza, portanto, que as ações educativas devem estar em consonância com a valorização do homem do campo, numa perspectiva que abrange a comunidade em que vivem, criando e recriando meios para que eles tornem-se sujeitos da história.

Acreditamos que para que a proposta pedagógica seja cumprida no que se refere aos ideais de levar o homem do campo a se reconhecer como sujeito da história, é necessário um planejamento que contemple a história do campesinato em Goiás; que leve os educandos a se identificarem como partícipes diretos ou indiretos da luta pela terra, dos movimentos sociais do campo. Entretanto, na prática, observamos que a necessidade de cumprir com as exigências do Estado em relação ao planejamento de acordo com a Matriz de Habilidades da Secretaria Estadual de Educação acaba sendo problema enfrentado pelos professores. Segundo este documento:

As Matrizes de Habilidades do 1º ao 9º ano, que ora apresentamos para serem utilizadas a partir do planejamento de 2008, constituem o resultado desse processo de reorientação curricular, que ampliou os espaços de debate acerca do currículo escolar do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado de Goiás. Elas foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental, em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual, professores consultores das Universidades Federal, Católica e Estadual e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. Essas Matrizes Curriculares têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento (GOIÁS, 2009, p. 4).

De acordo com as entrevistas realizadas:

A Matriz já vem com tudo que você precisa trabalhar cada bimestre. Aí a gente sabe que precisa trabalhar os Temas geradores, a identidade do homem do campo, mas a Matriz não dá abertura pra isso. É tanta coisa que não dá tempo de trabalhar

direito o Plano de Formação. A gente sabe da importância do PF para esta escola, mas aí vem os fiscais da Subsecretaria e se a gente não estiver trabalhando de acordo com esta Matriz a gente leva bronca. É muito difícil pra nós. Eu acho que nesta escola, por ela ser diferente, tinha que ter um pouco mais de autonomia para planejar. Mas nós não temos (Professor 1 – entrevista realizada dia 15/06/2014).

O Plano de Formação²⁹, citado pelo Professor 1 neste depoimento, diz respeito a uma parte do PPP que estabelece temas geradores que devem ser a base para todo o trabalho durante o ano letivo. De acordo com este documento, o 1º ano tem como tema gerador: As famílias e as relações com a comunidade, a terra e a natureza; o 2º e o 3º anos têm como tema gerador: Desenvolvimento sustentável do meio.

Sobre os instrumentos metodológicos próprios da alternância, o documento enfatiza a importância do Plano de estudo, que além de ser norteador do planejamento dos professores, é a ligação entre a realidade vivida pelos alunos em casa e na escola; é a forma que a escola tem de compreender a situação dos alunos e planejar suas ações com base nesta realidade. Segundo o documento:

O Plano de estudo- Constitui o principal instrumento metodológico. É um método de pesquisa participativa que possibilita analisar os vários aspectos da realidade do(a) aluno(a). Ele promove uma relação autêntica entre a vida e a escola. Através do Plano de Estudos as potencialidades da Alternância se viabilizam, porque a escola e a vida materializam-se em ato concreto e fonte de reflexão. O Plano de Estudos é o canal de entrada da cultura popular para a EFA. Ele é também o responsável pela transferência para a vida cotidiana das reflexões e das formulações de conclusões. O Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto, vivido pelo aluno, se torne o eixo central de sua aprendizagem. A princípio o aluno desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter sócio-econômico. Ele é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. É ainda, o elemento que reúne a interrogação e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de alunos (as), pois cada grupo vive situações e interesses distintos. (PPP, 2014, p.15).

Ao analisarmos o PPP da escola, portanto, observamos a função do Plano de estudo como norteador das atividades e propostas de trabalho a serem desenvolvidas na escola, uma vez que ressalta que os temas ligados ao contexto vivido pelo aluno deve ser o eixo central da aprendizagem do mesmo. Neste ponto, bem como no Plano de Formação da escola³⁰ percebemos a

²⁹ Anexo B.

³⁰ Ver anexo B.

necessidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que cabe a todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem contribuir com a formação dos educandos numa perspectiva dialógica.

No entanto, percebemos nos depoimentos dos professores que as exigências do Estado e a falta de cuidado deles na escolha dos professores que atuam nesta escola dificulta a realização do trabalho pautado na perspectiva cultural campesina.

Eu sou funcionário do Estado, mas quando eu vim trabalhar aqui eu tive que escrever um texto falando porque eu queria trabalhar nesta escola; qual era o meu objetivo; como eu ia trabalhar numa escola do campo, com conceitos diferentes da cidade. Quem pedia isso era a Associação de pais. Já aconteceu naquela época (10 anos atrás) de professor não ser aceito pela Associação de pais (...). Então eu escrevi, porque eu sabia onde eu ia trabalhar. Eu sabia que aqui era diferente. Hoje em dia a Subsecretaria não tem o cuidado de escolher e a Associação também não pode dar palpite senão a gente fica sem professor (Professor 5).

Este depoimento nos mostra como a escola foi perdendo a autonomia ao longo dos anos e tornando-se absolutamente submissa à atuação da SEDUC. Notamos que a escola vai funcionando, tentando “dar conta do recado” (Gestor 1); trabalhar seguindo os instrumentos; entretanto tem muito problemas que impedem.

Nós aqui sabemos da importância de todos os instrumentos e fazemos tudo de acordo com o que nós podemos. Por exemplo, as Visitas às famílias, que deveriam acontecer pelo menos duas a três vezes no mês. Nós não conseguimos porque não temos verba pra isso. O Estado não tem essa obrigação aqui. Ele paga só os professores. Então nós é que temos que tentar conseguir de outro jeito: o município dá o combustível para o transporte dos alunos e dos professores e a Associação de pais mantém a escola no que se refere à alimentação, limpeza.. essas coisas. Então a gente fica com dificuldade de promover todos os instrumentos da alternância (Gestor 1).

As questões levantadas pelo Gestor 1 dizem respeito à dificuldades pontadas no processo de desenvolvimento da EFAGO na atualidade. Notamos que este depoimento levanta outras questões que, por ora, não iremos analisar, pois não compõe o objeto desse estudo, como a questão da manutenção financeira da escola. Sendo assim, pontuamos que não se esgotam aqui as possibilidades de pesquisas relacionadas à Escola Família Agrícola de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou-nos conhecer os fundamentos de uma proposta pedagógica fundamentada em princípios humanistas, que tem como perspectiva trabalhar a educação para a diversidade da cultura camponesa. Isso faz parte dos princípios norteadores da proposta pedagógica da PA, uma vez que ela apresenta-se, em sua origem, como apropriada e pensada para atender as necessidades das famílias rurais que destinam seus esforços a promover a agricultura familiar. Pontuamos as características culturais dos sujeitos atendidos pela PA em Goiás, enfatizando o respeito à terra, à capacidade produtiva do solo como partes integrantes desses traços culturais.

Vimos, por meio de uma reconstrução histórica dos caminhos percorridos por esta proposta pedagógica, desde seu nascimento na França à instalação no município de Goiás, apresentando seus objetivos e desenvolvimento, para então podermos confrontar a proposta original que fundamentaram a implementação da EFAGO ao que observamos durante esta pesquisa.

Sendo assim, mostramos que esta prática nasceu na França, no final da década de 1930, e pretendia atender aos jovens provenientes de famílias rurais que buscavam uma educação que se adequasse à realidade agrícola deles. Mostramos como essa proposta ganhou forma e força pelo mundo e chegou ao Brasil em 1969 com o mesmo propósito.

Observamos neste estudo, que a PA chegou ao Estado de Goiás por intermédio da Igreja Católica e que ela teve um papel fundamental na implantação, construção e desenvolvimento desta proposta no município de Goiás, onde foi instalada a primeira Escola Família Agrícola do estado, escola onde realizamos toda nossa pesquisa empírica.

Partindo do pressuposto de que a PA busca atender a perspectiva de identidade, experiência, cultura e expressividade dos trabalhadores rurais, acreditamos que a metodologia e instrumentos pedagógicos utilizados nesta proposta têm a intenção de viabilizar esta especificidade da educação do campo, uma vez que pretendem atuar na busca por uma educação que leva em consideração a vida, a comunidade, a família de seus educandos. No entanto, a pesquisa mostrou-nos que, atualmente, os princípios norteadores da proposta não estão sendo colocados em prática devido a diversos fatores apresentados neste estudo, dentre estes fatores, a atuação da SEDUC.

Notamos que a proposta de Ensino Técnico que foi incorporado à prática pedagógica da EFAGO, foi implementada com o objetivo de acrescentar às possibilidades de formação integral do jovem, uma vez que atuaria na perspectiva de formação do agricultor técnico e não do técnico agrícola.

Esta pesquisa possibilitou-nos observar que há uma imprecisão em relação aos objetivos da escola, uma vez que, embora parte dos professores e gestores tenham claro a ideia de que a formação técnica visa à formação do agricultor, capaz de ajudar a melhorar a produção familiar e que as ações da escola devem contribuir para esta formação; na prática, os alunos sentem-se aptos a atuar em grandes fazendas, buscando um salário fixo, uma oportunidade no agronegócio.

Nesse sentido, a relação mística do homem do com a terra, apontados por nós como parte integrante da prática pedagógica do agricultor familiar, faria parte desta proposta. Entretanto, as entrevistas com alunos, professores e gestores nos possibilitou compreender que a escola encontra-se em um momento de crise identitária, uma vez que demonstraram uma incoerência entre teoria e prática. Observamos que os alunos, embora compreendam os fundamentos da agricultura familiar, encontram-se dispostos a trabalhar para o agronegócio, caso isso seja necessário.

Identificamos, além da questão identitária da escola, outros problemas a serem superados pela EFAGO, especialmente no que se refere à sua relação com o Estado. Vimos que, embora o apoio dado à escola quanto à disponibilização de funcionários (professores e gestores), não tem se colocado como colaborador que entende a especificidade e necessidades de uma educação do campo.

Esclarecemos que na PA, conforme mostramos neste estudo, existem instrumentos pedagógicos que a diferenciam das demais escolas. Eles são responsáveis pela identidade desta escola. Trata-se do Plano de Estudo, uma pesquisa feita pelos alunos em sua comunidade a cada sessão-casa; da Colocação em Comum, momento em que estes alunos expõem suas pesquisas, conhecem as realidades dos colegas e trocam experiência entre si; os Eixos temáticos, tema gerador de cada ano/série, que seria o condutor das disciplinas a serem trabalhadas, sendo o propulsor da interdisciplinaridade na escola; o Trabalho Prático, momento em que os alunos atuam diretamente com a plantação, com os animais e demais trabalhos relacionados à especificidade do trabalho do agricultor.

Estes instrumentos, entre outros que foram citados neste estudo, foram apontados por nós como ferramentas que possibilitam um trabalho voltado para atender as comunidades rurais das famílias atendidas pela escola. Esses instrumentos atuam de forma que o aluno observe sua realidade e a confronte com a dos demais colegas e que, após confrontadas as realidades, os professores realizam um planejamento no sentido de pensar propostas que colaborem na resolução dos problemas observados. Assim, a escola trabalha numa proposta dialógica de utilizar a

experiência dos educando a favor da aprendizagem, numa lógica que comparamos neste estudo à Pedagogia de Dewey, apresentada por Teixeira (1980).

Diante disso, acreditamos que as políticas neoliberais de “Gerência de Qualidade Total” implantadas pelo Estado, atuam como entraves ao funcionamento da EFAGO, de acordo com os princípios orientadores da sua proposta pedagógica. Desta forma, consideramos neste estudo que a proposta do Estado situa-se no que Freire (1987) chama de “educação bancária”, em que os educandos apenas obedecem a um propósito de educação opressora. Ao contrário da PA, o Estado oferece uma educação elaborada pelos opressores e não pelos oprimidos.

Desta forma, embora a SEDUC conheça e aprove a proposta pedagógica da EFAGO, sua atuação e suas exigências junto à escola não são de respeito à identidade da mesma. Sendo assim, na posição de pesquisadores, percebemos que é preciso pensar nesta atuação; buscar o sentido desta escola nesta região e rediscutir os fundamentos desta escola junto ao Estado.

Pontuamos, portanto, que este estudo possui um papel relevante no que se refere às pesquisas sobre PA no Estado de Goiás, uma vez que ela aponta os processos de desenvolvimento e atuação desta proposta pedagógica num município que apresenta uma grande quantidade de famílias rurais. Ressaltamos, no entanto, que a pesquisa não está acabada, que precisa de aprofundamentos e questionamentos futuros, que apontamos caminhos para futuras pesquisas, uma vez que o Estado de Goiás apresenta uma característica rural muito forte, seja no agronegócio ou na agricultura familiar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de. A educação do ser humano realizada no diálogo entre fé e cultura. In: GONLAVES, Paulo Sérgio Lopes; BOMBONATTO, Vera Ivanise (orgs). *Concílio Vaticano II: análises e perspectivas*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social no campo*. Brasília: DF. 1999. Acesso em: 07/08/13. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf> Acesso em 12/07/13.
- _____, Miguel Gonzales (Org.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In: *Cad. Cedes*, campinas, vol. 27, n 72, p. 157 a 176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acesso em: 17/07/14.
- BAGLAI, Marat. Um estado socialista de direito - essência e perspectivas. COTRIM, Lavínia Henderson (Trad.); Lua Nova: *Revista de Cultura e Política*; Print version ISSN 0102-6445. Lua Nova no.19 São Paulo Nov. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451989000400006&script=sci_arttext. Acesso em: 28/04/2014
- BERNSTEIN, Henry. *Dinâmicas de classe da mudança agrária*. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 171 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*; São Paulo: Cortez, 1995a.
- _____, Carlos Rodrigues. *O que é educação*; 33ª ed.; São Paulo: Brasiliense, 1995b.
- _____, Carlos Rodrigues. *O trabalho do saber: cultura camponesa e escola rural*. (Coleção aprender e ensinar); São Paulo: FTD, 1990.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20/12/1996. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação\ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002*. Brasil.

BRASIL MEC. *Lei n. 4.024, de 20/12/1961*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Nóbrega, V., 1967, p. 17-40.

BRASIL, Constituição. *Constituição Federal Brasileira de 1988*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf Acesso em: 11/08/14.

DOCUMENTO. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (Janeiro 1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006. Disponível em: <http://www.histed.br.fae.unicamp.br/doc_2_22e.pdf> . Acesso em: 26 set.2006.

BRZEZINSKI, Iria. *Política: conceito bastante complexo*. PUC Goiás; Goiânia, 2012.

CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: *O Brasil Republicano*. Vol III; 3º ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

COMILO, Maria Edi da Silva.; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: a mística como pedagogia dos gestos no MST.

Rev. Eletrônica de Educação. Ano III. No 06, jan/jul. 2010. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/8/371_469_publicg.pdf

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Otávio Neto. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, 16 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

DINIZ, Eli. O Estado Novo: Estrutura de poder Relações de classes. In: *O Brasil Republicano*. Vol III; 3º ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DUARTE, Élio Garcia. *Capitalismo e movimentos sociais rurais no Brasil*. In: Ciências Humanas em Revista Vol. 5. Goiânia: UFG, 1994, p. 69 87.

_____, Élio Garcia. *O movimento dos Trabalhadores do campo em Goiás*. In: *Temporis (Ação)* Vol. 1. Goiás: 2000, p. 103 – 122.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: fundação para o desenvolvimento da educação, 1998.

_____, Boris. *História Concisa do Brasil*. 2 ed., 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FEIDEN, Alberto. Agroecologia: introdução e conceitos. In: AQUINO, Adriana Maria de; ASSIM, Renato Linhares de. *Agroecologia: Princípios e Técnicas para uma agricultura orgânica sustentável*. 1º ed. Brasília, DF. Embrapa Informação Tecnológica, 2005.

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e desintegração camponesa: O papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIANA, Nildo (org.). *Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens críticas da Escola*. Edições Germinal; Goiânia – Goiás, 2002.

FONSÊCA, Aparecida Maria; MEDEIROS, Maria Osanette de. Currículo em Alternância: uma nova perspectiva para a educação do campo. In: QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, V. C. e; PACHECO, Z. (org.). *Pedagogia da Alternância Construindo a Educação no campo*. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37º ed.; Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI, Paulo Jr.. *O que é pedagogia*. 3 ed., São Paulo: Brasiliense, 1996.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf> Acesso em: 29/10/2014.

GONLAVES, Paulo Sérgio Lopes; BOMBONATTO, Vera Ivanise (orgs). *Concílio Vaticano II: análises e perspectivas*. São Paulo: Paulinas, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HEREDIA, Beatriz, PALMEIRA, Moacir, LEITE, Sérgio Pereira. Sociedade e economia do “agronegócio” no Brasil. In: Revista brasileira de Ciências Sociais, SCIELO, vol.25 no.74 São Paulo out. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092010000300010&lng=pt&nrm=iso&tl Acesso em: 29/10/2014.

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século X: 1914-1991*. SANTARRITA, Marcos (trad.); PAOLI, Maria Célia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 1º ed., São Paulo, 1991.

_____, José Carlos. Teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16367378/Torias-Pedagogicas-modernas-Libaneo>. Capturado em 24 de julho de 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Cap. 2 e 3 – p. 11 a 44).

MASCARENHAS, Angela C. B.. A educação para além da escola o caráter educativo dos movimentos sociais. In. PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). *Saberes do nós – Ensaio de educação e movimentos sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MAZOYER, Marcel. ROUDART, Laurence. História das agriculturas no mundo Do neolítico à crise contemporânea. Trad. Cláudia F Falluh Balduino Ferreira. São Paulo, Editora UNESP, Brasília, DF, NEAD, 2010. Acesso em 12/04/14. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gpet/files/Historia%20das%20agriculturas%20no%20mundo%20-%20Mazoyer%20e%20Roudart.pdf>

MELO, Érica Ferreira; SILVA, Halline Mariana Santos. Pedagogia da alternância: um olhar para o campo. *XXV Congresso Nacional de Educação*, Jataí, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 16 ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *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. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____, Claudemiro Godoy do. Educação no campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003.

_____, Claudemiro Godoy DO; MARTINS, Leila Chalub. Pedagogia da mística: as experiências do MST. *Emancipação*, Ponta Grossa, 8(2): 109-120, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/Dialnet-PedagogiaDaMisticaAsExperienciasDoMST-4025652.pdf> Acesso em 22/08/2014.

_____, Claudemiro Godoy. Neoliberalismo, Estado e Terceiro Setor: uma análise do Programa “Se Liga Goiás”. *Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM*. Nº 23, 2011. ISSN 1519-6178. Disponível em:

<file:///C:/Users/cliente/Downloads/10699-47307-1-PB.pdf> Acesso em: 29/10/2014.

PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho!!* Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999.

Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf> Acesso em: 29/10/2014.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

_____, Jadir de Moraes (Org.). *Saberes do nós – Ensaio de educação e movimentos sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____, Jadir de Moraes. *Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás*. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 10, Jan/Abr, 1999.

_____, Jadir de Moraes. *Ajuntando cacos: A conquista da terra como reconstituição do simbólico*. IN: *Fragmentos de Cultura*, Vol. 7. Goiânia: 1997 a, p. 25 – 40.

_____, Jadir. *A revanche camponesa: cotidiano e história em assentamentos de Goiás*. Campinas, SP, 1997. b. Disponível em: http://www.mstemdados.org/sites/default/files/1997%20PessoaJadirdeMorais_D.pdf

_____, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

PINTO, João Rodrigues. Metáforas da luta pela terra: a mística do MST. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação* ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 5, n. 3, p. 287-301, set./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Desktop/m%C3%ADstica.pdf> Acesso em: 25/08/2014.

QUEIROZ, João Batista. Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão pelo mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. In: QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, V. C. e; PACHECO, Z. (org.). *Pedagogia da Alternância Construindo a Educação no campo*. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

_____, João Batista Pereira de. *O processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

_____, Marlene Barbosa de Freitas. Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível. *REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas* ISSN 1984-6576 - v. 1, n. 2, outubro de 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/2816-8399-2-PB.pdf> Acesso em: 22/10/2014.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de; TEXTO BASE; *Educação do Campo: Um olhar panorâmico*. Acesso em 12/07/2013. [http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Cam](http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf)
[po.pdf](http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Cam)

SALANDIM, Maria Ednéia Martins, GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Escolas técnicas agrícolas: Um estudo sobre ensino de matemática e formação de professores. *Rev. Ciência &*

Educação, v. 16, n. 1, p. 235-258, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n1/v16n1a14> Acesso em: 25/10/2014.

SOUZA, Francilane Eulália de. *Uma geografia escolar para o fortalecimento da identidade territorial dos alunos transportados do campo para a cidade no Município de Goiás*. XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, 2010.

TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey (Esboço de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. P. 11-35.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais no campo*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007 Acesso em: 14/06/14. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baurdel. *Raízes históricas do campesinato brasileiro XX*. Encontro Anual da Anpocs. GT. 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. Outubro 1996. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Ra%C3%ADzes%20Historicas%20do%20Campesinato%20Brasileiro%20-%20Maria%20de%20Nazareth%20Baudel%20Wanderley%20-%20201996.pdf> Acesso em: 29/10/2014.

APÊNCIDE A

Mapeamento das produções acadêmicas encontrados no Banco de teses da Capes (2014)

Dissertações de mestrado: 2011 e 2012.	
Políticas públicas para a educação no campo, formação do jovem do campo	Currículo, contribuições da PA na formação do jovem, formação para o trabalho.
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROJOVEM CAMPO EM MINAS GERAIS	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA - PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO CAMPO	FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO INTEGRADO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
A ESCOLA E A VIDA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE OS SABERES POPULARES E ESCOLARES NO CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA - CAMPUS NOVO PARAÍSO	EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EMPEDAGOGIA PRONERA/UFPB: ENCONTRO DE TEORIAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR
ESTUDO DE USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO AMBIENTAL COMO SUBSÍDIO PARA A TRANSFERÊNCIA DA INFORMAÇÃO EM PROL DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA APA DO PRATIGI.	CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.
A FORMAÇÃO DO PROTAGONISMO DO JOVEM RURAL A PARTIR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM CASAS FAMILIARES RURAIS.	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL EFASC: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO DO VALE DO RIO PARDO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO E NOS CURSOS DO IFAM/ CAMPUS MANAUS ZONA LESTE.	ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO EM ALTERNÂNCIA: O CASO DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE TERRA NOVA DO NORTE EM MATO GROSSO.

(continua)

JUVENTUDE RURAL E SUCESSÃO FAMILIAR: O DESAFIO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS CASAS FAMILIARES RURAIS.	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE OS MODELOS DE ALTERNÂNCIA E OS SABERES DOCENTES
CENTRO DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA E A SUSTENTABILIDADE DA AGRICULTURA FAMILIAR. '	O CURRÍCULO EM AÇÃO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO PROFISSIONALIZANTE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DE JACARÉ, ITINGA - MG
AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA FAMÍLIA AGROEXTRATIVISTA DO CARVÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL NA REGIÃO AMAZÔNICA-AP.	A ESCOLA ESTADUAL RURAL TAYLOR-EGIDIO (ERTE): PARADIGMA FREIRIANO NA ALTERNÂNCIA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA (GO): UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CAMPONESA?	ECOLOGIA DE UM SABER MATEMÁTICO EM UM CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFA): O MÉTODO DE REDUÇÃO À UNIDADE NAS PRAXELOGIAS DA ESCOLA CEPE
SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS RURAIS : UM ESTUDO A PARTIR DOS JOVENS FORMADOS NO PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL NO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM RURAL NO VALE DO RIO PARDO RS	TERRITÓRIO DE SABERES: UMA LEITURA DO PROJETO APPJ EFA -CONVIVER '
	A FAMÍLIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA: A VISÃO DOS ATORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.
	ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL DE MANFRINÓPOLIS -PR: POSSIBILIDADES E LIMITES.

Teses de doutoramento: 2011
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA DA MODERNIZAÇÃO
A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NA EAD MEDIADAS PELAS TIC: UMA COMPLEMENTARIEDADE LIBERTADORA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO? '

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA I

Pessoas ligadas ao processo de implantação da proposta pedagógica em Goiás

- 1- Qual sua relação com a implantação da pedagogia da alternância no município de Goiás?
- 2- Quem foi o responsável por trazer esta proposta para o município de Goiás?
- 3- Como a ideia foi implantada e como foi a participação das comunidades assentadas da região?
- 4- Como foi a aceitação e participação das comunidades assentadas?
- 5- Qual é a diferença da pedagogia da alternância para as demais propostas pedagógicas urbanas e rurais?
- 6- Como foi definido o espaço que pertenceria à Escola Família Agrícola de Goiás?

ROTEIRO DE ENTREVISTA II

Professores e gestores que atuam na EFAGO nos dias de hoje

1. Como e quando vocês se reúnem para rever o Projeto Político Pedagógico da Escola?
2. Como vocês têm articulado para promover a interdisciplinaridade, já que é uma proposta prevista no PPP?
3. Como têm sido trabalhados os instrumentos pedagógicos próprios da pedagogia da alternância na escola?
4. A partir de quando foi implantado o Ensino Técnico aqui na escola? Qual é a intenção da escola ao formar o aluno técnico?
5. De que forma vocês têm procurado planejar as ações pautando-se na cultura e identidade camponesas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA III

Alunos matriculados na EFAGO

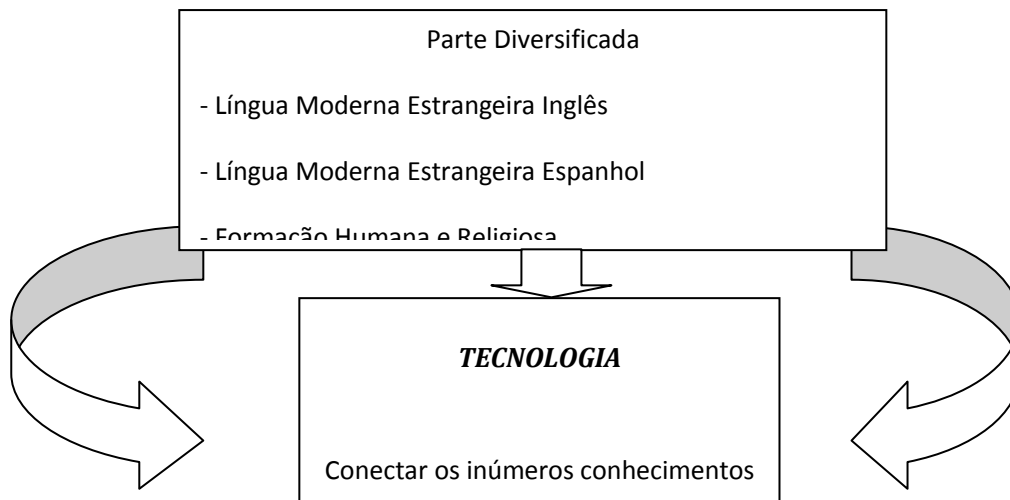
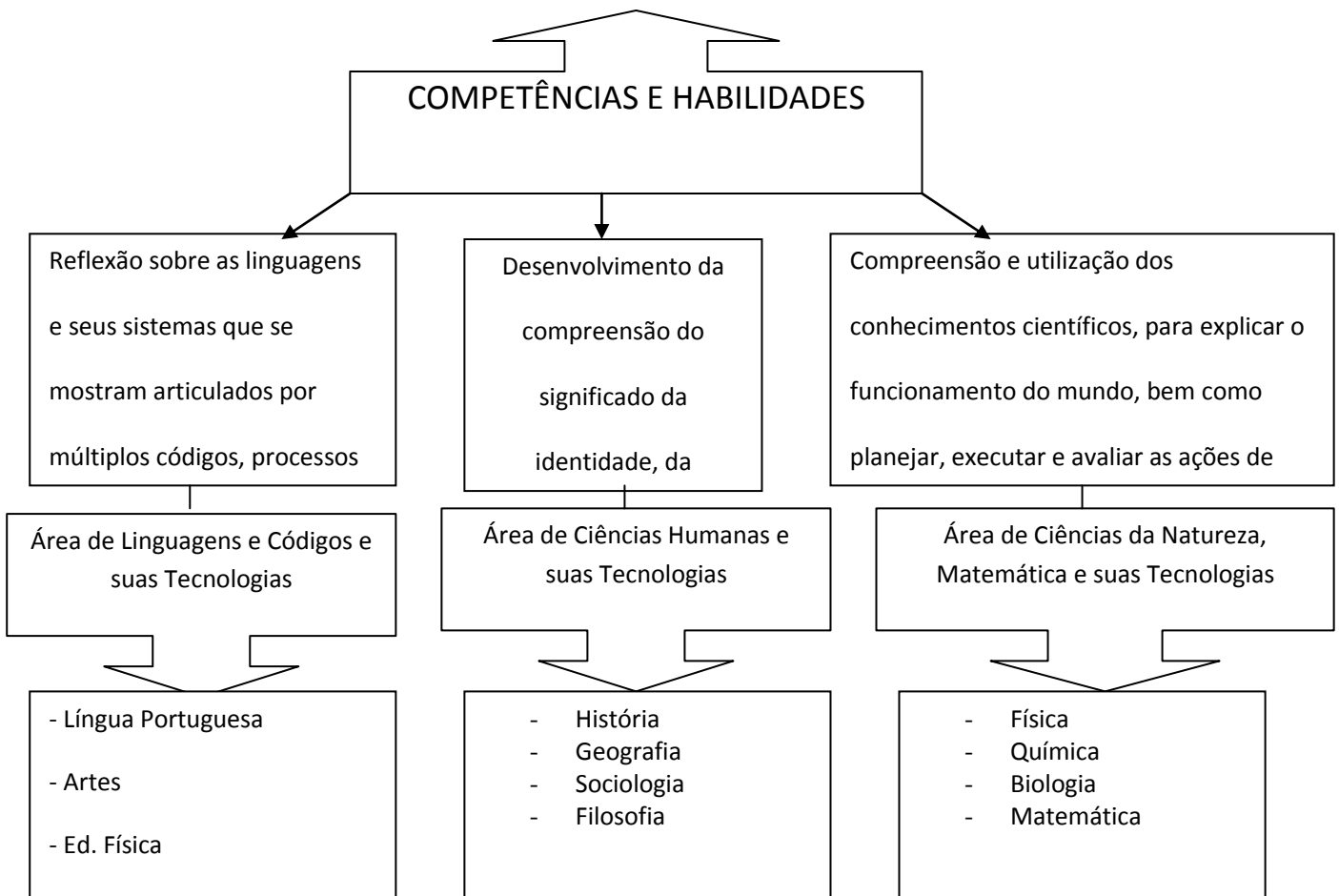
- 1- Há quanto tempo estuda nesta escola?
- 2- Como ficou sabendo desta escola e de quem foi a decisão de vir estudar aqui: sua ou da sua família?
- 3- O que você mais gosta aqui?
- 4- O que você não gosta aqui?
- 5- Já estudou em outra escola? Qual?
- 6- O que você acha que esta escola tem de diferente da outra escola em que estudou?
- 7- Como você faz seu Plano de Estudo: sozinho ou troca ideias com sua família?
- 8- Porque você quer ser um técnico agrícola?

ANEXO A PLANO DE AÇÃO 2014

PLANO DE AÇÃO						
PONTO DE ATENÇÃO	OBJETIVO	META	AÇÃO	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEL	AValiaÇÃO
Numero de Alunos Insuficiente	Divulgar a proposta pedagógica da alternância.	Aumentar o numero de alunos para que a escola continue funcionando.	Visita a acentamentos e escolas.	2º Bimestre	Equipe de Gestores.	Observando se o número de alunos aumentou.
Falta de Interesse do aluno	Estimular a capacidade de aprender do aluno.	Melhorar a aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância.	Intensificar os estudos de gêneros e tipos textuais em todas as disciplinas.	Durante o corrente ano.	Jaqueline Persone, Edna Jose, José Carlos e equipe.	Analisar se realmente houve aprendizado.
Buscas de recursos financeiros.	Organizar melhor, os recursos em prol da escola.	Melhorias do espaço físico e pedagógico da instituição.	Implementação de projetos agrícolas e pedagógicos.	Durante o corrente ano.	Direção e Técnicos.	Observar se houve melhorias em seus recursos financeiros e pedagógicos.
Participação de pais e da associação na escola.	Formar uma consciência participativa mostrando a importância da agricultura familiar.	Dar alternativas de geração de renda às famílias dos alunos.	Estimular alternativas de geração de renda às famílias dos alunos, que melhore a condição de vida no campo.	1º Semestre	Isaias e Técnicos.	Valorizar a realidade do campo e a consciência do papel histórico e social da agricultura familiar.
Baixo Desempenho nas avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa: Interpretação Textual e Produção Textual	Apresentar resultado satisfatório.	Aumentar o índice de aproveitamento na Avaliação diagnóstica	Melhorias das aulas, diversificando através de inovações.	Durante o corrente ano.	Jaqueline Persone	Analisar os índices de Aproveitamento na Avaliação Diagnóstica, para mensurar desempenho.
PONTO DE ATENÇÃO	OBJETIVO	META	AÇÃO	CRONOGRAMA	RESPONSÁVEL	AValiaÇÃO
Baixo Desempenho nas avaliações diagnósticas de Matemática: Resolver Problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos. D34. Identificar a Relação entre o número de vértices, faces ou arestas de poliedros expressa em um problema. D04.	Apresentar resultado satisfatório.	Aumentar o índice de aproveitamento na Avaliação diagnóstica	Melhorias das aulas, diversificando através de inovações.	Durante o corrente ano.	Edna José	Analisar os índices de Aproveitamento na Avaliação Diagnóstica, para mensurar desempenho.
Baixo Desempenho nas avaliações diagnósticas Biologia: Aplicar o conceito de energia cinética de corpo em movimento na resolução de situação problema. Identificar os modos de representação gráfica de movimentos retilíneos. Associar estrutura e função dos tecidos, órgão e sistemas dos organismo humano. Aplicar as leis da termodinâmica em situações problema. Identificar etapas e processos constituintes da fotossíntese.	Apresentar resultado satisfatório.	Aumentar o índice de aproveitamento na Avaliação diagnóstica	Melhorias das aulas, diversificando através de inovações.	Durante o corrente ano.	José Carlos	Analisar os índices de Aproveitamento na Avaliação Diagnóstica, para mensurar desempenho.

ANEXO B PLANO DE FORMAÇÃO 2014

1ª Série.		2ª Série.		3ª Série.	
TEMA GERADOR	AS FAMÍLIAS E AS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE, A TERRA, E A NATUREZA	TEMA GERADOR	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MEIO	TEMA GERADOR	DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO MEIO



ANEXO C

Entrevista realizada pela pesquisadora com Dom Tomás Balduino, no dia 11/04/2014, na Paróquia São Judas Tadeu. Goiânia –GO.

Bom, eu já tinha conhecimento dessa escola antes de ela se instalar em Goiás, que foi na região de Anchieta, Espírito Santo. Ali eu tive a oportunidade de verificar a procedência daquilo e os efeitos benéficos da Escola Família Agrícola, de origem belga, começou na Bélgica, interessante um país que não é nada agrícola, mais industrial, mas que tem essa parte agrícola que leva em conta os valores da própria agricultura. Daí surgiu a Escola Família Agrícola e a área onde aqui no Brasil ela se firmou e se propagou, foi a área do Espírito Santo, sobretudo a região de Anchieta.

Então, o princípio é um princípio muito simples é de valorizar o campo como tal, não apenas a escola como academia, mas a escola como vivência prática e como inserção no mundo rural que o que há de novo na Escola Família Agrícola e na pedagogia da alternância é a valorização do trabalho das pessoas do campo. Antes eles eram objetos de ação até caritativa, ou então de ajuda social. No caso aí entra uma nova perspectiva que vem de Medellín, vem dessa renovação do próprio relacionamento dos missionários, dos agentes com os trabalhadores, que foi o grande achado, ou o grande trunfo do Encontro de Medellín, que é o encontro dos bispos latino americanos, vindos do Concílio, em busca de aplicar aqui no Brasil as luzes do Vaticano II a pedido do Papa Paulo VI.

Então o que há de novo então que depois a gente perceber na Escola Família Agrícola. Ali houve uma opção pelo pobre, porque o Concílio foi de abertura para o mundo, então o mundo do Concílio é um mundo Europeu: o mundo do ter, do saber, do poder. Quando os bispos chegaram aqui encontraram um mundo diferente, como diz Gustavo Gutiérrez “*Um mundo de abajo*”, um mundo de baixo: dos negros, dos índios, dos sem-terra, das mulheres quebradeiras de coco, do povo sem teto, do povo da rua, a grande maioria era isso; não era da classe média, não era o pessoal escolarizado, preocupado com as questões universitárias, não era, esses eram minoria, minoria elite, Então essa maioria influenciou muito fortemente a opção pre-ferencial, uma vez que era a maioria, então tinha pre-ferência e isso de uma forma nova. Essa novidade que vai depois entrar aí na Escola Família Agrícola, escola de alternância é que se reconhece nesse pobre, índio, lavrador, camponês, os quilombolas, essa maiorias pobres do continente, foram assumidos e considerados justamente devidos às luzes do Concílio do Vaticano II, não mais como objeto da nossa ação assistencialista, mas como

sujeitos, é outra coisa, é outra perspectiva. Isso muda completamente o cenário, a visão de sujeito começa então a descobrir no interlocutor valores próprios, por exemplo nos índios, valores culturais, valores sociais, valores organizacionais. Então isso trouxe uma mudança muito profunda num futuro caminhar desses pobres com o apoio da Igreja, uma coisa que a Igreja não está mais à frente, mas estava atrás. não estava à gente como dona da confraria ou da organização, mas atrás dando apoio àquilo que eles decidissem organizar.

O assunto aí é longo, eu não queria entrar nele, mas o que importa no caso é de reconhecer o valor da alternância, reconhecer valores próprios do mundo agrícola, do lavrador, dele poder então uma vez que a escola já está consolidada e consolidada de uma forma praticamente urbana. Ela adquiriu uma feição própria do lavrador, em que ele sendo sujeito ele tem que dar a marca própria. Aí a alternância não é simplesmente horário, simplesmente tempo designado para um tipo de escola e outro tipo de escola, para uma escola de tipo urbano e de tipo rural, é uma alternância em que se começa a levantar valores, culturas, ligada com a história passada que a história camponesa é uma história muito rica: Canudos, Trombas, Formoso, as ligas camponesas. Nós temos toda uma história própria dos lavradores e que isso entra aí em consideração no caso dessa alternância, não é só simplesmente de deixar uma escola modelo acadêmico para passar para uma escola modelo serviço, atividade rural, mas uma escola em que a alternância valoriza de modo especial o lado camponês. Não seria novidade nenhuma se fosse simplesmente um equilíbrio entre as duas coisas: entre o mundo urbano e o mundo rural, isso não traria novidade nenhuma. Poderia sim facilitar um pouco o aprendizado, melhorar as técnicas de ensino, a eficácia do aprendizado, mas não se trata disso, se trata de uma coisa mais profunda que é a valorização de um universo que ficou sempre oculto, sempre esquecido, e menosprezado como sendo o ignorante, como sendo de pouca cultura, ou sem cultura nenhuma. É isso que a gente nota na pedagogia da alternância e como é uma pedagogia nova ela tira partido, a própria palavra pedagogia ela tira partido de uma experiência nova que vem de Paulo Freire, que é Pedagogia do Oprimido: então você olha na sociedade qual é o lado oprimido, é o lado camponês. Uma pedagogia de alternância que se instala ali não é indiferente a essa situação histórica, pelo contrário: isso se leva em conta e é um dos pontos importantes, de maneira que a alternância é uma espécie de descoberta de pesquisas de buscas e tudo aquilo que está no mundo do saber rural, não só no saber camponês, isso é importante notar, mas no saber quilombola do negro, no saber, aí entra em outro universo do saber indígena, no caso o indígena ele é essencialmente rural, pois o

relacionamento dele é com a terra. Então caba sendo uma perspectiva de muita riqueza; de muitos valores.

O responsável por trazer a proposta da pedagogia da alternância para Goiás chama-se Padre Felipe Ledet. Ele é beneditino, a origem espiritual deles é rural, eles são monges que trabalham a terra: criação, produção e cultura de todo tipo. Aí ele vindo para Goiás, foi uma opção deles, porque deu problema lá com o bispo de Curitiba onde eles estavam, então eles procuraram uma outra inserção e a inserção que foi selecionada foi a diocese de Goiás. Então aí o Felipe, que já conhecia a experiência Belga e a experiência de Anchieta, porque ele era um homem muito culto, um homem muito informado. Ele então tornou-se como que o padrinho dessa atuação, inclusive conseguindo alguns pequenos recursos. Que eu saiba o Pe. Felipe era um pouco padrinho nessa linha também, não só na linha de inspiração da própria caminhada da coisa, mas padrinho no sentido de conseguir meios.

Ali naquele lugar onde foi instalada a Escola Família Agrícola já havia o início: já havia uma inserção camponesa do pessoal que precisava trabalhar quase que num sistema cooperativista e dali foi achado conveniente, seria um problema a menos aproveitar uma área já estabelecida pra começar a Escola Família Agrícola. Aí um pouco ligada à Diocese, não propriamente ao Bispo, mas às organizações diocesanas, Pe. Felipe estava à frente de uma delas. Então foi por aí que se escolheu aquele lugar, um lugar que já existia uma base, uma pequena base para o trabalho rural, uma experiência de lavradores.

A Escola Família Agrícola sempre trabalhou sob forma de convênio ou então de busca de entendimento com o poder público, a parte de recursos financeiros. Então isso é importante. Quer dizer, não é uma coisa que veio totalmente autônoma como muitas coisas do MST, que preferiam uma autonomia completa, mas um certo convênio e mesmo no sentido de obrigação do poder público de atender, uma vez que é uma proposta renovadora, de inovação, de um plano pedagógico, procurando dar um encaminhamento aos assentamentos, que já era uma entidade que já estava caminhando de forma mais autônoma, mais independente. E com o projeto de a Escola Família Agrícola se incorporou ao sistema de escola rural de lavradores, que a vida no assentamento e que enriqueceram com essa nova perspectiva, sobretudo uma perspectiva que em muitos pontos coincidiram com as perspectivas deles, que os assentamentos foram assentamentos conseguidos todos eles na base da luta, na luta de ocupação de terra e isso acompanha os assentados desde os primeiros passos em busca de transformar o latifúndio em área produtiva e humanamente atuante de maneira que coincidia

os objetivos com a luta dos trabalhadores rurais. A Escola Família Agrícola se baseou nos assentamentos.

Os jovens migraram para a cidade hoje em dia. A cidade apresenta um atrativo muito grande, sobretudo para a juventude, com seus meios de convivência, de união, de formação de agrupamento de turmas. A cidade leva muito a isso. Além do mais a cidade sofre a influência do modelo maior que é da civilização do consumo, e isso é o prato de cada dia da televisão. Quando o jovem vê aquilo se torna uma tentação, uma busca de realização pessoal. Eu acredito e tive contato com experiências agrícolas de trabalhadores que se formam na terra e procuram a sua economia baseada na economia da produção. Eles têm uma verdadeira disciplina, eu diria até mais que uma disciplina, eu diria uma verdadeira mística pra poder manter uma nova perspectiva, porque a perspectiva capitalista é uma perspectiva decadente, ao passo que a luta camponesa é uma luta de guerra de busca, de transformação, de mudança, de mudança até na estrutura social e que muitas vezes não condiz com os princípios de capitalismo que é de, com se diz, de individualismo. Eu acho que essa correlação de forças é desigual e não favorece a Escola Família Agrícola, ela precisa ter uma base assim na formação assim como havia no tempo do Felipe, uma verdadeira mística de valorizar o mundo rural de interligar com o mundo indígena, o mundo quilombola de maneira a trazer para a nossa sociedade e para o conjunto da nossa organização social os valores que acabam sendo um pouco perdidos devido a ingerência de contra-valores e serviços que são nocivos. Estou citando por exemplo grupos de lavradores jovens que conseguiram então vencer esta etapa e se manter no campo e se formarem, não ceder à tentação da cidade, a uma verdadeira ideologia de luta, valorizando o campo. E isso evidentemente nessa correlação de forças, o campo tem perdido, tem sempre perdido, de modo geral. A nossa sociedade é uma sociedade capitalista e é de origem rural, com os meios mais simples, mais difíceis, menos atraentes para o manejo.. as máquinas, a tecnologia. Então a preferencia é a cidade, a máquina, o motor, a moto, os meios de comunicação, o celular, o computador, notebook com suas diversas variedades.. cada vez mais atraentes. Então compare isso com a vida rural, mais simples.. sai perdendo o rural. Além do mais tem um elemento muito sério nessa correlação de forças é apoio que recebe a agricultura de produção da monocultura e do agronegócio por parte do governo para uma produção de grão ou para a produção do etanol que favorece a economia nacional, ao passo que a mesma coisa feita no nível dos trabalhadores é muito menos interessante para a economia global, que vai muito mais na linha, quem sabe, do desmatamento, na linha da produção à base de agrotóxico, do veneno. Eu acho que isso são

fatores que favorecem mais em termos numéricos o mundo urbano em detrimento do mundo rural. Muito embora hoje, pouco a pouco, começa a mudança no sentido da escolarização. Digamos, o pessoal que começa a assumir o curso superior, o curso universitário a serviço da causa trabalhadora, camponesa, indígena. Isso tem também um grande atrativo para a juventude. A gente conhece jovens que estão aí na Universidade fazendo um curso em vista de defesa do próprio trabalhador rural. Em Goiás sucedeu isso que a escola de Direito aberta para os filhos dos trabalhadores rurais, apesar da oposição de certos grupos e do poder, da elite, ou dos grupos universitários; eles conseguiram um diploma, conseguiram formação e estão vitoriosos. Isso no Brasil todo. A escola, o mundo rural entrando, assim, como ocupando um espaço no mundo acadêmico. Até se ironiza que, da mesma forma que eles ocuparam a terra para realizar a Reforma Agrária, assim ocupam a Universidade para consolidar esta reforma no plano do saber e do poder.

