

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Agnaldo Chagas Costa

**Pedagogia da alternância: emancipação e territorialização
nas Escolas Famílias Agrícolas**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2016

Agnaldo Chagas Costa

**Pedagogia da alternância: emancipação e territorialização
nas Escolas Famílias Agrícolas**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Estudos de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

São Paulo

2016

Banca Examinadora:

Aos educadores nos campos.

*Sejamos justos – há alguma coisa de grande e solene nessa
coragem estoica e incoercível, no heroísmo soberano e forte
dos nossos rudes patrícios transviados e, cada vez mais,
acredito que a mais bela vitória, a conquista real;
consistirá no incorporá-los amanhã, em breve e
definitivamente, à nossa existência política.*

Euclides da Cunha
(trecho de artigo publicado no jornal
O Estado de S. Paulo, em 25 de outubro de 1897)

Este trabalho contou com o apoio econômico do
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico,
agência do MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.
Brasil, Governo Federal – 2016, Pátria Educadora.

Agradecimentos

Acima de tudo, a minha gratidão ao Professor Carlos, orientador desta pesquisa, pela liberdade concedida e confiança demonstrada; qualidades muito caras a quem se propõe a realizar um trabalho acadêmico.

Agradecimento a todos os professores do PEPG EHPS que atuam para o amadurecimento intelectual, nunca suficiente à sede de conhecimento e compreensão do aluno. Uma especial menção à Professora Helenice Ciampi e ao Professor Mauro Castilho que muito contribuíram para a desconstrução de certos paradigmas, que nossas sinapses, com o tempo, insistem em consolidar como espeleotemas.

Gratidão à Professora Leda Maria de Oliveira Rodrigues pelo acompanhamento deste estudo, contribuições e parceria no grupo de pesquisa e, também, à Professora Rosemary Roggero, que estudou minuciosamente este trabalho. Ambas construíram, no exame de qualificação, uma arguição dedicada e profícua, que resultou na abertura de novas perspectivas que espero terem sido bem aproveitadas.

A toda equipe da PUC-SP por tornar mais tranquila a trajetória dos acadêmicos e aos colegas pós-graduandos por compartilhar o fruto de suas cognições.

Finalmente, um agradecimento, com distinção, ao Anselmo, à Iara, à Maria Aparecida e ao Antônio Baiano e suas respectivas equipes e famílias que, antes de se converterem em fontes de pesquisa deste trabalho, foram os anfitriões na cidade de Orizona, em Goiás, e não mediram esforços para gentilmente receberem este pesquisador com sua demanda.

Resumo

A pesquisa objetiva avaliar as premissas da pedagogia da alternância, adotada na rede de EFA (Escolas Famílias Agrícolas) brasileiras com relação ao compromisso de formação integral e desenvolvimento do meio, termos conceituados neste trabalho, respectivamente, como educação para emancipação e territorialização. Tal rede contava, no país, com 143 unidades escolares no ano de 2014. De origem francesa e fruto da iniciativa da cooperativa das famílias de pequenos proprietários e produtores rurais, esse modelo escolar foi concebido como solução contextualizada e alternativa para a carente educação no campo. A hipótese apresentada é de que a escola atenderia as suas premissas de formação e desenvolvimento. A pesquisa foi elaborada à luz da teoria crítica de Theodor Adorno e da interpretação de Milton Santos para a geografia brasileira. As informações de pesquisa de campo foram conseguidas por meio de entrevistas com gestores pedagógicos, administrativos e políticos da rede de escolas; da análise de artigos publicados em uma série de revistas especializadas e da documentação recolhida na unidade escolar de Orizona, estado de Goiás. Neste trabalho se propõe, ainda, tangenciar a história da pedagogia da alternância e do modelo de escolas familiares, bem como discutir conceitos inerentes à compreensão de urbanidade, ruralidade, cidade e campo. Como resultado, verificou-se que o modelo escolar atende muito fortemente a premissa de desenvolvimento do meio, atuando na territorialidade e na fixação da população no campo através de suas ações pedagógicas e funcionais, ao passo que as ações para contemplar a premissa de formação integral, pouco colabora com a emancipação e autonomia do aluno, que acaba por ser coagido pela força integradora da própria escola. Em adicional, esta pesquisa objetivou, sem propor qualquer hipótese, aferir a evolução do índice de desenvolvimento humano (IDH), e da população rural das cidades onde as unidades escolares se localizam, a fim de as comparar com suas próprias macrorregiões (estado, região e país) e como resultado se obteve importantes informações estatísticas levadas em consideração na elaboração teórica produzida acerca do tema investigado.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. Educação no campo. Territorialização. Emancipação. Rural e urbano.

Abstract

This academic research aims to evaluate the assumptions from pedagogy of alternation adopted by Brazilian EFA (Agricultural Family Schools) network regarding its commitment to offer whole formation and environment development. Those expressions are interpreted in this academic research, respectively, as emancipatory education and territoriality action. They counted on 143 school units in end of the 2014 in Brazil. Original from French and result of the initiative of small farmers properties, this school model presents itself as a contextualized solution and alternative to help to solve education failure in the countryside. The hypothesis put forward is that the school would meet its assumptions for whole formation and development. The research was carried out in mind by Theodor Adorno critical theory and the geographic interpretation of Milton Santos. The research information were composed by interviews with pedagogical, administrative and political leaders from schools network, articles published in a specialized countryside education magazine and documentation gathered in the school unit from Orizona city in Goiás state. Furthermore this academic research proposes to bring out the pedagogy of alternation history, the family school model and to argue about understanding of urbanity/countrified and city/countryside culture concepts. As a result of research, it was found that the family school model meets very strongly in the environment development assumption, acting on territoriality and farmer settlement through its educational activities while pedagogical actions to take in the premise of whole formation collaborates very little to the education for emancipation and autonomy who turns out to be coerced by integrative strength of the school by itself. In additional, this study aimed, without proposing any hypothesis, check the evolution of the human development indicator and the countryside population from areas where the school units are localized in order to compare them with their own macro areas: federal state, region and country. As a result it obtained important statistical information to be taken into account at formulation of theoretical studies now investigated.

Keywords: Pedagogy of alternation. Agricultural Family School. Countryside education. Territoriality. Emancipation. Rural and urban.

Lista de tabelas

- 1 – Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Nordeste, o estado da Bahia e as localidades onde existem EFAs (somente no estado da Bahia), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.. 71
- 2 – Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Nordeste, o estado da Maranhão e as localidades onde existem EFAs (somente no estado do Maranhão), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.. 72
- 3 – Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Nordeste, o estado da Piauí e as localidades onde existem EFAs (somente no estado do Piauí), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.. 73
- 4 – Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Sudeste, o estado do Espírito Santo e as localidades onde existem EFAs (somente no estado do Espírito Santo), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas 74
- 5 – Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Sudeste o estado de Minas Gerais e as localidades onde existem EFAs (somente no estado de Minas Gerais), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas 75
- 6 – IDHM e IDHM Educação (2010), conforme resultado apurado pelo PNUD no Censo Demográfico de 2010 e a diferença em porcentagem entre o IDHM geral e o indicador específico para a categoria Educação..... 77

Lista de abreviaturas e siglas

ACJF	<i>L'Association Catholique de la Jeunesse Française</i>
AEFACOT	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AIMFR	Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR	Casa Familiar Rural
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CSRO	Centro Social Rural de Orizona
DISOP	<i>Dienst voor Internationale Samenwerking aan Ontwikkelings Projecten</i>
EFA	Escola Família Agrícola
EFAORI	Escola Família Agrícola de Orizona
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JAC	<i>Jeunesse Agricole Catholique</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

SCIR	<i>Secrétariat Central D'Initiative Rurale</i>
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil

Sumário

Introdução	13
1 A Pedagogia da alternância	18
1.1 Antecedentes históricos	18
1.1.1 A semeadura francesa	20
1.1.2 O germinar no Brasil	23
1.2 A proposta das Escolas Famílias Agrícolas e a prática da pedagogia da alternância	27
2 A usual dicotomia entre cidade e campo.....	32
2.1 Os sujeitos do campo.....	32
2.2 Urbanidade na cidade e no campo.....	33
2.3 Urbanidade e cidadania.....	38
3 A finalidade das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas)	41
3.1 Emancipação e Autonomia.....	42
3.2 Territorialização.....	46
4 A EFA de Orizona (Goiás) e a fundamentação teórica da pedagogia da alternância por suas lideranças	48
4.1 As fontes de pesquisa.....	48
4.2 O contexto da Escola Família Agrícola de Orizona	49
4.3 Educação no Campo: A UNEFAB e sua <i>intelligentsia</i>	60
5 O IDHM nos territórios das Escolas Famílias Agrícolas ..	68
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	82
Anexo A – Entrevista I.....	86
Anexo B – Entrevista II	102
Anexo C – Entrevista III	116
Anexo D – Planilha de IDHM e População Rural.....	136

Introdução

Administrar um país de dimensões continentais e dar conta do serviço público que contemple as expectativas sociais e, ao mesmo tempo, as necessidades orgânicas da sociedade é uma tarefa, um exercício e um desafio para os quais vêm sendo submetidos os diferentes governos desde os tempos do Império.

Aliás, desde essa época, quando o Estado assume a educação das primeiras letras como seu dever legal, foi sendo incubado o que hoje é o aparelho educacional brasileiro, com sua rede de escolas públicas na qual circulam 46 milhões de estudantes e dois milhões de professores. Mais do que um direito estabelecido, a educação até certo grau, com o tempo, passa a ser também um dever do cidadão que precisa, minimamente, lidar com os diversos documentos que a inevitável burocracia republicana lhe impõe, ou adaptar-se às exigências que o estilo de vida moderno produz. Isso sem contar com as aspirações de ocupar posições no mercado de trabalho ou o puro diletantismo de querer entender o mundo por meio das experiências científicas e das leituras infinitas.

Se avaliarmos a escola como uma resposta social a uma necessidade orgânica e pela perspectiva de que a sociedade foi (e é) organizada ao redor das forças produtivas engendradas pelo capitalismo industrial, os estabelecimentos de ensino, passo a passo, foram se convertendo em instituições forjando trabalhadores de todos os níveis e áreas específicas. Na jovem república brasileira, em particular, balizada por seus anseios de desenvolvimento econômico e de protagonismo global, discutimos como melhor formar, como melhor aparelhar e como melhor executar a ação pedagógica nesse universo chamado de escola pública.

Possuímos um único idioma, vivemos num país sem contenciosos geográficos, sem conflitos civis ou iminentes ameaças de secessão; miscigenou-se as principais etnias e crenças religiosas que aqui se estabeleceram e vivemos sob uma constituição que nos garante liberdade e direitos civis, sociais e políticos. Apesar disso tudo, temos nossas grandes diferenças de ordem socioeconômica no bojo de uma má distribuição de renda.

A rede pública de ensino, como qualquer instituição pública ou privada, ramificada ao longo de nosso território conhece, em sua operação, o conflito e as contradições da execução de sua missão e de seus objetivos que, se por um lado são traçadas considerando um denominador comum, por outro, muitas vezes, não conseguem contemplar as específicas realidades e necessidades de certos espaços sociais localizados aquém do perfil médio adotado. Em muitas situações, os métodos e ferramentas padronizados e apresentados pela

escola pública se convertem em uma incômoda rigidez para a livre fruição e aproveitamento pedagógico de culturas locais, assim como acabam deixando de contemplar específicas e importantes identidades, necessidades materiais e espirituais.

Tendo em vista dar conta dessa premente necessidade, é que no final da década de 1960, no Brasil, uma forma escolar alternativa (paralelamente a oferta da rede pública de ensino) e que supostamente melhor contemplaria e se adequaria à demanda educacional do campo, foi importada da França e aqui adaptada: nasceria então, no estado do Espírito Santo, a primeira EFA (Escola Família Agrícola). Ainda que hoje sejam oficialmente reconhecidas como empreendimentos particulares pelos órgãos governamentais de educação, as EFAs são escolas comunitárias que contemplam os padrões e procedimentos determinados pela legislação educacional, mas que se propõem a entregar algo mais ao educando local: a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento do meio onde vivem.

Ela é voltada para atender o grupo de pequenos proprietários rurais, os quais, segundo o Censo Agropecuário de 2006, representavam cerca de 4,3 milhões de estabelecimentos, apesar de ocuparem somente 24,4% das terras onde há produção agropecuária. A rede das EFAs – mantidas por meio de associações locais, congregadas por lideranças regionais e uma associação nacional, a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil) – contava com 143 escolas no ano de 2015 e obteve expressivo destaque nacional dado o desempenho aferido no ranking “INEP – ENEM Por Escola – 2014”, nas categorias de atendimento às classes socioeconômicas mais vulneráveis: as de baixas e muito baixas rendas.

As finalidades de formação integral e desenvolvimento do meio são sustentadas, por um lado, pela iniciativa cidadã desses pequenos proprietários que se reúnem e se articulam com instituições governamentais e não governamentais para criar uma associação que mantém e faz a gestão da escola; e, por outro lado, pela adoção dos preceitos conceituais e da metodologia da pedagogia da alternância, conforme será relatado ao longo deste trabalho.

É importante ressaltar o contexto do campo brasileiro, principalmente nos anos 1960, quando da implantação do projeto da Escola Família Agrícola: o êxodo rural. Tal fenômeno esteve atrelado a fatores econômicos, como a instalação da monocultura de grande escala (chamada de *plantation*), da mecanização dos processos agrícolas e do pouco investimento estatal na agricultura dos pequenos proprietários em forma de crédito rural. Também decorre de fatores culturais e antropológicos, tais como a supervalorização do desenvolvimento industrial e da vida nas cidades em contraponto à vida no campo, e como seus habitantes foram associados a estereótipos tão negativos como o do personagem Jeca Tatu, construído na literatura e que ocupou o imaginário nacional. E, ainda, de fatores políticos e sociais que, no

contexto da ditadura militar, cerceou os direitos civis de associação e desarticulou o que havia no Brasil em termos de associação popular no campo e seus sindicatos, a exemplo das Ligas Camponesas. E não se pode esquecer, inclusive, das catástrofes naturais da seca, que flagelaram milhões de pessoas em territórios desassistidos e de alta vulnerabilidade, como o semiárido nordestino.

A pedagogia da alternância, e sua aplicação nessa ainda tímida rede de escolas denominadas EFA, precisa ser posta à luz para que exemplos vivos de formas escolares possam nos mostrar alternativas e inspirar a política nacional de educação. Temos um laboratório pronto a ser explorado e, com efeito, incorporado no debate com suas formulações e experiências locais, aos desígnios educacionais dessa imensa população de estudantes no país; pelo menos, tal é a leitura dos autores que defendem o modelo e o projeto das EFAs.

Em artigo publicado na revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008), seus autores se propuseram a mapear todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas pelas instituições de ensino superior brasileiras, entre os anos de 1969 e 2006, cujo tema fosse a pedagogia da alternância em seus distintos aspectos. Nestes 37 anos de pesquisas, 46 trabalhos foram produzidos, sendo a metade deles na região sudeste e quatro na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que, diga-se de passagem, é a instituição que mais abrigou trabalhos sobre a pedagogia da alternância, segundo tal estudo.

Identificamos quatro linhas temáticas bem definidas nos estudos sobre Pedagogia da Alternância realizados no Brasil, as quais assim denominamos: 1^a) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; 2^a) Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento; 3^a) Processo de implantação de CEFFAs no Brasil; 4^a) Relação entre CEFFAs e famílias. Essas linhas temáticas compõem-se de 40 trabalhos entre teses e dissertações. As outras seis produções, além de não se enquadrarem nas linhas temáticas identificadas, também não podem ser agrupadas entre si (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008, p. 232).

Dos autores nacionais mais proeminentes no estudo do tema por sua produção e atuação estão o professor João Batista Begnami, mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa e doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e o autor de trabalhos sobre educação no campo, incluindo estudos sobre a pedagogia da alternância, e, também, dirigente da Unefab entre 2008 e 2011, o professor João Batista Pereira de Queiroz, mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e docente desta mesma instituição. É autor também de uma importante produção acadêmica sobre o tema.

A pesquisa aqui apresentada é uma proposta de diálogo com essa produção intelectual, trazendo o seguinte problema de pesquisa: entender como a pedagogia da alternância, enquanto teoria e sua efetivação nas EFAs, colabora com o desenvolvimento do meio e a formação integral, compreendidas aqui, respectivamente, como territorialização e emancipação. Em outras palavras: como tal pedagogia, em operação nas EFAs, contribui para a fixação da população camponesa em seus territórios originais, os desenvolvendo e, por outro lado, como propõe formar seus jovens alunos em cidadãos emancipados e autônomos. Temos aí uma pesquisa focalizada na possibilidade de desenvolvimento do indivíduo tanto quanto de seu habitat, por meio de uma prática específica de escolarização.

Com a latência de entendimento do problema proposto, estava iniciado o trabalho de pesquisa em si e seria necessário construir uma base teórica que desse conta de contemplar os conceitos de territorialidade e de emancipação. Das muitas opções de pensadores, dois deles foram selecionados para estabelecer tal base: respectivamente, Milton Santos e Theodor Adorno. Tal escolha ocorreu pela importância e dimensão do trabalho do eminente geógrafo, especialista nos temas de desenvolvimento social em áreas periféricas da América Latina e pela referência ímpar do filósofo e sociólogo alemão, da Escola de Frankfurt, cujos trabalhos – e, em especial, a coletânea de comunicações radiofônicas transcritas e publicadas no livro *Educação e emancipação* – se configuram em referência inexorável.

Desafiada a pedagogia da alternância, o segundo momento, então, foi especular razões do caráter associativo do projeto EFA. Foi nesse ponto que se abriu, assim, o que pareceu claro: o projeto de constituição da escola nada mais seria do que a expressão coletiva do exercício de cidadania. Senti a necessidade de investigar, na França do século XIX, as origens dos movimentos sociais que culminaram com esse projeto de escola. A resposta estava no movimento *Le Sillon*, de Marc Sangnier. Como não encontrei em edições luso-brasileiras nada que chegasse a fazer a presumível ligação entre este movimento com a criação da pedagogia e do projeto de congênere escola, denominada CFR (Casa Familiar Rural), considerei conveniente buscar algum historiador francês que apresentasse um estudo sobre o tema. Encontrei na obra de Daniel Chartier (2004) o conteúdo que preenchesse a necessidade. Todo o tópico intitulado *A sementeira francesa*, a seguir, é baseado em sua obra, cuja tradução a fiz livremente, e dos quais os trechos originais citados estão reproduzidos *ipsis litteris* em respectivas notas de rodapé.

O trabalho de pesquisa, nesse momento, conduziu a uma perspectiva para além do estudo técnico da metodologia da pedagogia da alternância ou dos processos políticos e legais que envolvem a criação comunitária de uma escola. Levava a uma realidade humana que, a

partir de então, se transformou nas fontes da pesquisa: a inquietude, a necessidade, os desejos, o caráter volitivo, as crenças e a ideologia desses sujeitos envolvidos nesse processo de educar os jovens camponeses, filhos, em sua grande maioria, dos socialmente renegados pequenos proprietários rurais.

Nesse ínterim, foi preciso pontuar alguns conceitos subjacentes, que supus importantes na compreensão da narrativa. Um deles é o conjunto de conceitos geográficos e antropológicos, no que se refere a campo, zona rural, cidade e urbano, pois muito se usa o termo urbano para se contrapor ao campo; o que faz todo o sentido, se considerarmos que nossas zonas rurais nunca receberam os benefícios e melhorias típicas de áreas urbanizadas. Considerarei que seria importante questionar tal narrativa, pois o peso semântico das palavras também influencia as relações de poder. É possível vislumbrar que a urbanidade e o desenvolvimento podem chegar ao campo sem que ele, necessariamente, se transforme em cidades industriais. Para tanto, foi redigido um tópico no qual são apresentadas as ideias de autores de referência, como Raymond Williams e Henri Lefebvre. A partir daí, aproveitei a discussão para tratar a realidade brasileira da luta pela conquista da cidadania e sua relação íntima com as zonas urbanizadas, assinalando que o campo poderia protagonizar essa luta para além das Escolas Famílias Agrícolas. Nesse momento, valeu-me novamente a sapiência expressa nas obras de Milton Santos.

Por fim, coube realizar uma análise quantitativa para produzir um quadro comparativo de todas as EFAs (agrupadas por unidade federativa), de modo a se fazer conhecer a evolução populacional e do desenvolvimento socioeconômico dos territórios onde elas estão inseridas. Para tanto, foram consolidados e organizados cronologicamente suas populações rurais, juntamente com seus Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) baseados, respectivamente, em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

1 A Pedagogia da Alternância

1.1 Antecedentes históricos

Oriunda do contexto rural francês na década de 1930, a pedagogia da alternância foi resultado da insatisfação das famílias camponesas com o conteúdo pedagógico das escolas que seus filhos frequentavam. Houve a percepção de que as expectativas de educação, recebida por este contingente, não eram atendidas pelas escolas locais, cuja orientação era sumamente urbana e que, portanto, não contemplava a realidade vivida pelos camponeses (DIAS, 2006). É importante ressaltar que aquela sociedade francesa já era, substancialmente, organizada politicamente ao redor de instituições sindicais e cooperativas de trabalho, fruto das ações políticas articuladas pelo Movimento *Le Sillon*, desde o final do século XIX (BEGNAMI, 2003).

Esse movimento nasceu de uma geração de católicos franceses que reivindicavam um espaço político na república, da qual, até então, haviam sido rechaçados. “Era uma organização mista cuja direção foi compartilhada entre seus líderes laicos e as autoridades eclesiásticas em um acordo harmonioso” (MUÑOZ, 2013, p. 289). O líder do movimento *Le Sillon* foi Marc Sangnier, que fundou grupos confessionais, promoveu peregrinações à Roma, participou de seminários e publicou uma revista periódica chamada *Revue d’Action Sociale Catholique*.

Em 1899, os democratas cristãos se definiram como um partido político não confessional. Os “sillonistas” entraram na ação social pela porta de sua fé católica. Lentamente se encaminharam a outra porta que havia mais adiante: a política. Esta evolução seria lógica. A religião se apresentava como um meio para afiançar a democracia (MUÑOZ, 2013, p. 290).

O movimento *Le Sillon* foi certamente influenciado pela encíclica do Papa Leão XIII, de 1891, que praticamente inaugurou o pensamento social católico com os ideais de humanismo integral e solidário. Apesar da fidelidade moral e religiosa conservada pelo movimento, sua atuação política foi, paulatinamente, criando divergências com a igreja até a sua condenação formal, promovida pelo Vaticano em 1910, já sob o pontificado do Papa Pio X.

A pedagogia da alternância na França foi, segundo seus propositores, resultado de um processo engendrado pela sociedade rural no campo da educação, tendo em vista a solução de um problema local de adaptação do ensino a um meio social onde o trabalho e as relações de

poder possuíam suas particularidades diferentes da realidade dos centros urbanos, já influenciados pela efervescência cultural e material da *Belle Époque*.

A primeira experiência de escola familiar rural – adotando os métodos da embrionária pedagogia da alternância – começou a tomar corpo no ano de 1935, em Sérignac-Pédoubou, na região de Lot-et-Garonne. Ali nasceu a experiência que permitiu, dois anos depois, a criação da primeira CFR (Casa Familiar Rural) em Lauzun.

A pesquisa documental indica mais acertadamente que a origem desse modelo de escola é atribuída a ação de um sacerdote da igreja católica, o Padre Granereau, juntamente com uma organização profissional corporativa, a SCIR (*Secrétariat Central D'Initiative Rurale*), os sindicalistas camponeses e alguns pais de jovens estudantes. Em particular, Jean Peyrat, presidente da primeira CFR:

Alguns escritos sugerem que a primeira experiência teria sido criada espontaneamente, um pouco por acaso mas a análise de fontes documentais mostra que não é o caso e que esta primeira experiência de Sérignac-Péboudou foi fruto de uma longa reflexão que remonta ao início do século. Seus precursores haviam pensado cuidadosamente sobre a necessidade e as especificidades da formação dos jovens agricultores. Então, eles estavam dispostos a implementar uma fórmula original. Esta reflexão preliminar é, sem dúvida, uma das razões para o sucesso e o rápido desenvolvimento da experiência¹ (CHARTIER, 2004, p. 43, tradução livre).

Para o autor, a articulação política entre a SCIR, então presidida pelo Padre Granereau, com a comunidade dos agricultores da região foi o que fez com que culminasse na ideia da criação de uma escola de camponeses, contemplando suas necessidades de formação específicas e com métodos adequados a seu meio. O forte caráter comunitário desse empreendimento batizado de CFR, e nascido na zona rural francesa, iria também marcar o caráter das EFAs no Brasil, a partir de 1969, com a inauguração da primeira escola por intermédio da iniciativa também de um sacerdote, o padre jesuíta H. Pietrogrande. Hoje, a rede das escolas denominadas CEFFAs, ou seja, escolas comunitárias agrícolas que lançam mão dos métodos da pedagogia da alternância em sua operação, contam com aproximadamente 260 unidades no Brasil, sendo que nesse conjunto estão incluídas todas as

¹ *Certain écrits laissent supposer que la première expérience serait née spontanément, une peau par hasard. L'analyse des documents d'archives permet de constater qu'il n'en est rien et que cette première expérience de Sérignac-Péboudou est le fruit d'une longue réflexion dont l'origine remonte au début du siècle. Les promoteurs avaient longuement réfléchi à la nécessité, aux besoins et à la spécificité de la formation des jeunes paysans. Ils étaient donc prêts à mettre en œuvre une formule originale. Cette réflexion préalable constitue sans nul doute un des raisons de la réussite et du développement rapide de l'expérience.*

CFRs administradas pelas ARCAFAR e as 143 unidades de EFAs associadas à UNEFAB. Estas últimas, em especial, objeto da presente pesquisa.

1.1.1 A semente francesa

A conquista de direitos sociais foi, em muitas ocasiões na história, o resultado da luta da sociedade organizada e articulada em busca de autonomia para seus desígnios, e de mais condições adequadas de vida, diante do que é possível extrair do próprio Estado onde se congregam. Significa, também, a vontade de implantar um senso de justiça a partir do que a igualdade de direitos e acesso aos bens materiais disponíveis possam ser melhor distribuídos. À parte, o senso de liberdade individual pode significar a busca pela socialização da riqueza arrecadada a título de impostos, visando a manutenção orgânica daquela sociedade.

Para que se entenda os antecedentes da implantação da EFA no Brasil, um conceito originalmente francês, é necessário considerar três entidades da sociedade civil que ali atuaram desde o século XIX: o movimento *Le Sillon*, a SCIR e a CFR, em ordem cronológica. Segundo a pesquisa historiográfica de Chartier (2004), em 1894, o jornalista e escritor Paul Renaudin inaugura uma revista chamada *Le Sillon*² – na esteira das publicações democratas cristãs francesas incentivadas pela última encíclica papal³ – que consegue ressoar na politicamente movimentada França do fim do século. Na mesma época, Marc Sangnier, um aluno de matemática do Colégio Stanislas de Paris, recebe permissão do colégio para organizar, todas às sextas-feiras, reuniões com seus colegas para discutir assuntos sociais e políticos, com base na orientação democrática cristã.

Tal local de reuniões passou a ser conhecido como “A Cripta” e logo gerou uma publicação periódica que resumia as discussões sobre as pautas apresentadas, cujo título era *Le bulletin de la Crypte*. Essa atividade de associação de trabalhadores e estudantes logo foi replicada em outros colégios franceses, de tal maneira que, no ano de 1899, foi formada uma convergência política que redundou na criação de um movimento chamado *Le Sillon*, já com base teórica social democrata, popular e orientado para a práxis.

² *Le Sillon* pode ser livremente traduzido por “O Sulco”. Refere-se a ranhura, ao rego deixado na terra quando arada. Etapa importante do preparo para a sementeira.

³ A carta encíclica promulgada pelo Papa Leão XIII, em 1891, conhecida como “*Rerum Novarum*”, praticamente inaugurou o pensamento social católico, com os ideais de humanismo integral e solidário ao enfocar o tema das condições sociais dos operários à época.

Alguns anos mais tarde, precisamente em 1905, Marc Sangnier – então o líder do movimento – publicaria no *Le Sillon Esprit et Méthode*:

Para que a democracia seja possível, é necessário que o interesse geral seja defendido por uma elite nacional que seja majoritária e dinâmica e, para isso, é preciso encontrar uma força capaz de liberar as pessoas do jugo dos interesses particulares desta elite ou, mais precisamente, que possa identificar esses dois interesses... Quanto ao catolicismo, acreditamos que é o cristianismo integral, feito não somente para aperfeiçoar as almas individuais, mas para unir os homens, para esclarecer, disciplinar e realizar as aspirações democráticas dos povos: é o cristianismo social. Portanto, o que queremos no movimento *Le Sillon* é que sejam colocadas a serviço da democracia francesa, as forças sociais que encontramos no catolicismo⁴ (SANGNIER, Marc apud CHARTIER, 2004, p. 45-6, tradução livre).

Esse ideário logo foi acolhido por outros movimentos sociais de cunho cristão, inclusive, a ACJF (*L'Association Catholique de la Jeunesse Française*), seminaristas, estudantes leigos e até protestantes e franco-maçons, como relataram membros do movimento conservador Ação Francesa. Segundo Chartier (2004), essa base ideológica veio a influenciar a formação filosófica francesa.

Dentro do movimento já se desenham os traços do personalismo de Emmanuel Mounier. Ele nos interessa por seu respeito às pessoas, independentemente da classe a que pertencem; ele procura sensibilizar o trabalhador, acerca do camponês e de sua dignidade humana. Seu modo de ação se assemelha muito ao que hoje chamamos de educação continuada⁵ (CHARTIER, 2004, p. 47, tradução livre).

A boa condição tecnológica de comunicação no território francês, suas vias de acesso bem distribuídas, bem como sua característica notadamente agrícola, fez com que tal influência ideológica, originada nos porões de uma escola parisiense, viesse a atingir a zona camponesa do país e o coração da SCIR:

Depois de assistir a alguns encontros do *Sillon* em Paris, um pequeno grupo rural da localidade de Yonne participou do 3º Congresso do *Sillon*, em Lyon. Essa delegação foi chefiada pelo padre Gabriel Davot. Esses ativistas rurais conheceram um dos

⁴ *Pour que la démocratie soit possible, il faut que l'intérêt général soit défendu par une élite, majorité dynamique dans la nation, et pour cela, il faut trouver une force capable d'affranchir ceux qui formeront cette élite du joug des intérêts particuliers ou plus exactement qui puisse identifier ces deux intérêts... Quant au catholicisme, nous croyons que c'est le christianisme intégral, fait non seulement pour perfectionner les âmes individuelles, mais pour unir les hommes, pour préciser, discipliner et réaliser les aspirations démocratiques des peuples : c'est le christianisme social. Dès lors ce que nous voulons au Sillon c'est mettre au service de la démocratie française les forces sociales que nous trouvons dans le catholicisme.*

⁵ *Dans ce mouvement se dessinent déjà les traits du personalisme d'Emmanuel Mounier. Il nous intéresse par son respect de l'homme, quelle que soit la classe à laquelle il appartient ; il cherche à faire prendre conscience à l'ouvrier, au paysan de sa dignité d'homme. Son mode d'action s'apparente fort à ce que nous appelons actuellement la formation permanent.*

oradores, o padre Lemire, que os aconselhou a estabelecer uma "Sillon Rural". Para eles não era uma ideia nova, contudo, motivados por uma voz autorizada, eles fundaram sem demora o *Sillon Rural* de Yonne. Este *Sillon Rural* desenvolveu-se rapidamente, graças à incessante atividade de seus membros⁶ (CHARTIER, 2004, p. 48, tradução livre).

E não tardou para o movimento camponês agregar mais e mais membros, influentes colaboradores da igreja (e até do governo), jovens e profissionais agrícolas. O movimento foi se multiplicando até culminar com um congresso, no ano de 1908, contando com *Sillon Rural* de trinta diferentes departamentos franceses. No encerramento desse evento, discursou assim Marc Sangnier:

É preciso que os Rurais se organizem em associações verdadeiramente profissionais, em verdadeiros sindicatos agrícolas, que eles procurem se ajudar uns aos outros, não somente através da partilha de máquinas sofisticadas, mas, acima de tudo, que elas juntem suas grandes aspirações nobres e generosas, o seu desejo de ser seus próprios mestres, para não ter que baixar suas cabeças... Finalmente que eles trabalhem a fim de possuir confraternamente a terra que lhes faz viver e ao qual dão o melhor de seus esforços, de seu tempo, de sua mente e de seu coração⁷ (SANGNIER, Marc apud CHARTIER, 2004, p. 49, tradução livre).

Logo, se transformaram em movimento organizado com cooperativas agrícolas e sindicato rural, com a finalidade de defender os interesses dos camponeses, os pequenos proprietários rurais – classe que caracterizava fortemente a zona rural francesa. O movimento foi se fortalecendo, melhor se organizando e seu ideário se consolidando como estandarte popular.

Na mesma medida em que crescia a evolução dos movimentos sociais populares de origem cristã (engendrados tanto por leigos quanto por sacerdotes da igreja católica, entre os quais o movimento *Le Sillon* se enquadrava), crescia também a insatisfação da classe burguesa dominante. A influência burguesa na cúria romana culminou com a condenação desses movimentos e o *Le Sillon*, embora extinto em 1910 por determinação do Papa Pio X como já relatado, deixou como legado uma instituição organizada: a SCIR. Ela então nasce a

⁶ *Après avoir participé à quelques rencontres du Sillon à Paris, un petit groupe de ruraux de l'Yonne assista au 3e Congrès du Sillon à Lyon. Cette délégation était conduite par l'abbé Gabriel Davot. Ces militants ruraux rencontrèrent un des conférenciers, l'abbé Lemire, qui leur conseilla de fonder un « Sillon Rural ». Pour eux, ce n'était pas une idée nouvelle ; aussi, confortés par une voix autorisée, ils fondèrent sans plus attendre le Sillon rural de l'Yonne. Ce Sillon Rural connut un développement rapide grâce à l'activité incessante de ses membres.*

⁷ *Il faut que les ruraux s'organisent en associations vraiment professionnelles, en véritables syndicats agricoles, qu'ils cherchent à s'aider le uns les autres, non seulement en mettant en commun les machines plus perfectionnées, mais surtout qu'ils unissent leurs aspirations le plus nobles et les plus généreuses, leur désir d'être maîtres chez eux, de ne pas courber leur front... Qu'ils travaillent enfin à posséder confraternellement le sol qui les fait vivre et auquel ils donnent le meilleur de leurs peines, le leur temps, de leur esprit et de leur cœur.*

partir da desarticulação do movimento *Le Sillon*, após a grave pressão da igreja que ordenou a retirada de seus sacerdotes de lá, derrubando um de seus pilares. Os quadros leigos do movimento se reuniram então para dar continuidade à defesa dos interesses dos camponeses por meio da formação sindical. Toda a vocação política do SCIR advém de quadros *sillonistas* de Marc Sangnier, de seus dirigentes e seus funcionários. Entre eles, pessoas influentes como o Padre Laglayse, Henri Lhoste (cofundador da SCIR), Rene Massot, Arsene Slater, Marcel Slater e o próprio Padre Granereau, que foi empossado como presidente do SCIR desde a fundação da União Nacional de Casas Familiares, quando o número de escolas existentes na França já justificava uma centralização associativa.

A influência do *Le Sillon* nesta criação é confirmada por René Massot. Ele diz que, de fato, a SCIR foi fundada por um *ex-sillonista*. Dirigida até hoje (1962) por antigos presidentes *sillonistas*, o SCIR é, portanto, o sucessor direto do *Sillon Rural* que procura continuar sua ação⁸ (CHARTIER, 2004, p. 50, tradução livre).

É atribuído ao movimento *Le Sillon* não somente a grande influência na atuação da SCIR, como também a influência direta na produção filosófica de Emmanuel Mounier, no Movimento Popular Republicano – bastante atuante depois da II Guerra – e na JAC (*Jeunesse Agricole Catholique*), descendente direta da ACJF. É desta última que foram recrutados muitos dos diretores das CFR na França.

A realização de um projeto de escola voltada aos habitantes da zona camponesa, que operasse com métodos propícios às necessidades locais, lançando mão de uma pedagogia denominada de alternância é fruto da prática do exercício da cidadania, a busca pelo direito a uma educação contextualizada, às lutas e à militância dos movimentos sociais organizados. Foi à partir dessa mesma proposta educacional, consolidada em décadas de voluntarismo civil francês, que desembarcou, em 1969, no estado do Espírito Santo – Brasil, a primeira escola agrícola a adotar a pedagogia da alternância, como relatado a seguir.

1.1.2 O germinar no Brasil

No Brasil, a pedagogia da alternância foi implementada por meio da ação do advogado, filósofo e teólogo Padre Humberto Pietrogrande, que em 1968, na cidade de

⁸ *L'influence du Sillon dans cette création est confirmée par René Massot. Il dit en effet que le SCIR a été fondé par un ancien sillonistes. Dirigé jusqu'à aujourd'hui (1962) para des Présidents anciens sillonistes, le SCIR est donc bien le successeur direct du Sillon Rural dont il a voulu continuer l'action.*

Olivânia, no estado do Espírito Santo, fundou o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) organizando, então, a partir deste, a primeira escola familiar agrícola fundada no ano seguinte.

Segundo relatado no depoimento do próprio Padre Pietrogrande, o sacerdote assumiu como missão ajudar no desenvolvimento material daquela comunidade capixaba de descendentes italianos, quando concluíra que ela estava muito aquém do desenvolvimento observado em outras comunidades camponesas de imigrantes italianos no Rio Grande do Sul e nas próprias regiões de origem desses imigrantes na Itália. Também é importante mencionar o fato de que a região estava sob os cuidados dos católicos jesuítas, grupo ao qual o padre era membro, e as últimas encíclicas do Vaticano – *Mater et Magistra* e *Populorum Progressio* – encorajavam os sacerdotes a uma ação social de desenvolvimento popular o que facilitou a articulação entre os membros da igreja católica no Brasil e a captação de recursos na Itália para o suporte financeiro do projeto (NOSELLA, 2014).

O contexto do campo brasileiro à época era crítico, com uma forte crise que deve ser compreendida, principalmente, por fatores econômicos e culturais. De um lado, a decadência da agropecuária de subsistência precisa ser observada a partir da intervenção e incentivo do governo em favor da agropecuária de grande escala, o que reduziu o crédito e o acesso dos camponeses às máquinas, equipamentos e insumos, obrigando-os a se vincular ao *plantation* ou emigrar às crescentes cidades, principalmente nas capitais dos estados da região sudeste, onde estava em marcha os esforços do processo de industrialização. Por outro, deve ser também compreendido pelo ideário nacional desenvolvimentista, cujas práticas, entre outras, recuperou o personagem Jeca Tatu⁹– caricatura da não adesão do sertanejo à urbanidade citadina e ao ritmo de trabalho, produção e estilo de vida industrial – e disseminou o estereótipo negativo do camponês como incivilizado, ingênuo, preguiçoso e ignorante, ou seja, o próprio antagonista do novo cidadão que o Brasil, na esteira do desenvolvimentismo, deveria ter: urbano, arrojado, produtivo e engajado ao sistema capitalista.

A geração da baixa autoestima do camponês, o desestímulo e o êxodo rural foram consequentes (BEGNAMI, 2003). Se a região já não contava com investimentos públicos, ou

⁹ Trata-se de um personagem fictício criado por Monteiro Lobato para criticar os hábitos do sertanejo com relação às queimadas, uma suposta indolência e o atraso dessa população com relação aos hábitos considerados mais civilizados. Este personagem, de origem cabocla e habitante do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo, foi retratado como uma “praga social” no livro “Urupês”, deste mesmo autor, no ano de 1918. O personagem viria a se converter no garoto-propaganda do medicamento estimulante ‘Biotônico Fontoura’ e, no ano de 1959, ganharia as telas de cinema por meio da PAM Filmes, contando com o famoso ator Amácio Mazzaropi como protagonista do personagem Jeca Tatu em filme de mesmo nome.

privados, capazes de desenvolver a sociedade local (seja na roça de batata-doce ou no *plantation* de cana), o apelo urbano e a opressão aos movimentos populares dos camponeses acabaram por acelerar a crise da territorialidade local. O campo como meio de vida secundário e provisório e a escolarização rural apenas como forma de conter a emigração para as cidades, de modo que estas não inchassem suas já transbordadas e precárias periferias, não resolve e não resolverá a questão da educação escolar de qualidade que possa estimular uma formação cidadã, juntamente com o preparo para o trabalho, a inovação e a produção científica. No relatório SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), órgão do Ministério da Educação e publicado no ano de 2007, o Governo Federal reconhece a intenção subjacente à educação no campo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei n. 4.024/61) revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos. Já a LDB de 1971 (Lei n. 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola (HENRIQUES, 2007, p. 16-7).

A pedagogia da alternância no seio das EFAs, então, supostamente traria uma nova abordagem educacional, a fim de tirar as comunidades camponesas de pequenos proprietários de uma marginalizada posição social. Sua proposta era clara: por intermédio da associação local entre as famílias, instituições religiosas e profissionais, utilizar a pedagogia da alternância com o intuito de desenvolver seu meio socioeconômico, político e humano, dada a sua vocação para a formação integral. Desenvolvimento dos territórios e formação integral, aliás, pilares invariáveis do movimento mundial dos CEFFAs, tal qual a primeira experiência francesa na década de 1930 e cujos pressupostos teóricos serão melhor apresentados e discutidos no decorrer desta pesquisa.

É por estas circunstâncias que é preciso ressaltar a importância da iniciativa comunitária para a busca de soluções dos problemas locais de isolamento territorial. Nesse caso, no que se refere à educação, tratava-se da implantação de um modelo que pudesse ir além do que o Estado podia ou queria promover.

Somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para

propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social (HENRIQUES, 2007, p. 15).

Destaque-se do fato de que essa proposta não está subordinada somente à vontade política de governos, cujos investimentos públicos seguem o fluxo dos interesses que contemplam a reprodução do grande capital e a ampliação das desigualdades na distribuição da riqueza. É de grande valor pedagógico ao exercício da cidadania que as comunidades possam se organizar e traçar minimamente movimentos que contemplem a efetividade dos direitos constitucionais adquiridos. Num país como o Brasil, onde o Estado sempre foi o grande mediador da coisa pública, qualquer iniciativa progressista popular é bem-vinda e a EFA é uma experiência nesse sentido. Afinal de contas, os direitos sociais quando conquistados carregam em si, mais nitidamente, a responsabilidade do dever, tornando a relação entre o indivíduo e a sociedade mais íntegra e a vida mais republicana.

A realidade brasileira é caracterizada pela pouca mobilização de sua população para explicitar uma disposição de utilizar os instrumentos da democracia participativa. Acrescente-se o fato de a maioria das organizações sociais se constituírem em representações relativamente frágeis, ou extremamente especializadas, tendendo a estabelecer relações particularizadas e diretas com a administração pública local (JACOBI, 2008, p. 120).

A consciência e a defesa da territorialidade é uma questão de sobrevivência e de desenvolvimento futuro. É a disputa atual entre a cultura local e o capital transnacional. Segundo Nosella (2014), a ideia por trás da implantação do projeto das EFAs no Espírito Santo (através do MEPES em 1968) era criar condições objetivas às comunidades para que estas pudessem decidir sobre seu futuro e sua territorialidade. Ela não serviria diretamente ao movimento migratório em curso (o chamado êxodo rural), que levava as pessoas a buscarem educação urbana para o convívio na cidade e, tampouco, serviria à fixação das populações camponesas em seus campos. A questão central era evitar que essas populações se tornassem reféns dos processos econômicos impactantes na produção agropecuária que, em regra, não contemplava os interesses dos pequenos proprietários agrícolas e demais sujeitos do campo, mais vulneráveis do ponto de vista social e econômico. Em suma, uma educação que “fornecesse aos alunos as asas da liberdade humana, podendo optar ou para o êxodo consciente ou para a permanência como dirigentes” (NOSELLA, 2014, p. 175).

Trata-se de uma questão semelhante a que os camponeses franceses encararam nos anos 1930, quando da formação do conceito da pedagogia da alternância: a emigração de sua população, impulsionada pela baixa perspectiva, entre outros fatores, da educação no campo.

Assim como no caso do movimento *Le Sillon*, no caso brasileiro, o projeto do MEPES esteve estreitamente relacionado com a instituição da igreja católica. Ela não somente foi importada das mãos de um sacerdote jesuíta italiano, como se multiplicou no bojo das organizações sociais da própria igreja, o que, de uma maneira significativa, contradiz os princípios de formação comunitária puramente familiar. A nossa fraqueza republicana pode ser uma resposta plausível.

A expansão das EFAs pelo Brasil se deu pelo vetor das Comunidades Eclesiais de Base, de pastorais e também por ações pastorais personalistas que inviabilizaram, em muitos casos, o processo de tomada de parte pelas famílias. O não envolvimento e protagonismo das famílias enfraquece o projeto e em alguns casos até descaracteriza a proposta do CEFFA (BEGNAMI, HILLESHEIN, DE BURGHGRAVE, 2014, p. 185-6).

O fato é que este projeto está inserido no contexto da formação social e política da sociedade brasileira e como quaisquer instituições sociais e populares presentes na sociedade civil, necessita conviver fortemente com o poder público de um Estado patrimonialista, característica histórica presente na sociedade brasileira.

1.2 A proposta das Escolas Famílias Agrícolas e a prática da pedagogia da alternância

O princípio pelo qual se guia a proposta da escola e a adoção da pedagogia é a de que educar é também valorizar e trabalhar as ações pedagógicas com base no contexto de vida do aluno, almejando a aproximação dos saberes adquiridos com sua realidade. Dessa maneira é desenvolvida a formação integral desse aluno tanto quanto o território em que vive. A ideia de participação comunitária por meio do associativismo é essencial. É o próprio engajamento popular que dá vida à escola e a direciona para o desenvolvimento da específica comunidade que a criou, capacitando, cada vez mais, seus indivíduos a enfrentar suas situações de existência: “esta pedagogia contribui para a descoberta do capital social de um território, de uma região, que muitas vezes é latente. É a missão da Associação. Trata-se de converter este capital social latente em capital social ativo” (BEGNAMI; HILLESHEIN; DE BURGHGRAVE, 2014, p. 184).

Há dois eixos que fundamentam, conceituam e proporcionam sua direção: o das finalidades do plano educacional da escola, em que se encontram a formação integral do aluno, sua emancipação e o desenvolvimento sustentável do território onde a comunidade está

localizada e o que diz respeito aos métodos aos quais o projeto lança mão para o alcance de seus objetivos; a própria pedagogia da alternância, com sua formação contextualizada e o associativismo de sua comunidade onde as famílias são as protagonistas da execução desse projeto de escola, participando ativamente na supervisão pedagógica, no estabelecimento de parcerias que permitem seu financiamento, na multiplicação das escolas, na gestão administrativa e na sustentação da representação política junto ao Estado.

A pedagogia da alternância se define, principalmente, por permitir que o aluno possa desenvolver suas faculdades por meio de uma grade curricular científica comum à rede de ensino regular, ao mesmo tempo em que leva a cabo um projeto pessoal de cunho comunitário, em tempos e espaços distintos: ele intercala sua experiência pedagógica entre a sede da escola, em regime de internato, que pode durar uma ou duas semanas, e o próprio meio em que vive. Para a mediação, controle e acompanhamento das ações pedagógicas elaboradas e trabalhadas, há alguns instrumentos específicos que facilitam e otimizam não só o desenvolvimento da formação educativa do aluno alternante, mas também a garantia da estreita ligação entre a escola familiar e seu meio, algo essencial para a coesão do funcionamento escolar.

Temos então no âmago da formação do alternante, o projeto pessoal, normalmente motivado por seus anseios de desenvolvimento social e econômico, e que representa o propósito de todo o seu caminhar durante o curso. É a partir desse projeto que todo o conhecimento absorvido na escola adquire significado e direção. Como na alternância existe a ação pedagógica no binômio espaço e tempo (escola e meio vivencial), o projeto passa a ser lição de vida e não somente de casa ou tarefa escolar; ele não se institucionaliza extrinsecamente ao aluno. O projeto nasce dos saberes e da experiência analítica sobre o meio, seja ele o familiar, social ou profissional. Tal inquietude é levada para a escola, onde é estruturado, formalizado e conceituado. Logo após esse embasamento científico, o projeto volta a seu meio para a ação e a experimentação e, daí, novamente voltar para a escola, ganhando uma nova sequência. Como se ocupa da realidade de escolas agrícolas no campo, cujos alunos são majoritariamente pequenos produtores, esse projeto normalmente se constitui de problemas ligados ao aumento da produtividade agropecuária, visando a aquisição de melhores técnicas de cultura, a criação de ferramentais que as auxiliem ou a busca de conhecimentos administrativos que possam melhor organizar o ciclo produtivo.

Para o alternante, é o projeto que dá também o sentido à sua formação, isto é no mesmo tempo significado e uma direção. É nesta condição que a alternância é uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades e que se dão

relação, articulação, continuidade, unidade entre espaço-tempo sucessivos, condições para uma alternância integrativa, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial. Praticamente, a alternância supõe então um forte trabalho pedagógico e de acompanhamento de cada alternante para fazer nascer, elucidar, formalizar, modificar o ou [sic] os projetos. A alternância torna-se também uma pedagogia do projeto (GIMONET, 1998, p. 51-66).

Ainda sobre este dispositivo pedagógico que é o projeto pessoal, vale destacar que, do ponto de vista metodológico, ele possui três ciclos de maturação atrelados ao modo de se produzir um trabalho científico. No primeiro ciclo se inicia a observação e a montagem do plano de estudos do caso envolvido no projeto. No segundo ciclo é o começo da problematização, a realização da pesquisa pertinente e a elaboração do caderno de realidade (destacado na continuação deste capítulo). Já no último ciclo são realizadas as experimentações empíricas, a apreciação da pesquisa desse projeto pessoal pela comunidade e é o momento em que a presença da tutoria – o orientador dos projetos – é mais constante e efetiva.

Uma das consequências mais distintas desse método pedagógico é que o aluno alternante se transforma em efetivo veículo de conhecimento entre o seu meio e a escola e, mais ainda, da escola para seu meio, atingindo diretamente um público que potencialmente poderia não ter acesso ao conhecimento e à formação escolar educativa proposta: sua família e seus companheiros de profissão e, por outro lado, trazendo ao ambiente escolar as experiências específicas de seu meio. Esse fator certamente potencializa o alcance da função orgânica da escola para além de seus alunos diretos. Cabe também destacar dois dispositivos pedagógicos inerentes à alternância e que dão sustentação ao intervalo escola-meio. Trata-se do papel do monitor e do caderno de realidade. A dimensão do primeiro elemento é totalmente humana. É o profissional docente que acompanha a trajetória do alternante durante a elaboração e desenvolvimento do seu projeto pessoal e que vai além dos muros da escola, pois, realiza visitas regulares ao meio de vida do aluno alternante. Semelhante aos programas federais de saúde da família¹⁰, cujos agentes transitam nas comunidades a fim de avaliar a saúde, orientar e prevenir enfermidades, os monitores atuam na supervisão e na docência, dando continuidade e desenvolvimento ao projeto pessoal e à formação educacional proposta.

A visão histórica mostra que os CEFFA's nunca puderam contemplar-se com o modelo do docente tradicional. Seu projeto, sua estrutura, a alternância tem colocado de vez o perfil do formador chamado, em seguida, de "monitor". Ao longo das décadas, levando em conta as evoluções do ambiente e jurídicas, um dos aspectos

¹⁰ Brasil. Governo Federal. Ministério da Saúde. PNAB – Política Nacional de Atenção Básica.

seguintes foi particularmente privilegiado: educação, técnica, ensino, animação. Hoje convivem os termos “monitor” e “formador”, este último sendo tomado como termo genérico ou para corresponder às pesquisas estatutárias atuais. De fato, o monitor é um profissional da formação alternada. Ele não pode ser um docente na sua compreensão tradicional mas um formador que tem uma função global e papéis múltiplos: de gestão das relações entre atores e entre os campos de saberes, o que exige que saiba levar em conta e ler o terreno profissional e a cultura de um território, que saiba criar ligação; de acompanhamento de percursos sempre singulares e alternantes; de ensino dentro de seus campos disciplinares; de animação dos grupos; de individualização das ações; de acompanhamento educativo (GIMONET, 1998, p. 51-66).

Já o caderno de realidade é o “diário de bordo” do aluno alternante, tido como um jovem cientista que experimenta, observa, que testa os fenômenos naturais e sociais; e, durante esse percurso, anota toda a evolução de seu experimento com todas as suas incertezas, soluções, descobertas, ideias e achados. “Um livro da vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo” (GIMONET, 2007, p. 32). É ao mesmo tempo um plano de estudo, a expressão das pesquisas, de suas realizações e um relatório, cuja apreciação cabe ao monitor supervisionar.

O Caderno de Realidade e atividades inerentes constitui a peça mestra da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs, porque permite efetivamente de considerar e utilizar o espaço-tempo da vida sócio-profissional como componente real da formação. Seus efeitos formadores são múltiplos e essenciais para o alternante. Mas não são menos essenciais para qualquer um dos co-formadores que o acompanham: os pais, os mestres do estágio profissional, os monitores e os membros do grupo ao qual pertence. O questionamento que provoca é interpelador para todos e constitui uma aprendizagem de um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano da vida. É a razão pela qual as atividades em redor do Caderno de Realidade supõem, na gestão pedagógica, um investimento em tempo e exigem um espaço significativo nos planejamentos semanais (GIMONET, 2007, p. 40).

Tais características formam alguns dos mais preponderantes elementos da proposta da escola e da prática de sua particular pedagogia.

Além da importância de destacar seus princípios e sua intenção, seu arcabouço teórico e conceitos fundamentais, é importante também destacar alguns dos principais problemas que esta proposta de educação no campo tem enfrentado para crescer e se consolidar nessa trajetória de quase 50 anos no Brasil. Tais questões foram elencadas (BEGNAMI; HILLESHEIN; DE BURGHGRAVE, 2014, p. 194-200) da seguinte maneira: autorização de obtenção de funcionamento da escola, apesar do reconhecimento da pedagogia da alternância e sua metodologia – principalmente na consideração do tempo dedicado ao meio sócio-profissional como tempo letivo – na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); a imposição do currículo oficial sobre a lógica da temática contextualizada, que concorre em

tempo com os potenciais conhecimentos que os projetos pessoais demandam; a formação e a retenção de educadores especializados não só na pedagogia da alternância mas em educação no campo de maneira geral, pois há de se notar que a formação específica dessa pedagogia é um esforço particular da associação que congrega as escolas; a questão da captação do financiamento das escolas, uma vez que com a escassez dos recursos das Organizações Não Governamentais (ONG), que fomentam projetos sociais na área de educação, a dependência do Estado se torna incontornável, o que vem a afetar também a autonomia administrativa; a atualização a uma nova cultura do campo que, com a integração, está conectada a todos os outros espaços sociais; o baixo apoio acadêmico dado ao tema e a falta de linhas de pesquisa específicas para o projeto dessas escolas nas universidades e, finalmente, a dificuldade de participação efetiva das famílias na gestão e no poder das escolas, o que põe em risco um dos eixos fundamentais do projeto e, conseqüentemente, de suas finalidades de territorialização e formação emancipatória.

Em razão de boa parte desses problemas estarem vinculados ao modo como se configurou, historicamente, a relação entre campo e cidade, no próximo capítulo serão expostas algumas das questões que constituem as dificuldades de, no campo, se introduzir uma instituição, a escola que nasceu na e para a cidade, ou seja, serão discutidos, a seguir, aspectos da relação que se formou com base no antagonismo entre campo e cidade.

2 A usual dicotomia entre cidade e campo

2.1 Os sujeitos do campo

Por associar, principalmente, famílias de agricultores já territorializadas, o perfil dos estudantes das Escolas Famílias Agrícolas é formado, em sua maioria, de sitiantes e colonos. Neste trabalho, esses sujeitos do campo são categorizados como pequenos proprietários; fazem parte das populações que detêm o título de propriedade e cuja principal atividade é a agropecuária. Podem estar reunidos em cooperativas, que comercializam seus produtos de forma independente ou são aqueles que produzem para a subsistência, por possuir outro tipo de renda, ou mesmo os vinculados aos latifúndios de produção industrial, prestando a esses serviços agropecuários com insumos, metodologias e comercialização dos produtos, sob condições pré-determinadas.

Mas esses sitiantes e colonos, chamados de pequenos produtores rurais, evidentemente não são os únicos sujeitos na população dos campos brasileiros. Segundo Souza (2014), é importante observar a prática de cada grupo a fim de melhor entender suas demandas políticas, portanto, é necessário acatar suas diferenças culturais e condições sociais frente ao trabalho. Tomando como base o observável no estado do Paraná, a autora elenca os seguintes sujeitos do campo: os ribeirinhos, população às margens de grandes rios que se dedicam à atividade extrativista, em especial a pesca, ou agropecuária como posseiros – os que se instalam em um território abandonado ou devoluto, o qual não lhe pertence legalmente – ou proprietários. Há também os ilhéus, população de ilhas que se dedicam, principalmente, à pesca de frutos do mar; organizam-se em cooperativas, podendo ser assalariados e, normalmente, seu território é considerado uma reserva ambiental. Existem os assentados que são as populações despossuídas de propriedade rural e que conquistaram, via movimento social, a posse de terra para usufruto da agropecuária; além dos acampados que se encontram em luta para a conquista do status de assentados, vivendo em localidades e habitações provisórias. Há ainda a categoria dos aposentados (formados por uma população idosa) que vivem de suas pensões ou aposentadorias, garantidas pela seguridade social e que cultivam gêneros de subsistência em suas propriedades ou moram em nas sedes dos municípios.

Em qualquer uma dessas situações encontramos o jovem trabalhador, o qual Souza (2014) divide em três categorias: os que continuam o trabalho agropecuário nas propriedades

das famílias – como é o caso focalizado nesta pesquisa –, os que emigram às cidades para estudo ou em busca de trabalho em outros setores, e os que continuam habitando o campo mas desempenham suas atividades nas cidades, ou em áreas com mais diversificação de trabalho, ainda que nas sedes das áreas camponesas.

Pode-se adicionar a esse conjunto os trabalhadores assalariados das grandes propriedades privadas, chamados de peões; os trabalhadores técnicos nas grandes corporações do agronegócio e, ainda, os trabalhadores independentes da atividade extrativista nas florestas ou nos minérios, praticando o garimpo.

2.2 Urbanidade na cidade e no campo

O urbano e a vida urbana podem ser caracterizados pela atitude de distanciamento, pela fuga e negação, ao que herdamos da natureza intacta para a nossa própria manipulação racional. Por esse ponto de vista incorpora-se a capacidade de criar e praticar cultura para as trocas materiais e simbólicas envolvidas no ordenamento social, indo muito além das necessidades fundamentais de nos mantermos vivos, de satisfazer nossas necessidades fisiológicas. Poderíamos seguir cortando a carne crua do animal abatido com os nossos próprios dentes e assim nos alimentar. O fato é que a vida urbana pede, antes da efetiva alimentação, o abatimento (segundo certas regras), o corte, o acondicionamento do animal em partes classificadas, o tempero, o cozimento, a harmonização com outras substâncias alimentares paralelas. O ato em si é realizado com o auxílio das mais diversas ferramentas, utensílios e móveis, de acordo com os mais diversos e complexos rituais. Mais do que saciar a fome, a alimentação ocorre em eventos organizados. É, segundo Lefebvre (2001), a maneira com a qual a cidade política, a cidade urbana utiliza-se da mediação cultural, a fim de profanar a característica “sagrada-maldita” do solo.

São justamente essas trocas materiais e espirituais, tão mais sofisticadas e complexas, características das cidades e possíveis pelo denso acúmulo de riquezas; pela dinâmica do papel da mercadoria no sistema capitalista, pela disputa entre classes e por símbolos que as diferenciem, permitindo – num aspecto mais amplo de observação – a formação do tecido urbano. Havendo espaço para sua ampliação (riquezas possíveis, mercado aberto, necessidades devidamente criadas), esse tecido urbano tende a se expandir para além das cidades, originalmente seu palco. O tecido urbano avança ao campo:

A vida urbana penetra na vida camponesa despojando-a de elementos tradicionais. [...] Alinham-se com a cidade, porém resistindo-a às vezes, dobrando-se ferozmente sobre si mesmas. O tecido urbano, de malhas mais ou menos amplas, irá prender em sua rede todo o território dos países industrializados? A superação da antiga oposição cidade-campo se realizará desta maneira? Pode-se supor que sim (LEFEBVRE, 2001, p. 74-5).

Para o autor, a hipótese mais provável não é o fim autofágico da ideia de urbano com a equalização da densidade material e do fator simbólico entre cidade e campo, mas, não obstante, de uma atenuação nessa oposição, ainda que possa haver, no bojo desse processo, a ressignificação do que possa ser considerado urbano.

A proposta nesta pesquisa é utilizar essa perspectiva teórica a fim de pontuar o conceito de urbano. Urbanidade no campo? Sim, desde que entendamos o urbano como uma prática cultural catalisada pela cultura burguesa e que inclui em sua dinâmica elementos principais, tais como a maneira de sociabilidade entre os indivíduos (como se tratam e como se percebem individual e coletivamente), a maneira como lidam com o espaço de seus territórios geográficos, ou seja, como contiguam o espaço físico e, por fim, como realizam sua cultura de trocas (o que consomem e como pensam). Tendo, por um lado, como fator dinamizador, o sistema de produção capitalista e sua chance de expansão e, por outro, o modelo de urbanidade, a vida nas cidades industrializadas europeias desde o século XIX. É nesse escopo que se observa a urbanidade e quão urbano pode ser cada sociedade em oposição à ruralidade, seu ponto de partida. Assim, como um aparelho de medição, podemos posicionar ruralidade e urbanidade em extremos opostos e utilizar um ponteiro, a fim de avaliar, por analogia, os níveis de práticas culturais tanto das sociedades dos campos quanto das próprias cidades, para aferir seu grau de urbanidade. Ainda que urbanidade na cidade possa soar contraditório, basta refletir sobre o que pode representar, nesse contexto, as periferias das grandes cidades industrializadas.

Nos países ditos “em vias de desenvolvimento”, a dissolução da estrutura agrária empurra para as cidades camponesas sem posses, arruinados, ávidos de mudança; a favela os acolhe e desempenha o papel de mediador (insuficiente) entre o campo e a cidade, entre a produção agrícola e a indústria; frequentemente a favela se consolida e oferece um sucedâneo à vida urbana, miserável e no entanto intensa, àqueles que ela abriga (LEFEBVRE, 2001, p. 80-1).

Urbanidade é uma categoria que não está ligada exclusivamente ao campo ou as cidades. O urbano é o lugar dos conflitos, das soluções e dos conflitos derivados das soluções, tendo a transformação cultural como eterno devir. O urbano vai estar, como visto, onde o social e o político acontecem. A questão principal é promover o desenvolvimento social e econômico aqui ou alhures.

É certo que a dicotomia campo e cidade teve seu momento histórico – bastante delineado, definido e tornado estanque – quando da revolução industrial em curso na Inglaterra, onde havia nítida e abissal diferença entre as culturas praticadas nesses espaços sociais, que facilmente puderam ser consideradas com distinção. Há narrativas bastante claras sobre a revolução econômica, social e política havida na Europa, em decorrência da ascensão burguesa. Karl Marx e Friedrich Engels narraram o fenômeno da divisão de classes e o potencial de empoderamento da classe proletária no Manifesto do Partido Comunista. É ali também que se pode encontrar uma reflexão sobre a urbanidade civilizatória, identificada com a cultura burguesa a hierarquizar a sociedade camponesa com a verdadeira revolução dos meios e do modo de produção capitalista introduzido na Europa do século XIX.

[A burguesia] Obriga, pois, todas as nações a se apropriarem do modo de produção burguês, caso não desejem perecer; força-as a abraçar a assim chamada civilização, ou seja, a se tornarem burguesas. Em resumo, cria um mundo à sua imagem e semelhança. A burguesia submeteu o campo à dominação da cidade. Criou cidades gigantescas, multiplicou em grande medida as populações urbanas em relação às rurais e, dessa forma, arrancou da idiotia da vida no campo significativa porção dessas populações. Assim como tornou o campo dependente da cidade, tornou também os países bárbaros e semibárbaros dependente dos civilizados, a população camponesa dependente da burguesia, o Oriente dependente do Ocidente [...] Vimos, portanto, que a sociedade feudal gerou os meios de produção e circulação que constituíram a base para a formação da burguesia. Uma vez atingido certo patamar de desenvolvimento destes meios de produção e circulação, as condições em que a sociedade feudal produzia e comerciava, a organização feudal da agricultura e da manufatura – em suma, as relações feudais de propriedade –, deixaram de ser compatíveis com as forças de produção desenvolvidas (MARX; ENGELS, 2012, p. 48-9).

Tal fenômeno social inverteu a ordem e a relação de poder entre a cidade e o campo, este que havia sido o grande pilar que sustentou a vida e a riqueza dos povos desde a Antiguidade. A cidade nasceu do campo e dele se desenvolveu:

Porém direta ou indiretamente, a maioria das cidades aparentemente se desenvolveu com um aspecto da ordem agrícola: num nível mais simples, como mercados; num nível mais elevado, refletindo a verdadeira ordem social, como centros de finanças, administração e produção secundária (WILLIAMS, 2011, p.84).

É provável que, desde então, o significado etimológico de palavras como rural – do latim ‘*ruralis*’: rural, rústico, campestre; e cidade do latim ‘*civitas*’: cidadão, urbano, civilizado – obtiveram significados mais expressivos e ganharam seus contornos e sentimentos de desejo e rejeição, que até hoje perduram em boa parte do imaginário social de todos as sociedades.

Refiro-me não apenas às pessoas que jamais conheceram o meio rural e cuja ignorância, portanto, pode ser identificada, mas também a todos aqueles que herdaram, de fontes muito diversificadas, um velho desprezo pelo camponês, o matuto, o caipira, e que, portanto, têm como moeda corrente todo um repertório acumulado de estereótipos de um meio rural distante – leite, palha, animas e bosta são as palavras-chaves que rapidamente levam à paródia e ao riso. E poderíamos deixá-los se divertirem em paz se entre eles não se incluísem, e com eles não se confundissem, outros que assumem posições mais sérias. Quantos foram os socialistas, por exemplo, que se recusaram a repetir a conhecida afirmação a respeito da “idiotia da vida rural”? [...] Pois desde Marx tornou-se um chavão, em determinados contextos, falar do caráter progressista do capitalismo e, dentro dele, da urbanização e da modernização social (WILLIAMS, 2011, p. 67).

A tendência presente nessas concepções (e nesse tipo de pensamento) é fruto do desenvolvimento material da sociedade no sistema capitalista que proporcionou saltos tecnológicos e que, por sua vez, transformaram, brutalmente, os recursos naturais dos territórios e do espaço social. Mas é necessário ir além dessa linha de avaliação; é necessário analisar também a constituição de campo e cidade por seus agentes, pelo tecido social, pelas relações de poder e pela transformação das percepções acerca da própria cultura.

Por que muitos autores afirmam que a educação rural, no contexto da cultura do campo, é relegada ao âmbito da já combatida estrutura educacional escolar no Brasil? Talvez, uma boa pista seja conhecer melhor a elaboração da imagem do campo em relação à cidade, acrescida de outro fator preponderante que é a história de um país que, por si só e na figura de seus dirigentes e dos donos do poder político e econômico, desde o princípio nos idos da colonização, sempre nutriu desprezo à terra, a não ser como forma de produzir riqueza. Ainda assim, com o trabalho direto tendo sido terceirizado, as populações escravizadas e quase nulamente preparadas.

[...] nos grandes, nos maiores centros da colônia, a população de origem e raízes rurais predomina, se não em número, pelo menos em categoria e riqueza. São os fazendeiros, senhores de engenho, grandes lavradores que formam a sua nata oficial. Dividirão o tempo, alternando a residência: na estação da safra e de maiores trabalhos rurais, permanecerão, quando muito diligentes, o que nem sempre é o caso, nas suas fazendas e engenhos. No mais, preferirão os prazeres e distrações da cidade. O absentismo é nos grandes proprietários a regra; e este hábito é deplorado por todos aqueles que desejariam ver melhor parados os trabalhos da lavoura, abandonados como ficam aos cuidados de prepostos pouco diligentes ou capazes. [...] São assim os centros urbanos um reflexo das condições dominantes no campo. Os senhores rurais formam, aí também, a classe superior. Mas já não estão sós: ombreiam com eles e gozam mesmo de preeminência social e protocolar as altas autoridades da administração militar, civil e eclesiástica; vice-reis, capitães-generais, governadores, comandantes e altas patentes militares, desembargadores, bispos [...] (PRADO JUNIOR, 2011b, p. 312-13).

Seja como for, a urbanidade como espaço social simbólico possui a sua forma e que, não sem razão, está vinculada à revolução burguesa, conforme citação anterior de K. Marx e

F. Engels. Nascida do fenômeno da industrialização, produz características físicas como a concentração de riquezas, os aglomerados de pessoas, objetos e meios tecnológicos tanto quanto características espirituais, como o individualismo e a busca de privacidade. Em consonância com esta reflexão, para Henri Lefebvre (1999) a sociedade urbana é um fenômeno social, cujo conceito é aplicado, exclusivamente, àquelas que nasceram e evoluíram da industrialização, pois ela sobrepujou e absorveu a sociedade agrícola. No mesmo sentido, Raymond Williams (2011) analisa o surgimento das cidades europeias da alta Idade Média. Seria então um processo contínuo, uma trajetória histórica movida pelo desenvolvimento capitalista. Segue o que afirma Lefebvre:

O agrupamento tradicional próprio à vida camponesa, a saber, a aldeia, transforma-se; unidades mais vastas a absorvem ou a recobrem; ele se integra à indústria e ao consumo dos produtos dessa indústria. A concentração da população acompanha a dos meios de produção. O tecido urbano prolifera, estende-se, corrói os resíduos de vida agrária (LEFEBVRE, 1999, p. 15).

O urbano (abreviação de sociedade urbana) define-se portanto não como realidade acabada, situada, em relação à realidade atual, de maneira recuada no tempo, mas, ao contrário, como horizonte, como virtualidade iluminadora (LEFEBVRE, 1999, p. 26).

Esta virtualidade iluminadora não seria, portanto, projeção exclusiva das cidades como as conhecemos e cujo conceito é utilizado comumente para definir seus espaços reduzidos, implantes geográficos (próteses), fluidez, alta velocidade, produção tecnológica, habitações contíguas, serviço, comércio etc., tudo em máxima proporção. Grande parte desses fatores são consequências do desenvolvimento social e econômico e podem muito bem servir ao campo tanto quanto muitos a reclamam como condições típicas ou exclusivas de cidades.

Para exemplificar a realidade de transformação do campo, por meio dos impulsos do desenvolvimento social e econômico, basta verificar a crescente conurbação no interior do estado de São Paulo, consequência do crescimento industrial muito ligado à agricultura ou, então, a realidade social e econômica no Vale do Rio Caí (VEIGA, 2003), região localizada a 100 quilômetros de Porto Alegre, onde a economia diversificada e a detenção de vários elos da cadeia produtiva da produção do alimento ali cultivado (beneficiamento, transporte, serviços, etc.) fizeram com que a região de pequenos produtores rurais alcançasse o pleno emprego, altos indicadores de IDHM e constante desenvolvimento, mostrando que o campo ali não é, necessariamente, sinônimo de atraso.

Ambas se urbanizam, ambas alcançam e avivam cada vez mais, em seus territórios, categorias de análise, as quais Milton Santos (2013) chamou de: a) densidade, que expressa o

manejo de recursos naturais originais da topografia, mais as próteses com as relações sociais que dela derivam; b) fluidez, que representa a capacidade de transformar o território em mercado mais ou menos aquecido – a fluidez ou a viscosidade do capital, da produção capitalista –; c) luminosidade relativa à quantidade e qualidade de conhecimento acumulado pelos indivíduos daquele território e, em extensão, aplicada às próteses do território e a favorável correlação de força política dos espaços, que mandam com relação aos espaços que obedecem, dada a construção social encabeçada pela força da divisão social do trabalho. Tudo isso se constitui em manifestação do fenômeno de urbanidade. E quanto mais ela acontece, mais potencial à territorialização, ao exercício da cidadania, à liberdade e a possibilidade de formação e educação emancipatórias.

2.3 Urbanidade e cidadania

Mais uma vez, eis o que apresenta Milton Santos:

A rede urbana, o sistema de cidades, também tem significados diversos segundo a posição financeira do indivíduo. Há, num extremo, os que podem utilizar todos os recursos aí presentes, seja porque são atingidos pelos fluxos em que, tornado mercadoria, o trabalho dos outros se transforma, seja porque eles próprios, tornados fluxos, podem sair à busca daqueles bens e serviços que desejam e podem adquirir. Na outra extremidade, há os que nem podem levar ao mercado o que produzem, que desconhecem o destino que vai ter o resultado do seu próprio trabalho, os que, pobres de recursos, são prisioneiros do lugar, isto é, dos preços e carências locais. Para estes, a rede urbana é uma realidade onírica, pertence ao domínio do sonho insatisfeito, embora também seja uma realidade objetiva. Para muitos, a rede urbana, existente e a rede de serviços correspondente são apenas reais para os outros. Por isso são cidadãos diminuídos, incompletos. As condições existentes nesta ou naquela região determinam essa desigualdade no valor de cada pessoa, tais distorções contribuindo para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde vive. Essas distorções devem ser corrigidas (SANTOS, 2014, p. 140).

O desenvolvimento humano não se resume ao fator econômico, à riqueza ou somente à boa distribuição de renda, muito embora e, paradoxalmente, este fator seja fundamental para a constituição de uma sociedade em ambiente de liberdade, oportunidades e de pleno exercício da cidadania. As sociedades das zonas rurais e, em particular, as dos agricultores familiares, são bastante vulneráveis aos avanços de uma economia cada vez mais concentrada. Elas têm dificuldade de acompanhar o progresso técnico e se defender das oscilações de preços de insumos e, se for o caso, de distribuir seu produto excedente.

Por estarem em territórios menos fluídos e densos, os serviços públicos lhe são também mais escassos. Isso sem contar a desarticulação política e a repressão promovida pelo

Estado junto a seus importantes movimentos populares. Temos aí a cidadania ainda mais fragilizada, mais incipiente (SANTOS, 2014).

Hoje com a difusão dos valores distorcidos da modernidade, valores que são frequentemente dados como se fossem valores urbanos, a teia de relações outrora instaladas na cidade praticamente se estende a toda parte, com a industrialização da agricultura e a modernização do campo. Os constrangimentos que se opõem a uma plena realização do indivíduo e da vida social estão em toda parte como resposta na busca dos direitos perdidos, a procura do novo cidadão deve se dar em toda parte e não só na cidade (SANTOS, 2014, p. 43).

O objetivo de ascensão econômica do brasileiro a despeito do desenvolvimento cultural (que também é base para a constituição do Índice de Desenvolvimento Humano), contribui para que não haja a consequente noção de cidadania e compreensão política do sistema republicano com seu sistema de valores e o apelo de que a coisa pública pertence a todos e a cada um, e deve estar acima dos interesses particulares. Desfazer o hábito de apropriação do bem público em nosso país – cuja formação política e a governança têm sido levadas como assunto e interesse de poucas famílias – implica em transformar a situação em que há pouquíssimo espaço para transitar questões cidadãs e de direitos. A pura e simples ascensão material não ajuda nessa compreensão social.

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas [...] uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário (SANTOS, 2014, p. 25).

Para o autor, quando a riqueza produzida, os bens e serviços estão por conta das leis do mercado, é gerado um arrocho ainda maior para aquele cidadão que vive em territórios de pouca fluidez, luminosidade, velocidade e densidade, já que é necessário demanda mínima para o investimento em oferta e, quanto mais escassa a demanda, mais cara e inacessível será a oferta. A presença de uma atividade puxa a outra e se não há um catalisador, a engrenagem não vai funcionar pois o território permanecerá desassistido e, com ele, os seus cidadãos. Esse catalisador pode ser a figura do Estado, que deve intervir e mediar algo que o mercado é incapaz de fazer com justiça e o mínimo de igualdade: o desenvolvimento social.

Uma política efetivamente redistributiva, visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, pois, prescindir do

componente territorial. É a partir desta constatação que se deveria estabelecer como dever legal – e mesmo constitucional – uma autêntica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo e, neste caso, do Estado (SANTOS, 2014, p. 141).

E é justamente com desenvolvimento social justo e equilibrado que o campo estará pronto para a semente da cidadania e da cultura democrática. O Estado como arado e o cidadão como o grão.

No bojo da discussão sobre cidadania, está o constitucional direito social que é o acesso à educação. Avaliando por essa perspectiva, configura-se, então, uma relação de poder entre o Estado e os próprios cidadãos, e quanto mais liberdade e direitos houver para eles, mais democrática será a sociedade. Entretanto, para que o poder do Estado emane de seus cidadãos (e esta é uma premissa constitucional) é necessário que haja ativa e organizada participação política dos cidadãos nos desígnios e decisões da nação e de sua sociedade. E é nesse processo que a iniciativa das comunitárias EFA desempenha um papel fundamental, pois a formação cidadã passa pelo entendimento crítico das experiências humanas e pela prática das organizações sociais. E como formador de consciência, o projeto da educação na escola, então, pode ser considerado um meio capaz de influenciar o aluno e sua comunidade a compreender seu contexto social e oferecer, minimamente, o entendimento, de modo que ele possa participar mais e melhor do ambiente social e político e influenciar as decisões coletivas, em que pese o papel do Estado na mediação da conquista de condições para o exercício da cidadania.

Não se pode falar de desenvolvimento local sem reforçar o papel significativo da participação popular. A opção pelo seu fortalecimento torna-a a base das ações, por meio de mudanças expressivas em relação aos atores envolvidos. O objetivo principal assume novas características. A vantagem material passa a ser resultado secundário, pois os níveis organizacionais efetivamente se estruturam, objetivando novas ações significativas para a comunidade (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002, p. 7).

Projetos como as das EFAs cumprem este papel de exercício da cidadania no campo ainda que, como visto anteriormente, vem necessitando cada vez mais do Estado para seu funcionamento; o que, em absoluto, não subtrai a legitimidade da iniciativa, embora a intervenção estatal possa levar ao risco de, talvez, produzir a distorção de sua autonomia associativista.

3 A finalidade das Escolas Famílias Agrícolas

Mas a que veio o eixo operacional das finalidades da pedagogia da alternância no modelo de CEFFA? Esta questão impõe que se debruce sobre a missão prescrita por uma das maiores referências desse modelo educacional:

Educar e formar significa o desenvolvimento global da pessoa em todas as suas dimensões (intelectuais, físicas, afetivas, sociais, relacionais, culturais, espirituais...), aquilo que pode ser chamado, também, de formação integral. [...] A segunda finalidade diz respeito ao desenvolvimento dos territórios onde se encontram os jovens que frequentam cada CEFFA. Esta noção de desenvolvimento é ampla porque ela compreende de vez o econômico, o meio ambiente e o humano. Se a formação é portadora desta visão de desenvolvimento, ela toma um sentido diferente, uma outra dimensão do que se ela se limitasse à preparação de um diploma. E, nesta perspectiva, a formação se inscreve num contexto e é portadora de uma dimensão de cidadania e de uma solidariedade tanto local quanto planetária (GIMONET, 2007, p. 122-3).

O que se pode discutir é o quão autônomo e cidadão consciente o aluno alternante poderá ser, tendo plenitude de seus direitos (ainda por conquistar), e os deveres, por meio do modelo escolar que adotou a pedagogia da alternância no projeto das EFAs. E isso não somente no âmbito de um Estado que formalizou os preâmbulos de uma constituição, ainda não posta em prática na sua total potencialidade, mas também como ampliação e sofisticação futura na direção cada vez mais definida do bem-estar social.

Tratando-se de formação integral, considera-se também a formação para autonomia como descrita em uma das obras de referência da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural: “formar-se em alternância torna autônomo porque o processo convida a dominar a si próprio, a interagir, a assumir as dependências e a trabalhar as interdependências, mas ficando, todavia, dono de si próprio, gerindo-se e conduzindo-se” (GIMONET, 2007, p. 125).

Por outro lado, a questão do desenvolvimento dos territórios é muito pertinente, já que foi justamente a situação de riqueza muito mal distribuída em território brasileiro que culminou com a grande diferença de desenvolvimento material entre a cidade e o campo, com o êxodo rural e a consolidação do estigma jocoso do caipira, do sertanejo, do camponês, como já mencionado.

Levando-se em consideração a formação integral e o projeto pessoal da pedagogia da alternância, o processo prevê também uma maneira de formar um trabalhador do campo mais preparado tecnologicamente para o desenvolvimento de sua estratégia de produção agropecuária. Cômico de seus direitos e deveres, mas, fundamentalmente, mais preparado

para a produção. Integrado ao mundo, podendo transitar entre cidade e campo sem o acanhamento de ser agricultor familiar, recuperando, ainda, sua autoestima ao desmistificar-se tantos estereótipos negativos.

Não obstante, pode-se observar que ainda existe muita discriminação relacionada ao meio rural, o que muitas vezes gera conflito, desmotivação e afastamento dos jovens do campo que estudam nas escolas das cidades. A cultura do campo, apesar de ser rica, apresenta-se de forma preconceituosa em algumas abordagens metodológicas desenvolvidas pelos professores e em livros didáticos destinados aos alunos das escolas brasileiras [...] Pode-se afirmar que essa visão discriminatória constitui uma forma de descredenciar a cultura do campo e designá-la como inferior (DIAS, 2006, p. 128).

Temos então alguns conceitos a serem discutidos: autonomia, emancipação e territorialização, além da já relatada relação campo e cidade, no que diz respeito ao caráter social da urbanidade e à construção da cidadania.

3.1 Emancipação e autonomia

A questão da autonomia na pedagogia da alternância, segundo Gimonet (2007), está diretamente relacionada aos dispositivos pedagógicos fundamentais em operação no sistema que alterna o espaço (escola e o meio de vida) e o tempo contínuo e dedicado a cada uma das etapas. É nesse vai e vem do aluno, com seu projeto pessoal a tiracolo, que a sucessão de rupturas com os paradigmas estabelecidos vai acontecendo, uma vez que a experiência do projeto pessoal é trabalhado, se necessário, para além do currículo regular. Para o autor, assim se associam a formação profissional e pessoal. Vai se consolidando a contínua qualificação ao trabalho ao mesmo tempo em que se atinge a fundamental finalidade na escola “que é a da formação integral da pessoa no máximo de suas possibilidades” (GIMONET, 2007, p. 30), tendo tanto os pais do aluno quanto os mestres da escola como coformadores e parceiros nas ações pedagógicas que consolidam tal formação.

Um alternante só pode se tornar ator de sua formação e ganhar progressivamente em autonomia. E esse ganho de autonomia lhe permite aprender mais e melhor. De fato, o que aprende fora do CEFFA lhe confere, quando volta nele, o poder de um saber que nem os monitores e nem os membros possuem (GIMONET, 2007, p. 30-1).

De acordo com Adorno (1995c) e consoante a Kant (1985), emancipação representa a capacidade do indivíduo de libertar-se de sua condição de minoridade para atingir sua autonomia e a independência de uma tutela que o domina e o controla. É, sobretudo, oferecer resistência a esta tutela, ainda que, de fato, sempre existirá uma mediação entre os indivíduos

e a sociedade organizada. Esta mediação age, portanto, nas atuais circunstâncias, como poder constituído, como heteronomia. Apesar de a própria escola também se apresentar de forma heteronômica, já que está organicamente submetida a interesses políticos e econômicos de dados grupos e classes sociais, esse fato não necessariamente vem a ser um problema se ela consegue oferecer algum mecanismo para sua própria crítica e caminho para eventual superação: “o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo” (ADORNO, 1995c, p. 177). Ele precisa ser o primeiro a explicar o seu papel e a esclarecer a que veio nessa intermediação do indivíduo com o conhecimento e os sistemas de valores que se propõe a ensinar. Adorno reforça que há poucas chances de se achar saídas para a educação autônoma em meio aos problemas decorrentes da heteronomia, da burocracia das instituições de ensino coletivo, dos programas de formação de quem forma, entre outras questões.

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico, e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente (ADORNO, 1995b, p. 154).

Trata-se mesmo de algo bastante difícil de se realizar, mas seria importante, acima de tudo, tornar tudo isso presente, vivo e consciente nas propostas pedagógicas e, principalmente, nas mentes dos envolvidos no processo. É na ação pedagógica e na ação política que a chave para a emancipação e autonomia pode ser encontrada. Essa chave está na apreensão pelo educando e pelos indivíduos de uma visão de mundo e postura libertária, e isso pode ser, no caso da educação escolar, consoante, conflitante ou refratário à questão de quem define o conteúdo a ser ensinado, no caso o monitor ou o professor. A autoridade deste não é problema em si. A questão é a promoção de uma relação crítica que deve existir entre educando e monitor/professor, pois é na superação do encontro com a autoridade que reside a possibilidade de autonomia e de emancipação. O problema é que o conteúdo oferecido na educação escolar, predominantemente, é produto de uma homogeneização cultural executada pelas classes dominantes e com poder, ainda que se tenha apelo à educação popular. No fundo, o que se opera comumente nas ações pedagógicas é, em prevalência, a adaptação do indivíduo à ordem estabelecida e a heteronomia que está em consonância com a forma social vigente e ligada ao sistema de produção capitalista que, contraditoriamente ao proposto pela pedagogia da alternância, impede a autonomia tal como no conceito postulado por Adorno (1996, p. 392), que implica em “sociedade sem *status* e sem exploração”.

No campo é ainda menos desenvolvida a aclamada formação autônoma, pois são regiões que, em regra, não estão intimamente relacionadas com os conceitos tipicamente urbanos de autonomia burguesa, ou seja, a experiência da individualização ainda não ocorreu plenamente em comparação com as regiões mais desenvolvidas (em geral, as cidades).

Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. Porém, a contradição entre formação cultural e sociedade não apresenta como resultado apenas uma incultura do antigo estilo, a camponesa. Hoje, as zonas rurais são sobretudo focos de semicultura. O mundo pré-burguês de ideias, essencialmente vinculado à religião tradicional, se rompeu ali subitamente, o que muito se deve aos meios de comunicação de massa, em especial o rádio e a televisão. O campo foi conquistado espiritualmente pela indústria cultural. No entanto, o a-priori do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra (ADORNO, 1996, p. 403).

Em que pese o processo de industrialização ocorrido, pode-se considerar o Brasil como um país de constituição e alma sumamente agrária, como defendeu um dos ícones do pensamento brasileiro. Para Prado Júnior (2011a), a mudança do ciclo produtivo brasileiro ante uma economia instável e precária, afetou profundamente a composição social na medida em que enriqueceu poucos e liquidou com a maioria pois não houve espaço para a inclusão:

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida, café, para o comércio europeu. Nada mais que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Esse início, cujo caráter se manterá dominante através dos três séculos que vão até o momento em que ora abordamos a história brasileira, se gravará profunda e totalmente nas feições e na vida do país (PRADO JÚNIOR, 2011a, p. 29).

Soma-se a isso o seguinte paradoxo: o constante desenvolvimento das cidades apesar da riqueza ter sempre sido produzida no campo. No desprezo dos donos dos meios agrários de produção, que preferiam respirar a urbanidade da cidade constituída – em muitos dos casos por eles mesmos – a investimentos nas regiões camponesas de sua exploração econômica, temos um quadro vivo de como o campo passou de uma heteronomia para outra, sem ter tido alguma chance de criar um ambiente emancipador, para que as pessoas pudessem cumprir, por si mesmas e o tanto quanto fosse possível, a superação de sua minoridade. Esta última que representa, nesse caso, a inaptidão do indivíduo de lançar mão do esclarecimento adquirido em suas experiências de vida para seu autogoverno, por meio de decisões e ações autoconscientes. Uma população alijada da riqueza produzida e das possibilidades e

oportunidades criadas com os ciclos econômicos, pouco tem a se desenvolver por si mesma, restando, como na história de nossa formação, a dependência em relação ao Estado e a marginalização que afeta diretamente o potencial emancipador.

A preguiça e covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiores*), continuam no entanto de bom grado menores durante a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar (KANT, 2005, p. 100).

Embora, tal definição de autonomia esteja carregada dos princípios burgueses do individualismo, que abstrai da situação pessoal as condições gerais que a determinam, não deixa de ter seu valor na discussão sobre o papel da autoridade e da tutela na formação dos indivíduos. É fundamental que se assegure a liberdade do indivíduo sem a qual ele permanecerá dependente da tutela de guardiões. Mas o que se vê, muitas das vezes, é a manutenção das condições que levam à tutela, de modo que o poder se concentre nas mãos de poucos e seja possível o controle das massas; e isso, principalmente, em ambientes considerados democráticos onde a força popular tem a possibilidade de influenciar diretamente as relações de poder estabelecidas. Para o esclarecimento, basta a liberdade que não pode ser temida, já que “ora, este perigo na verdade não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar finalmente, depois de algumas quedas” (KANT, 2005, p. 100).

A educação não poderia simplesmente ser resumida à adaptação do homem ao mundo, ainda que essa perspectiva não possa ser sumariamente ignorada como necessidade. Mas a que mundo e de que maneira? A resistência ao que é ensinado pode significar uma latente necessidade de formação autônoma. Principalmente entre jovens adolescentes – a massa de estudantes pertencentes às EFAs – é visível e proeminente em suas atitudes, quando da recusa pela tradicional e supostamente ultrapassada cultura.

A formação pode ser um automodelamento que a pessoa pratica para si no momento em que lhe são permitidas e estimuladas, verdadeiramente, a consciência e a liberdade. A democracia é legítima quando formada por indivíduos assim orientados.

É a isso que deve dizer respeito o conteúdo da ação pedagógica, e é com base nesta perspectiva teórica que a análise da formação integral, pressuposto do projeto das EFAs, é avaliada.

Uma das irracionalidades da pedagogia é que iniciativas pedagógicas decisivas são devidas a teorias totalmente equivocadas. Isto tem a ver com o fato de que, neste contexto, a tradução da teoria para a prática não é tão direta como talvez esperássemos em termos estritamente sistemáticos (BECKER, apud ADORNO, 1995b, p. 152).

Além da discussão e definição do que aqui se entende por autonomia e emancipação (dois dos objetivos da pedagogia da alternância quando é tratada a formação integral), considera-se necessário a apresentação da noção de territorialização, o que é realizado na sequência.

3.2 Territorialização

O conceito de território aqui apresentado baseia-se no que prescreveu Santos (2011), que o define como a fusão do espaço social, local de moradia, práticas culturais e de trocas materiais humanas com o espaço físico, geograficamente herdado e artificialmente modificado, neste sentido, fruto também das práticas culturais presente no espaço social e da forma como são sistematizadas as trocas materiais. É relacional e substancialmente dinâmico; e isso a partir da reflexão de que sua construção possui interdependência no decorrer do tempo. Um espaço está contido no outro em um processo dialético. É portanto uma categoria humana e histórica e, de alguma maneira, uma negação da natureza herdada dada a constante e ativa intervenção observada.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2011, p. 14).

Eis o desafio tomado pelos propositores da pedagogia da alternância para com seu entorno social: fazer frente às necessidades de uma sociedade de consumo de bens e símbolos que, de alguma maneira, pouco os inclui, dado a baixa fluidez que caracteriza os territórios rurais. Assim busca-se entender a possibilidade de que uma ação local – levada a cabo por uma escola familiar agrícola – que possa ser reconhecida com consideração estratégica para uma mais enriquecedora experiência da função social da educação escolar, atendendo certas especificidades de desenvolvimento humano.

A discussão sobre desenvolvimento do meio passará necessariamente pela discussão do conceito de territorialidade, o qual é utilizado como referencial teórico a partir de dupla

perspectiva: tanto a proposta pela geografia, que privilegia a análise materialista, quanto pela antropologia que prefere enfatizar a importância da dimensão cultural ou simbólica da sociedade (HAESBAERT, 2006). Dessa maneira, poder-se-á lançar mão de um conceito que dê conta da realidade funcional do território como natureza e como espaço social. Local vivo onde as possibilidades de exploração material para a existência gera toda a dinâmica da disputa de poder e, também, pelo território em seu caráter mais simbólico, o que remete a ideia de pertencimento e construção da identidade espiritual: território como lar a proporcionar laços afetivos e um conjunto singular de práticas culturais que, algumas vezes, independem do território enquanto espaço físico.

Os termos ‘espaço físico’ e ‘espaço social’ para se referir à território algumas vezes são utilizados para definir as mesmas situações e objetos. É importante para esta pesquisa definir um marco teórico que permita distinção entre eles. Por espaço social se considera um conjunto de práticas culturais e seus respectivos valores simbólicos, que o particularizam com um dado conjunto e que, ao mesmo tempo, é compartilhado e dinamizado com seus congêneres. No território essas práticas culturais encontram um componente físico que, ao mesmo tempo em que ajuda a construir as referências de espaço, se materializa sobre a topografia, o espaço físico herdado e dinamicamente alterado ao longo do tempo.

Este componente físico tanto pode ser os naturalmente herdados pelas transformações aleatórias da terra quanto os componentes implantados pela natureza humana – a que Santos (2013) denominou de próteses. A convergência desses espaços físicos (naturalmente herdados e próteses) com o espaço social construído na psique dos habitantes, que ali produzem cultura e praticam suas trocas materiais e simbólicas, se convertem em experiência humana, em territorialidade. A construção ou a defesa da territorialidade, ou seja, seu ato político e racional é o que na pesquisa é denominado de territorialização.

4 A Escola Família Agrícola de Orizona (Goiás) e a fundamentação teórica da Pedagogia da Alternância por suas lideranças

4.1 As fontes de pesquisa

Entre todos os materiais de pesquisa envolvidos neste trabalho, e muito por conta da dimensão da realidade humana contemplada pela pesquisa, coube separá-los em duas narrativas distintas, ainda que ulteriormente convergentes. A dizer, por um lado, as duas entrevistas colhidas na EFAORI (Escola Família Agrícola de Orizona), pois foram nestas fontes que se encontrou a escola viva, o diálogo face a face com o pesquisador, a realidade premente e o resultado prático do que prescreve a pedagogia da alternância em operação. Por isso mesmo foram intitulados como *O contexto da Escola Família Agrícola de Orizona*, muito embora este trabalho não se proponha a realizar um estudo de caso. Apenas que, se é importante estudar as prerrogativas teóricas sobre o projeto da escola e sua pedagogia, também é imprescindível notar como ela se desenvolve diretamente da voz de quem faz a gestão da escola e de quem tem a responsabilidade sobre as ações pedagógicas.

De outro lado, parte do material analisado corresponde claramente à atuação política do projeto e da pedagogia frente a sociedade e o Estado, configurando-se em disputa por espaço, influência, legitimação e validação legal. Essas fontes são constituídas pela entrevista colhida da diretoria executiva da associação nacional, na própria sede da UNEFAB, e pelo conteúdo das revistas publicadas pela entidade, nas quais colaboradores acadêmicos especialistas discutem os diferentes pontos relativos à educação no campo. Denominados como *intelligentsia*¹¹ por se perceber que grande parte desses sujeitos são oriundos e ligados

¹¹ Segundo Karl Mannheim (2013), o intelectual; o ser culto e em constante contato e observação da cultura, historicamente sempre se distinguiu pela prática do pensamento e reflexão em contraste com o trabalho manual da maioria da sociedade. Passou em seguida no contexto da divisão do trabalho social, a ocupar profissões liberais diferentemente das profissões de ofícios. Formavam uma classe social elitizada e compartilhavam entre si seus atributos distintos como renda, educação e posição social. Com a formação dos Estados-Nações Modernos e a adoção do modo administrativo burocrático, foi possível a migração, para essa categoria elitizada, de indivíduos de outras classes sociais, dados os efeitos da universalização da educação escolar e a democratização. Daí por diante, o reconhecimento do ser intelectual passou a ser formalizado e certificado. O conceito contemporâneo de intelectual, o homem culto, seria, então, aquele capaz de criar empatia em relação aos problemas humanos extravasando os horizontes cognitivos pelo qual, regularmente, o “indivíduo de senso comum” lança mão a fim de manter operante o seu cotidiano com o mínimo de complexidade. No momento em que esses intelectuais de diversas origens sociais trazem consigo fatores de predisposição e desenvolvimentos mentais particulares de seu meio e se associam com distintos grupos em torno de interesses definidos frente à disputa de classes, já não formam mais uma classe estamental e coesa como no passado. Passam a contribuir,

diretamente às questões camponesas, da educação ou desenvolvimento dos territórios. Os dois tópicos que compõem o capítulo praticamente consolidam os dados colhidos diretamente no campo de pesquisa deste trabalho, a partir do que são analisados.

4.2 O contexto da Escola Família Agrícola de Orizona

A EFAORI (Escola Família Agrícola de Orizona) é a unidade escolar familiar agrícola localizada no município de Orizona, no estado de Goiás. Orizona está na região sul do estado, mais especificamente na região chamada de Estrada de Ferro. Possuía, em 2010, uma população de 14.300 habitantes e lá foi aferido um IDHM¹² de faixa alta, muito embora, no quesito Educação, o índice esteja numa faixa considerada média. A escola atendia no ano de 2015 a demanda escolar da região agrícola para o ensino médio. Contava com 62 alunos dos quais 16 cursavam o primeiro ano, 21 o segundo e 25 o terceiro. A cidade sedia também o escritório da UNEFAB, a associação das EFAs brasileiras. Como princípio de todo CEFFA, a concepção dessa escola também foi fruto do planejamento e ação de uma associação local. Ela então nasceu e é mantida pelo CSRO (Centro Social Rural de Orizona), entidade jurídica de direito privado, civil, filantrópica e sem fins lucrativos, constituída no ano de 1960, que funciona na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona e que entre várias finalidades tem a de promover a educação regular e informal¹³, vocacionada para a zona rural a fim de ministrar cursos profissionalizantes de qualificação e requalificação de jovens e adultos (CSRO, 1999). O CSRO colabora diretamente com a escola, transferindo recursos captados com o arrendamento ou aluguel de suas propriedades, bem como na articulação política com entidades governamentais e não governamentais de apoio e fomento social, a

assim, para o agrupamento dos interesses aos quais se envolveu, tornando-se seus funcionários, promovendo o debate e o acirramento das disputas políticas. A essa função, exatamente, o autor denomina como *intelligentsia*. No caso particular desta pesquisa é importante ressaltar que a formação de intelectuais associados aos grupos de interesse dos pequenos produtores rurais envolvidos no projeto das EFAs foi potencializado pelo maior aproveitamento dos programas populares de acesso à formação educacional superior promovida pelo governo nos últimos 10 anos, conforme relatos das entrevistas. Esse movimento de democratização do ensino superior acelera o empoderamento dos diversos grupos de interesse e combina com o fenômeno social descrito pelo autor.

¹² IDHM é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Conforme explanação mais detalhada no capítulo 5 deste relatório de pesquisas, o IDHM é um índice que consolida indicadores sobre o nível educação escolar, renda e longevidade da população dos municípios brasileiros. Possui cinco faixas qualitativas: muito alta, alta, média, baixa e muito baixa. Na aferição do ano de 2010, o município de Orizona mostrou um índice considerado alto para o IDHM geral (0,715) porém, médio para o IDHM Educação (0,612). Os outros resultados apurados para a cidade foram: IDHM Renda – alto (0,722) e IDHM Longevidade – muito alto (0,827).

¹³ Ata da Assembleia Extraordinária Geral do Centro Social Rural de Orizona: Capítulo II – Das Finalidades – Art. 3º. O CSRO tem como finalidades:-I – promover a educação regular e informal, vocacionada para a zona rural; (...).

exemplo de sindicatos e da Igreja Católica. Há algumas parcerias com o setor privado – embora em muito menor quantidade, dada as divergências do movimento sindical com este setor – e a contribuição das próprias famílias.

A direção da escola estava a cargo de Aparecida Maria Fonseca, natural de Orizona, cuja trajetória é marcada pela aproximação com o CSRO, pela especialização em pedagogia da alternância e mestrado em educação pela UCB (Universidade Católica de Brasília) produzindo pesquisa também sobre esta pedagogia. Ela e a coordenadora pedagógica da escola, Luiza Maria Ribeiro Almeida, são funcionárias públicas do estado de Goiás lotadas na escola, dado o convênio de subsídio estabelecido. Já no CSRO, encontrava-se Antônio Pereira de Almeida, há 40 anos pequeno proprietário rural da região, ex-seminarista, com atuação social junto à CPT (Comissão Pastoral da Terra), com passagens pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), pela prefeitura da cidade de Orizona e com cargos no poder legislativo, o que lhe conferiu a possibilidade de presidir a CSRO.

Ambos, diretora da escola e dirigente da associação, possuem em comum a relação direta e a influência de João Batista Pereira de Queiroz, professor e pesquisador da UCB e uma das referências nacionais em pedagogia da alternância e educação no campo, com quem ambos mantêm articulação política e acadêmica.

Almeida e Fonseca foram entrevistados para esta pesquisa. Às entrevistas somaram-se as fontes documentais colhidas na escola: edital de convocação e matrículas para o ano letivo, norma e questionário de avaliação dos ingressos, o projeto político pedagógico, os currículos das três séries do ensino médio e dois típicos dispositivos da pedagogia da alternância: uma lista dos PPJ de 2013 (projeto pessoal, conforme relatado em capítulo anterior) e cadernos de realidade de duas alunas. O primeiro caderno é de uma aluna do terceiro ano, em 2015, e será referenciado como Caderno de Marta; o segundo caderno é de uma aluna do segundo ano, em 2014, e será referenciado como o Caderno de Teresa. Marta e Teresa são codinomes utilizados para preservar a identidade das alunas. Tanto os cadernos de realidade quanto as entrevistas se configuram nas principais fontes utilizadas neste capítulo.

As vozes da escola e de sua associação local permitem conhecer a realidade viva e operante da missão pedagógica da alternância. É a práxis de uma teoria. É a transformação posta em prática pela expectativa dos atores que a compõem: seus alunos, seus professores, tutores monitores, administradores e articuladores políticos.

Certamente, uma característica bem marcante que contrasta com escola pública é o fato de que as escolas famílias agrícolas são tidas como verdadeiramente de todos da comunidade. O tom e a maneira dos envolvidos ao se referirem a uma EFA é o mesmo

utilizado para se referir aos seus próprios lares. É possível que o esforço cooperativo na manutenção da escola e a forte característica familiar do empreendimento tragam esse espírito coletivista. Ali, todos possuem funções operacionais para além de seus tradicionais papéis docentes, discentes ou administrativos:

Nós, alunos da terceira série, temos a responsabilidade de coordenar e orientar os componentes dos grupos do coletivo de jovens. O coletivo do refeitório tem agora como coordenadoras as alunas ... e ... e como supervisora do grupo a Dos integrantes do grupo são os alunos: um, dois, três e quatro. As atividades da semana foram: servir as refeições; limpar as mesas; varrer o chão; auxiliar na janta; fazer o rodízio das mesas; lavar panelas e também o chão e deixar sempre o ambiente limpo e organizado (Caderno de Marta, 2015).

Mesmo no constante exercício de administrar os sempre insuficientes e variáveis recursos captados em projetos sociais dos mais diversos junto a organizações não governamentais, nota-se presente a atuação coletiva; e o espírito comunitário é também personificado nas ações de seus diferentes atores. Por outro lado, é de se destacar a situação na qual uma escola comunitária pode lançar mão de uma gestão administrativa mais dinâmica e independente, comparada a rede estatal de ensino, que opera sob maior rigidez burocrática em processos e organograma.

É claro que isso não é suficiente, porque se a gente for pensar no funcionamento de uma escola, desde o papel, a impressão, o quadro de sala de aula, e os próprios itens necessários. Nós estamos, hoje, por exemplo, sem uma sala para laboratório de informática. A nossa biblioteca está desfalcada, porque já vem de longa data, esses primeiros livros, e não há recursos suficientes para isso e, por mais incrível que isso pareça, os jovens se organizam, trazem seus próprios computadores, ligam os computadores e se organizam. Uns ajudam os outros, estamos passando por essa situação [...] Se você pensar na parte de estrutura em relação às escolas públicas, a escola pública não foge muito também dessa realidade, porque tem muita sucata também por aí, mas, por outro lado, o governo ainda oferece algum subsídio para essas escolas funcionarem. Então, aqui existe um cuidado, um carinho, sempre de doações, de pessoas que vêm, que auxiliam voluntariamente, por saber do caráter comunitário da escola. [...] Se não fosse isso, ela não se manteria. Se você colocar a gestão aqui... também é outro diferencial das outras escolas [escolas da rede pública de ensino]. No estado de Goiás, hoje, há a eleição de diretores. Faz-se um curso, tem eleição, e o governo nomeia esse diretor. Na escola família agrícola, ele aceita a indicação do Conselho Escolar da associação. Então, há uma autonomia nesse sentido. E a gestão comunitária, desde a história da criação com a participação dessas organizações, que já existiam no município (trecho de entrevista concedido por FONSECA, 2015).

Uma expressão da cidadania como é, por si só, este empreendimento escolar, pode se transformar num passo importante para a formação de seu aluno. Essa dimensão incorporada no seu dia a dia a torna mais eficaz para prepará-lo a intervir no meio social da forma prescrita: com preparo integral, em considerável grau de emancipação e de autonomia. Mas

para que serve essa formação? Eis uma questão bastante pertinente a que se deve manter viva se for pretendido ir além do sentido retórico do discurso. Em todas as fontes de pesquisa não há nada que indique que emancipação e autonomia ocorram no sentido crítico da superação, ou denotando a consciência de que é necessário superar a heteronomia configurada na própria organização escolar seja ela qual for, ou, no mínimo, trazer à consciência a persistente busca desta superação. Ora, se não for assim, então poderemos estar testemunhando um modelo de escola que serve à reprodução ideológica. Sendo rigoroso com o uso do termo autonomia, o papel de qualquer escola é questionável, a não ser que ela se guie para formar pessoas inteiramente livres para elaborar ideias e pensamento. Seu conteúdo curricular e ações pedagógicas correlativas não poderiam indicar uma ocupação profissional, uma linha filosófica, um espaço no mercado ou um comportamento social. Teria que ser voltada, no mínimo, ao conhecimento geral e ao estímulo constante da crítica e da racionalidade; e isso seria apenas o ponto de partida para uma chamada educação emancipatória.

Ele molda seu caráter numa perspectiva integradora, uma harmonia no processo de convivência. Ele não é mais aquele cidadão que se contenta com a mídia, com as informações que a mídia oferece. Ele passa a ser um cidadão crítico. Ele passa a compreender relações de gênero, relações políticas, relações econômicas, socioambientais, socioeducacionais, relações culturais, ele consegue compreender o território, porque ele não é isolado, ele sabe que deve construir redes, então, isso, ao meu ver, está tudo dentro da formação integral. O cidadão entra na escola com uma cabeça e sai com outra. As famílias costumam dizer, já no segundo ou terceiro mês: “meu filho já mudou”, “Ele não conversava com a gente, agora ele dialoga com a gente”. Isso são palavras da família: “nossa, meu filho mudou demais” (trecho de entrevista concedido por ALMEIDA, 2015).

Há, também, relatos semelhantes de ações pedagógicas com embasamento social e ecológico. Em um dos cadernos de realidade pesquisados, e que foi redigido pelo próprio aluno, podemos colher relatos que indicam o que se quer por em relevância.

Logo após, chegamos na propriedade, fomos recebidos pelo Sr. ... e ele fez uma fala sobre como a propriedade é trabalhada. Relatou que o sistema utilizado é a agroecologia e que agroecologia é sinônimo de ambiente saudável. As principais dificuldades encontradas são a juventude não se interessar pela agricultura. Na propriedade eles utilizam três pilares que são ambientalmente corretos, socialmente justos e economicamente viáveis. A fazenda possui 350 hectares e 50% dessa área é preservada. As áreas de preservação permanentes existentes são nos locais onde há água e próximos às margens de córregos. Há também pastagens, mata cerradão e cerrado típico. Uma observação a ser abordada é que eles inventam seus modos de produzirem, ou seja, fazem experiências até chegarem a um objetivo planejado. Também trabalham com dois princípios; o primeiro princípio da agricultura orgânica é que o solo deve ser equilibrado e deve ser tratado com todo cuidado. O segundo princípio é que se deve trabalhar com diversidade de cultivos e buscar resgatar produtos “crioulos”. Na produção agrícola não se pode explorar mão de obra, pois tanto os funcionários quanto o produtor têm que crescerem [sic] (Caderno de Teresa, 2014).

Em que pesem os temas progressistas que fazem parte do conteúdo curricular das escolas agrícolas, assim como as atividades complementares realizadas fora dela, muito ligadas à agroecologia e à sustentabilidade, a presença do culto cristão, praticamente em todas as sessões da escola, e as massivas tarefas voltadas para a otimização da produtividade agropecuária – e que podem ser claramente captadas nos cadernos de realidade das alunas – demonstram a formação a serviço de seu meio, constituído para o trabalho e a fixação no campo.

Fortalecer a religiosidade, a liturgia e a fé, bem como cuidar do melhor preparo técnico para lidar com o trabalho, têm sua importância material e espiritual, sem dúvida; mas cabe perguntar em que medida tal proposta realmente aponta para a emancipação e para a resistência ao que continua gerando as contradições sociais.

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente a emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem a emancipação nesta organização de mundo. Creio que devemos dizer algo a este respeito. O motivo evidentemente é a contradição social: é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995d, p. 181).

Assim, Adorno afirma que o melhor que se pode fazer frente à inextricável heteronomia materializada institucionalmente é tratar de criticar permanentemente as formas de embuste, nas quais se pautam as relações sociais e de produção, que foram absorvidas pelo capital e estão a seu serviço. Trata-se de desvendar o real papel do indivíduo ante a reprodução do sistema e da ordem social, e as implicações de sua existência nesse contexto.

A formação integral, entendida com características emancipatórias e voltadas para a autonomia, tem um pé no futuro, no devir, na expectativa de transformação da consciência dos indivíduos em formação, que deve ser trabalhado para ser um agente de superação daquilo que o envolve e que determina quem ele é ou será; trata-se de ser protagonista de seu futuro. O desenvolvimento do meio (ou dos territórios), a outra face missionária da pedagogia da alternância tem um pé no presente, pois possui a dimensão material. Ela representa o pão de cada dia, a necessidade material objetiva que não pode esperar, o alicerce para a projeção do conforto, a boa aposentadoria, a luta eficiente contra a enfermidade, o famoso lugar ao sol. A primeira é o amanhã, a segunda, representa o hoje, o aqui e o agora. É muito provável que por

isso mesmo, no tema desenvolvimento dos territórios, as questões que demandam o pensamento econômico e que estão atreladas ao capital atravessam com muito mais vigor as ações pedagógicas em operação na escola.

Essa emergência visível nas narrativas das fontes de pesquisa é algo que também pode ser compreendido por um fator que a aumenta em potencial: o baixo Índice de Desenvolvimento Humano em boa parte do campo brasileiro e, em especial, nas localidades onde se encontra a rede de EFAs como veremos posteriormente no decorrer deste trabalho.

Por essas razões, torna-se urgente a contenção do êxodo rural, fenômeno que assola o interior de nosso país por falta de investimentos suficientes e uma política eficiente de desenvolvimento, como já destacado. A juventude dos meios urbanos mais desenvolvidos até tem mais capacidade de mobilização e comunicação. No caso das EFAs, essa mobilização é tida como parte dessa resistência.

Porque a escola família agrícola, pela sua especificidade, ela tem por foco a agricultura familiar, para acampados e assentados. São filhos de agricultores que têm dificuldade de ter uma escola contextualizada, que fale a sua linguagem, que está preocupada com a sua propriedade. Então, conhecendo a experiência da escola família agrícola, a gente começou a perceber que Orizona precisava de uma escola que respondesse a essa realidade, de um município que tem praticamente 50% da população vivendo no meio rural. Hoje, continua essa realidade, apesar de que o IBGE dissocia comunidades rurais dos povoados¹⁴, mas se você considerar os povoados como comunidades rurais, você mantém ainda essa configuração de 50%. Então, um município, que mantém a configuração de 50% da população vivendo no meio rural, que tem uma população com quase 2.000 propriedades, pequenas propriedades, tinha necessidade de uma escola contextualizada. Então, foi a partir dessa visão que a gente entendeu essa necessidade e foi a partir daí que começou, então, a aplicar questionários, discutir com as comunidades o modelo de escola, para, em 1999, começar essa escola com 23 estudantes. O pessoal ainda receoso, porque era uma coisa nova, não tinha um vínculo forte com o governo, era uma escola comunitária, gerida pelo Centro Social, entidade antiga do município. A primeira entidade social que surgiu aqui no município, então, o pessoal teve essa dificuldade. Começamos a criar esse vínculo com a comunidade e acabamos consolidando esse projeto. O município de Orizona é eminentemente rural, com agricultura familiar. Nós temos poucas grandes propriedades, digo, grandes, até 200 alqueires. É sempre abaixo de 200 alqueires (trecho de entrevista concedido por ALMEIDA, 2015).

O município é até hoje um município com características rurais, a economia do município é o leite, básico, então, há um número ainda grande da população que reside no meio rural, e quando a escola foi pensada, foi numa época, na década de 1990, em que essa saída de pessoas do campo para a cidade estava muito forte. Então, ela veio como proposta para atender primeiramente a isso, sendo que, qual a contribuição da escola, a nosso ver? Os jovens tinham que sair para estudar, para ter

¹⁴ O entrevistado se refere ao critério de recenseamento baseado no decreto-lei 311, de 2 de março de 1938, onde, no artigo terceiro, está definido que na divisão territorial do país, a sede do município tem a categoria de cidade e, em consequência, seus habitantes são computados na categoria população urbana.

uma escola de qualidade e as famílias também, para ter um trabalho ou uma fonte de renda. Com a participação da escola, há a possibilidade de vir para a escola, estudar e a família continuar no trabalho nas suas propriedades. A formação dá condições para que o jovem tenha seu projeto profissional, desenvolva sua propriedade, tenha cursado o ensino médio com condições de continuar numa faculdade, se assim for a intenção ou de ficar ali mesmo desenvolvendo o projeto que ele pensou, seja na área agrícola ou em outra. Hoje, com a questão da produtividade, das tecnologias que vieram para o campo, as profissões não são mais estritamente agrícolas. Há professores no campo, muitos de nossos egressos saíram e se formaram, são veterinários, agrônomos, técnicos mesmo, atendendo as comunidades. Lideranças, alguns têm suas próprias empresas aqui instaladas, e muitos deles, com propriedades no meio rural e na cidade, então, não há como dizer assim que no município de Orizona, com 14 mil habitantes, quantos, exatamente, são do meio rural e quantos estão no polo da cidade. Praticamente, é rural (trecho de entrevista concedido por FONSECA, 2015).

Além de o conteúdo curricular servir à cultura do campo, do fato de que seus integrantes são pessoas que conhecem a realidade dessa cultura e de existir uma interação com a família dos alunos, há também os dispositivos pedagógicos que são aplicados de maneira personalizada, como o projeto pessoal e a monitoria. Essas ações atingem não somente o aluno, mas também a família, já que a interação entre o aluno e seu meio social, tanto familiar quanto profissional, apresenta-se de maneira preponderante.

Primeiramente, ele traz os conhecimentos de casa para a escola. Então, o currículo, as bases desses temas geradores, vêm através do estudante e da família nas reuniões e colocações e, ao final de cada sessão, quando ele retorna para casa e vai praticar esses instrumentos e essas atividades, ele está levando esses conhecimentos para casa. Então, ele contribui sim. E também para a gente fazer esse acompanhamento da família, da realidade, analisar os projetos e ver, verificar se está tendo algum desenvolvimento das propriedades, se não fosse pelo aluno, a gente não conseguiria. A gente conhece o município, faz as visitas às famílias, mas não com a intensidade deles, que vão uma semana sim e outra não. Então, há sempre essa troca e são eles os atores principais (trecho de entrevista concedido por FONSECA, 2015).

Se a gente considera uma transferência de tecnologia? A gente considera sim, e considera, ainda, que a escola vai evoluindo, na mesma medida em que as propriedades vão evoluindo. Por exemplo, no início, a gente trabalhava com uma turma só, de 23 estudantes. A nossa estrutura era de uma sala de aula com poucos estudantes, um computador, uma máquina de datilografia que a gente usou, uma sala de alojamento masculino e uma feminina. Então à medida que a escola foi crescendo, o tempo foi passando, e as propriedades também foram crescendo. Há melhoria de tecnologia, hoje, na produção do campo, tanto na parte das culturas quanto na parte de criação de animais. E o que há de novo no mercado, e pela própria divulgação de cursos e coisas de tecnologias novas, a gente procura repassar isso para os estudantes, mesmo aqueles pequenos que talvez não tenham condição de comprar, de adquirir essas tecnologias, mas que aprenda a manusear e saiba utilizar (trecho de entrevista concedido por FONSECA, 2015).

O projeto pessoal (também chamado de PPJ – Projeto Pessoal do Jovem) é um exemplo claro do aspecto interativo e educacional extensivo à família. Na escola esse dispositivo perpassa todo o percurso do aluno, como foi relatado em capítulo anterior: no primeiro ano, ele prepara o terreno, observando e narrando o seu meio, assim define o que há

à disposição; no segundo, ele elabora a crítica ao seu meio e traça um plano do que poderia fazer, a fim de, na maioria das vezes, aperfeiçoar a produção agropecuária; e é no terceiro ano que ele faz a experimentação de seu trabalho, de maneira científica com os testes e intervenções necessárias. Por aqui, nota-se o impacto que isso pode causar nos parentes e na sua rede de relacionamento, que convive em seu meio social e profissional. Podemos dizer que é uma escola da família, para a família e pela família agrícola. Eis, ao mesmo tempo, sua gênese, seu objetivo e sua condição heterônoma. Os três ciclos, no caso da escola de Orizona, são divididos nos três anos do curso médio. A diretora dessa unidade narra seu funcionamento.

Por exemplo, na primeira série, os temas são todos mais voltados para a história de vida, a convivência familiar, a história das propriedades e da comunidade onde ele vive. Na segunda série, esses temas geradores já acompanham também a matriz curricular dos conteúdos disciplinares e abrem um leque mais para o município e o território e já com uma definição, após uma análise, uma conferência da realidade em que ele vive, da estrutura da sua propriedade e da própria vocação desse estudante, é que ele começa então a definir um tema, que vai ser tema de seu projeto profissional. E, na terceira série, voltam os temas geradores a centrar no jovem e na história de vida dele, para trabalhar e desenvolver, então, esse tema do projeto profissional, que está ligado à vocação, ao gosto pela atividade e às condições reais que a família tem [...] e desenvolver esse projeto, para que ele seja implantado e possibilite à família ter uma melhor condição de vida, permanência no campo, o desenvolvimento da propriedade com geração de renda e qualidade (trecho de entrevista concedido por FONSECA, 2015).

É, de fato, uma contribuição direta ao desenvolvimento dos territórios. Há também o fator tempo e espaço na alternância, que consiste em uma ou duas semanas passadas na escola (em regime de internato) e o mesmo tempo na família. Esse modo de organização vem oferecer solução a um recorrente problema que é o transporte escolar nos campos de um país de grandes dimensões como o nosso, e, principalmente, onde a qualidade das vias de acesso e das estradas de rodagem não é satisfatória – o que de fato compromete toda a mobilidade diária dos escolares entre suas residências e a sede escolar. O dirigente da associação comunitária, sob o qual está a gestão da escola, aborda a situação da possível otimização dos recursos através de uma plausível solução que a adoção da pedagogia da alternância nas escolas do campo traria a essa problemática.

Cada vez mais há estudantes dispersos provocados pelo êxodo rural. Então, se um município tem um estudante a cada vinte quilômetros, como é que você vai fazer uma escola naquela região? Não tem jeito e a escola família agrícola consegue agregar este estudante num espaço só, sem ele perder o vínculo com a família e com a propriedade. Além dela ser uma escola contextualizada, do ponto de vista da gestão do município, vai diminuir o custo com o transporte escolar que hoje em Orizona tem mais de oitenta rotas de transporte escolar. O valor pago para o

transporte escolar coincide com o valor pago aos professores de toda rede municipal (trecho de entrevista concedido por ALMEIDA, 2015).

Apesar de sua característica benéfica por contemplar uma questão crucial, vale ressaltar que esta questão do transporte escolar se configurou em um negócio de grandes proporções. Por intermédio do PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar) foi destinado, do Governo Federal aos municípios, no ano de 2014, o equivalente a R\$ 594 milhões para o apoio ao transporte escolar. Essa transferência está assegurada pela Lei 11947 de 16/06/2009 e atinge as zonas rurais com repasses sem a necessidade de convênios. Não é de se estranhar o fato de a constituição de EFA, por conta do método pedagógico da alternância no que se refere as sessões (estadas contínuas na escola e na família), sofresse resistências de grupos de interesse no negócio de transporte escolar.

É por estas e outras razões que a presença do Estado como mediador do desenvolvimento social e econômico, em países como o Brasil e seus vizinhos sul-americanos, seja defendida por autores como Milton Santos (2014). Para ele, quando os bens e serviços estão por conta das leis de mercado é gerado um arrocho ainda maior para aquele cidadão que vive em territórios de pouca fluidez, densidade e luminosidade, já que é necessário demanda mínima para o investimento em oferta e, quanto mais escassa a demanda, mais cara e inacessível será tal a oferta. A presença de uma atividade puxa outra e se não há um dinamizador a engrenagem não vai funcionar. O território permanece desassistido e com ele seus cidadãos.

O autor propõe que o Estado dote os territórios com recursos mais bem divididos, de modo que não se hierarquize sociedades territorializadas, sejam elas mais ruralizadas ou urbanizadas. É uma questão de compromisso com o futuro da cidadania e o ambiente democrático e republicano.

Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio à realidades territoriais. O cidadão é um indivíduo num lugar. A república somente será democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam (SANTOS, 2014, p. 151).

É nessa linha de ação que a liderança da CSRO atua junto ao governo. As escolas famílias agrícolas são comunitárias e sem fins lucrativos, diferentemente de parte das escolas privadas que crescem e se desenvolvem por meio da comercialização de suas vagas para estudantes no mercado. Nas EFAs não há mensalidades; quando muito, uma ajuda de custo para a alimentação dos alunos é solicitada. Por outro lado, elas também não fazem parte da

rede pública e, portanto, não são mantidas com os recursos públicos, derivados da arrecadação de impostos. A ambição desse empreendimento comunitário é poder acessar esses recursos públicos a fim de equalizar e diminuir a diferença de desenvolvimento regional onde essas escolas estão inseridas e, principalmente, evitar o esvaziamento do campo com o sempre presente espectro do êxodo rural.

Então, é preciso que os gestores estaduais, municipais e federais entendam essa realidade. Vivemos num campo esvaziado, com necessidade de uma escola que atenda esse esvaziamento sem perder a inserção desse jovem na sua realidade rural [...] nessa questão aí, aqui em relação à Orizona nós temos, pelo menos, uns 35% a 45% dos estudantes que passaram por aqui, que se mantêm nas propriedades. Aqueles que ficaram só no curso técnico e ficaram na propriedade [...] é fazer com que o jovem continue na sua atividade, não é? Mas temos alguns estudantes que se qualificaram e se graduaram e voltaram para a propriedade como graduados para desenvolver assistência técnica como veterinário, engenheiro agrônomo, engenheiro ambiental. Eles saíram da EFA, fizeram faculdade e voltaram ou para prestar assistência técnica ou para desenvolver a propriedade como um empreendimento. Nós temos dois egressos que se casaram (engenheiro agrônomo e veterinário) que estão na propriedade, atuando na assistência técnica e na propriedade [...] Ele sai para se qualificar, sai para fazer prestação de serviço também na área, mas está com o pé na propriedade. Então, a gente está garantindo que a família permaneça lá, que a terra seja um patrimônio hereditário, quer dizer, ele não vai dispor da propriedade porque agora ele achou uma nova profissão, ele vê a propriedade como espaço de desenvolvimento, um espaço de crescimento e emancipação (trecho de entrevista concedido por ALMEIDA, 2015).

Mas quais são os limites do desenvolvimento dos territórios? Esta talvez seja uma pergunta fundamental, pois a emancipação e a autonomia não são somente questões atinentes à pedagogia da alternância, mas são da própria escola compreendida como instituição. Todos parecem estar interligados e dependentes de um sistema econômico que não os contempla. Primeiro, porque emancipação social é um caminho “perigoso”, que pode colocar em risco a ordem em vigência e que se quer conservada; segundo, porque o sistema econômico pode vir a considerar tais territórios como potenciais substratos de apropriação de mais valia. Conforme Adorno: “Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 1995b, p. 154).

E parece que a fixação e permanência no campo é justamente a forma de resistência e a receita de que se utilizam as lideranças da EFA em Orizona.

E aí, imagina que nessas grandes escolas, o estudante é mais um, ele não é visto como sujeito, ele é massa estudantil. Aqui ele é sujeito. Cada estudante é sujeito na escola, então, isso faz a diferença. Eu sou entusiasta dessa proposta porque eu a conheci estudando, lendo, e conheço na prática. Além de ter assumido pela segunda vez o mandato de presidente, já faço parte da associação, fiquei à frente da associação das escolas famílias agrícolas do Tocantins. A entidade se chama AEFACOT e a gente visitou escolas do Tocantins, no Mato Grosso, no Mato Grosso do Sul, escolas aqui de Goiás, e percebemos essa excelência da escola família

agrícola por causa dessa personalização e cada estudante ser sujeito. Agora, sem uma legislação, nós não conseguiremos avançar. Nós lutamos três anos para criar uma lei estadual para educação do campo aqui em Goiás. E nessa lei, nós colocamos cinco artigos relacionados com a pedagogia da alternância. Coincidentemente, ela foi votada na calada da noite, num final de ano, 2013, tiraram os cinco artigos e aprovaram a lei. Então, a lei fala da educação do campo, mas não contempla as especificidades da Pedagogia da Alternância. Eu considero que ela precisa ter um arcabouço legal, um marco legal, para a gente poder acessar recursos do Ministério de Ciência e Tecnologia e do MEC para fazer as escolas família avançarem (trecho de entrevista concedido por ALMEIDA, 2015).

Conforme se pôde observar, a pedagogia da alternância em Orizona se constitui, de fato, em alternativa bem sucedida de educação da população do campo, especialmente dos filhos dos pequenos proprietários rurais. No entanto, essa experiência está envolta nos condicionamentos políticos, sociais e econômicos que reduzem ou limitam seu alcance, inclusive, quando considerarmos a escola como um lugar de formação para a autonomia e emancipação. Apesar de todo o avanço alcançado, verifica-se que sua continuidade depende do reconhecimento burocrático e legal, por parte do Estado, da pedagogia da alternância como método de ensino e da EFA como forma escolar.

4.3 Educação no Campo: a UNEFAB e sua *intelligentsia*.

No caso do campo brasileiro, o alto investimento em *commodities* agrícolas distribuiu muito mal a riqueza gerada, pois além do fato de que há um monopólio concentrado sob domínio de poucas empresas transnacionais, há ainda a falta de processamento dessas mesmas *commodities*, o que poderia acontecer em solo nacional e em áreas do campo; mas que não é o que ocorre, alijando vastos territórios da possibilidade de agregar valor ao produto vendido. Essa é uma das questões importantes quando se discute desenvolvimento local. Para Veiga (2003), o *agrobusiness*, ou agricultura patronal, não distribuiu renda e não contribuiu com o desenvolvimento social; quiçá, tampouco, com o desenvolvimento econômico, pois esse tipo de produção, entre outros fatores, emprega cada vez menos trabalhadores, acarretando cada vez mais a exclusão social e a concentração de renda. O autor sustenta que as vantagens da promoção do desenvolvimento no campo, por meio da agricultura familiar, ainda não foram devidamente valorizadas no Brasil, ao contrário do que se observa em países como Japão, Dinamarca e Coréia do Sul.

Ao lado de imensas culturas de grãos geridas com alta tecnologia e investimento, há os pequenos produtores responsáveis pela alimentação do brasileiro, que não têm as mesmas oportunidades. Formar escolas agrícolas parece ser uma das maneiras de desenvolver e melhorar a produção do campo, utilizando-as como plataforma de transferência de tecnologia. Essa é a face mais visível quando se perguntou às fontes desta pesquisa: a que veio a escola família agrícola?

A redução das desigualdades sociais, tanto nacionais, regionais como locais, a melhoria nas condições de trabalho e renda são os objetivos básicos de todo e qualquer projeto. Para isto, não são suficientes apenas políticas públicas, mas um conjunto de ações envolvendo o Estado, a família e a comunidade local, mas também efetivos processos de organização social voltados explicitamente a estes objetivos. Foi com este intuito que em 2003, iniciaram as primeiras conversas envolvendo os monitores das Casas Familiares no que se refere organizar de uma forma mais objetiva os trabalhos envolvendo os jovens para que os mesmos pudessem ao final do curso terem concretamente escrito, e se possível colocar em prática seus projetos profissionais, tornando-se assim protagonistas nas suas famílias e nas suas comunidades. Com este passo importante, os monitores iniciaram a organizar os Planos de Formação de tal forma que os jovens deveriam pesquisar, argumentar e escrever seu projeto profissional. Foi o que fez a jovem Iara da Casa Familiar Rural de Armazém, que percebeu a potencialidade da propriedade de seus pais e começou a pesquisar e aproveitando que o município de Gravataí, já tem um potencial para o turismo e fez seu projeto profissional na área do turismo rural, produção artesanal de licores, servir refeições e acolher os turistas nos finais de semana e em períodos de férias (LORENZINI, 2008, p. 43).

Como visto, a UNEFAB, criada em 1982, é a associação que congrega a maior parte dos CEFFAs brasileiros, particularmente as denominadas EFAs. Encerrou o ano de 2015 com 143 escolas em operação em todo o Brasil, sendo a maioria das unidades localizadas nas zonas rurais dos estados da Bahia, Espírito Santo, Maranhão e Minas Gerais. Ela é filiada a AIMFR (Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural) da qual, assim como todas as outras associações de âmbito nacional e que estão presentes em mais de quarenta países, recebe estrutura e incentivo para o fomento do intercâmbio das experiências pedagógicas internacionais, promove o debate social e político do projeto realizando encontros anuais, publicando livros e textos sobre o movimento das CEFFAs no mundo; além do que, a AIMFR facilita e media alguns importantes convênios de suporte econômico que transitam internacionalmente: de organizações não governamentais de fomento a projetos sociais como é o caso da DISOP¹⁵ (*Dienst voor Internationale Samenwerking aan Ontwikkelings Projecten*) que aportou recursos na escola de Orizona, conforme relatado em uma das entrevistas (anexo B).

A UNEFAB possui seu conselho pedagógico formado por 14 membros, que se articulam em cada uma de suas 12 subsedes regionais. O suporte pedagógico é uma das missões da entidade.

Vou falar a partir do que consta nos nossos documentos. Enquanto missão, é estimular e promover melhoria técnica, profissional, cultural, social, política e espiritual dos jovens e das famílias que estão inseridas nas escolas famílias agrícolas. Isso através da formação integral, por meio da pedagogia da alternância. Tudo em vista do fortalecimento da agricultura e da permanência do jovem no campo, geração de renda e a melhoria da qualidade de vida no campo. Essa é a missão da UNEFAB (trecho de entrevista concedido por SILVA, 2015).

Até o ano de 2011 o escritório sede da UNEFAB estava baseado no Distrito Federal, local onde a facilidade de acesso aos órgãos federais dos ministérios (com os quais a associação tem tido historicamente mais articulação) justificava sua localização. O alto custo de manutenção do escritório fez com que o fosse transferido para a cidade de Orizona, no estado de Goiás, onde o suporte local dado pela AEFACOT foi decisivo. Este mesmo ano também foi marcado pela última das 11 edições da *Revista da Formação por Alternância* – de setembro de 2005 a julho de 2011 –, publicação esta que reunia, periodicamente e por tema, artigos, resumos de livros e informes pertinentes ao movimento dos CEFFAs, e em especial, às EFAs no país, uma boa parte dos quais dedicadas a estudos de caso, o que denota a

¹⁵ Departamento de Cooperação Internacional para Projetos de Desenvolvimento Social.

proximidade da *intelligentsia* da educação do campo com as escolas, uma tradição que, se por um lado pode representar o insuficiente interesse intelectual dos pensadores da educação brasileira pelas escolas do campo, por outro, pode representar a capacidade das escolas agrícolas de semear e oferecer uma produção própria de intelectuais que pensam, debatam e, principalmente, atuam junto aos seus interesses e seus problemas. Um bom exemplo é o da própria secretária executiva da UNEFAB, Iara Ribeiro Silva, entrevistada para esta pesquisa.

Sou filha de agricultor e agricultora. Meus pais moram no campo até hoje. Sou egressa da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, do Tocantins, e, depois, cursei Pedagogia da Terra, que foi um curso específico para jovens agricultores e atuantes em movimentos sociais e pastorais do campo. [...] Geralmente a gente sai da escola instigado a continuar essa missão, né? De articulação, porque a escola nos propõe isso, ela estimula a gente a se inserir em alguma organização. Quando você chega na EFA, você vai conhecendo; a EFA também tem essa missão de apresentar as diferentes organizações que atuam no campo, as diferentes organizações da sociedade civil. Então, ela vai te dando um grande leque de possibilidade de participação e de inserção social, porque não vale a pena a gente viver só para a gente. A gente tem que estar inserido em algum espaço, em alguma articulação. Aí, um dos primeiros espaços que a gente é motivado a participar é a associação da escola, a associação mantenedora da escola. A escola nasce a partir de uma associação, e o aluno, ao entrar na escola, ele passa a fazer parte dessa associação. Então, esse é o primeiro espaço de participação social do jovem (trecho de entrevista concedido por SILVA, 2015).

Dos arquivos da revista ao depoimento dos dirigentes da UNEFAB podemos extrair um grande debate, que perpassa muito mais a finalidade emergente de desenvolvimento social e econômico do que a formação autônoma e emancipatória. Muito mais o desenvolvimento do meio do que a formação integral, como definido pelos propositores da pedagogia da alternância. Por outro lado, alia-se a ideia de que a autonomia somente seria possível com a tomada para si dos dispositivos que permitem o próprio desenvolvimento autogerido e, com ele, a construção do mais alto grau de independência possível: “Convém sair do pensamento linear, da relação binária, da justaposição das coisas, do ser humano objeto. Trata-se, ao contrário, de juntar, reunir. Trata-se mais ainda de atuar com sujeitos em permanente busca de autonomia e de desenvolvimento” (GIMONET, 2007, p. 123).

Mas a dimensão material objetiva, o pão de cada dia, o aqui e o agora, o pé no presente, ainda se constituem na principal prioridade prática quando se mira as finalidades na operação escolar, traduzidas nos projetos pessoais dos jovens da EFAORI e nas narrativas dos cadernos de realidades, assim como a voz da UNEFAB e da *intelligentsia* da educação do campo. É nítido como se busca, a priori, uma equação que permita o acesso a uma riqueza possível e com o trabalho em seus próprios territórios.

A geração de oportunidades de desenvolvimento local e regional é fundamental para ampliar a capacidade das regiões de formular estratégias de desenvolvimento e conduzir os projetos de arranjos produtivos, articular os atores locais e as políticas públicas. A articulação das políticas de economia voltadas ao jovens a permanecerem no meio rural são ações baseadas na formação profissional dos CEFFAs. Desta forma, a visão de desenvolver e discutir com mais ênfase um projeto profissional que possa servir como ponto de partida para que os jovens possam iniciar seu próprio negócio, estão sendo fundamentais para a permanência dos jovens no seu próprio meio (LORENZINI, 2008, p. 49).

O mais notável é que este tipo de empreendimento, constituído por atores engajados e interessados em seu sucesso, frequentemente é, por isso mesmo, não só viável como sustentável ao longo do tempo, promovendo, portanto, o desenvolvimento econômico e social dentro de um movimento cada vez mais combinado entre a sociedade civil e as políticas públicas progressistas, sob a ótica de uma educação contextualizada (GALVÃO, 2010, p. 33).

E nessa situação, a escola na proposta do que é um CEFFA aparece como resposta a uma necessidade orgânica de suas respectivas comunidades camponesas. A discussão sobre o verdadeiro papel da escola não é desenvolvida; acontece que emancipação e autonomia são referências para a superação de um sistema heterônomo. A ênfase na coletividade e no associativismo podem reforçar a internalização e a introjeção dos dispositivos que parecem eternizar a heteronomia, sejam eles representados pela família, pela escola ou pela cooperativa. Nesse contexto faltaria, como visto em capítulo anterior, a experiência da individuação, conceito tipicamente urbano e que está ligado a ideia de autonomia burguesa.

Nas primeiras escolas que surgiram ao longo da história das EFAs do Brasil, surgiram muito ligadas à paróquias e igrejas. Com o passar do tempo, os sindicatos e associações foram tomando mais iniciativa. Os próprios agricultores vão se organizando e percebendo isso, já fora da lógica da igreja. [...] Acho que a própria igreja estimulou isso, porque quando a igreja começou a fazer seu trabalho com os agricultores, ela propunha isso, a organização dos agricultores em associações, em cooperativas, e, de fato, são esses atores que têm feito esse trabalho (trecho de entrevista concedido por SILVA, 2015).

Pouco se nota, na proposta de formação e nos debates levantados por essas vozes, elementos que proporcionem o vislumbre da superação de uma ordem estabelecida que não os contemple. A busca por recursos junto ao Governo Federal, que possui em sua estrutura o MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário) – o qual recorrem os pequenos produtores rurais – está muito aquém do poder político e orçamentário do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), e que atende, prioritariamente, o setor agroindustrial; possivelmente, não contribui muito com o processo de autonomia balizada pela máxima resistência ao poder dominante controlador. Passar da “tutela” de uma instituição à outra é como trocar o modelo de heteronomia adotado.

Bom, eu acho que nós estamos ainda muito aquém daquilo que a gente necessita. A atenção que o Governo Federal tem dado para a educação do campo é muito pequena, muito pouco. Nós temos mais de 40 anos de serviço prestado e até hoje nós não conseguimos que o governo nos reconhecesse para nos financiar, para bancar o trabalho que a gente faz. O governo paga outras instituições privadas que prestam serviços, mas não reconhece, para fins de financiamento, o trabalho que a gente faz. Eu acho que apesar das articulações e dos inúmeros espaços que a gente participa e do governo reconhecer a nossa proposta de educação, ele não financia. O investimento é muito pequeno. Mesmo os programas que o governo tem criado para a educação do campo, as EFAs não conseguem acessar, por conta da gente, justamente, ser escola comunitária e a legislação nos caracterizar como escola privada. São muitos programas que o governo faz, embora sejam para a educação do campo, quem consegue acessar são escolas públicas e outras organizações que prestam outros serviços, que não é o que a gente faz. [...] Num mesmo regional você vai encontrar escolas com diferentes parceiros, mas o que a gente pode dizer que é mais parecido em todas as escolas é a parceria com o município e com o estado para pagamento de professores (excedente de pessoal) e as escolas de ensino médio que recebem do FUNDEB (trecho de entrevista concedido por SILVA, 2015).

A menoridade, segundo Kant (2005), representa a inaptidão ou recusa do indivíduo de, lançando mão do esclarecimento adquirido em sua experiência de vida, governar a si mesmo por meio de decisões e ações autoconscientes. Portanto, ela é de responsabilidade do próprio indivíduo, que precisa ter coragem e ser ativo para que ele mesmo possa andar com suas próprias pernas e definir os rumos que deverá dar em sua vida. A maioridade é, em última análise, conquista do indivíduo. Entretanto, é um processo que necessita ser estimulado e que é condicionado pelas condições objetivas, portanto, não basta vontade e intenção para que a autonomia se realize. Desse modo, é fundamental ter a consciência e considerar os obstáculos que impedem sua concretização, o que impõe traçar estratégias e avaliar as possibilidades de envolvimento com o poder público. Logo, as propostas pedagógicas de um projeto escolar pautadas na formação autônoma precisa levar em conta tal necessidade.

Além do esclarecimento como adubo, é preciso ter pão para lidar com o arado, e é preciso ter cidadania para lidar com o adubo. Esclarecimento é luz; que é, por sua vez, energia e poder. É por isso que desde os primórdios da humanidade disputa-se a posse do fogo: para garantir a própria sobrevivência. Poder no sistema capitalista se resume à posse de capital. Há sempre a opção de se buscar meios para criticar e tentar derrocar o sistema, mas há a opção de se integrar a ele para disputar, cada vez com mais capacidade e força, um espaço mais digno e mais condizente com seus ideais de vida. Talvez este seja o caminho que a *intelligentsia* da pedagogia da alternância optou por trilhar (pelo que se ouve de suas vozes).

Defendem a cidadania em justos aspectos igualitários e republicanos. Trata-se de direitos muitas vezes ignorados pela distância existente entre o poder público e os órgãos que fazem cumprir as leis, e as necessidades das populações que vivem no campo. Essa distância

deixa certos grupos sujeitos a forças coercitivas totalmente ilegítimas, prejudicando aqueles que mais sofrem com o predomínio e o abuso do poder econômico.

Crianças, adolescentes e jovens, idosos, mulheres, índios, negros, ribeirinhos, habitantes do campo e da cidade, têm direitos que lhe são correspondentes, pelo fato de serem, inalienavelmente, cidadãos. Eles e elas são, hoje, aqui e agora, sujeitos de direitos; direitos a uma vida digna, a uma educação de qualidade, a uma morada decente, a uma família que lhes garanta carinho, afeto; a um país que os acolha como filhos e cidadãos; a dizer e expressar o que querem para si e que projeto de país desejam [...] Na educação, por exemplo, cada vez a sociedade civil brasileira vem debatendo a necessidade de discutir as questões de identidade étnico-raciais e de gênero nos currículos escolares. Porém isto ainda é um desafio, pois os educadores precisam se capacitar para construir uma educação que valorize a diversidade através de práticas pedagógicas que busquem desconstruir preconceitos e estereótipos (BAPTISTA, 2008, p. 13-4).

A educação deveria prover todas as pessoas com os meios adequados para que sejam capazes de absorver e criticar a informação, recusando os seus vieses, reclamando contra a sua fragmentação, exigindo que o noticiário de cada dia não interrompa a sequência dos eventos, de modo que o filme do mundo esteja ao alcance de todos os homens. O morador cidadão, e não o proprietário consumidor, veria a cidade como um todo, pedindo que a façam evoluir segundo um plano global, e uma lista correspondente de prioridades, em vez de se tornar o egoísta local, defensor de interesses de bairro ou de rua, mais condizentes com o direito fetichista da propriedade que com a dignidade de viver. O eleitor teria sua individualidade liberada, para reclamar que, primeiro, o reconheçam como cidadão (SANTOS, 2014, p. 157).

São vozes que defendem o protagonismo de seus formandos e sua efetiva ação política e social, tendo em vista, inclusive, uma menor vulnerabilidade frente à exploração. Mas é importante ressaltar que em muitas dessas regiões camponesas convivem elementos bastante díspares: a poderosa indústria do agronegócio, das *commodities* com o pequeno produtor rural habitante de territórios de baixa densidade, velocidade, luminosidade e fluidez, como visto anteriormente.

Nos aspectos sociais, o estudo revelou que a EFA favoreceu e estimulou o surgimento de novas lideranças comunitárias, atuando principalmente nos grupos de jovens e nos grupos de celebrações e orações. Despertaram os jovens ex-alunos para o trabalho coletivo e auxiliou positivamente na criação e condução das associações de pequenos produtores, dando uma nova perspectiva para o movimento associativista no meio rural. Melhorou sensivelmente o diálogo na família e na comunidade, rompendo preconceitos e quebrando tabus (MOURA, 2008, p. 84).

Os jovens precisam aprender a superar os obstáculos e preconceitos, seja das autoridades locais, empresas e entidades em relação a sua pouca idade. A resistência e falta de apoio a serem superadas esbarra ainda nos próprios pais, que normalmente querem uma vida diferente para seus filhos, que eles não enfrentem as mesmas dificuldades, e por relatarem em aceitar as ideias aprendidas pelos seus filhos e não se sentirem estimulados a investir em novos projetos. Isto nos leva a considerar que é fundamental para os jovens se tornarem protagonistas e empreendedores capazes de promover discussões nas suas comunidades, problematizando em suas localidades a necessidade de construir um novo conhecimento que proporcione

desenvolvimento e a concretização dos projetos que melhorem a qualidade de vida do meio rural (SANTORI, 2008, p. 8).

Seja como for, o que parece claro é o vínculo entre educação e desenvolvimento local. As possibilidades de autoconhecimento, presentes nos dispositivos pedagógicos, refletem a missão dos CEFFAs tanto quanto ressaltam os aspectos da formação que desenvolvem novas mentalidades em indivíduos especialmente afetados pelo notório subdesenvolvimento das regiões onde vivem.

Por auto-organização entende-se a constituição de coletivos infantis ou juvenis conforme a necessidade de realizar determinadas ações práticas, que pode começar com a preocupação de garantir a higiene da escola, até a participação efetiva do Conselho Escolar, ajudando na elaboração do plano de vida da escola. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente é efetivamente educar para a participação social igualmente ativa. Na organização, o educador tem como função só a de acompanhar as crianças, para que elas possam assumir-se efetivamente como sujeitos do processo educativos. Assim sendo, o coletivo infantil não poderia ser algo imposto, mas sim uma construção de baixo para cima, para que possa produzir o envolvimento real das crianças (DALL'AQUA; PEIXOTO, 2008, p. 60-1).

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (SANTOS, 2014, p. 154).

A Pedagogia da Alternância como porta aberta para a vida e para a Escola, provoca permanentemente uma interpelação ao meio rural, uma tomada de consciência dos problemas que cada um se formula individualmente ou coletivamente. Transforma-se assim na origem de agrupações diversas do meio rural que busca a resposta à sua condição tal como: cooperativas, associações de desenvolvimento cultural, etc. Se transforma em fator fundamental de desenvolvimento do meio rural já que aborda o aspecto da exploração individual e aborda os problemas de cooperação da comunidade. Entretanto, a Pedagogia da Alternância, uma proposta de Educação inovadora está credenciada a proporcionar vários atributos e competências aos jovens, sobretudo formando líderes, pois além de propor uma organização de currículo escolar contextualizada na realidade do aluno, emprega métodos de ensino baseados nas descobertas pelo próprio educando, estimulando-o a continuar aprendendo, contando também o envolvimento e participar da família e comunidade na gestão escolar. Desta relação família-escola-comunidade surgem explicações para a realidade sócio-política-econômica dos educandos, bem como propostas e alternativas de soluções para as dificuldades que enfrentam (ANDRADE, 2008, p. 84).

São essas as vozes ecoadas de uma população do campo perdendo importância, protagonismo e sua capacidade latente de desenvolvimento, que são as pessoas que o habitam e vivem da produção realizada em pequenas propriedades. Cumprir com os esforços para seu desenvolvimento é uma questão de sobrevivência. O êxodo rural é uma linha em evolução no

quadro demográfico brasileiro como se verá mais adiante. Os CEFFAs, por sua vez, são esforços das comunidades camponesas para oferecer um elo que possa unir sua nova geração com a territorialidade herdada de seus antepassados, em um espaço que, na segunda década do século XXI, ainda se mostra insuficientemente atraente aos jovens que buscam a urbanização e que não a encontram onde vivem. Num mundo progressivamente mais integrado em termos de comunicação e acesso à informação é ainda mais sedutor, à juventude, as possibilidades oferecidas pelos centros urbanizados. O migrante rural brasileiro já não está mais fugindo da fome e da iminente extinção, como nas décadas de 1950 e 1960. Nesse momento, está em busca de elementos muito mais simbólicos do que aqueles fisiológicos de outrora. Trata-se das trocas culturais e materiais com o mundo, da negação do isolamento e das possibilidades de mobilidade. De qualquer maneira são elementos importantes para sua experiência e que compõem a qualidade de vida almejada.

O êxodo rural ainda é um problema, mas quando a gente pensa nos jovens que estão envolvidos nas EFAs... Em 2013, a gente fez um rápido levantamento com alguns regionais. Daqueles que a gente fez, 80% dos jovens que saíram das EFAs, eles permaneciam lá em suas propriedades. Então, isso garante que a formação que ele adquiriu na escola ajuda a família a continuar com qualidade de vida na propriedade ao passo que quando o aluno vem para uma escola pública... sai da sua realidade e vem para a escola pública, o que vai estimular? A família deixar a propriedade e vem para a cidade também. Ele vai estimular o êxodo rural. A EFA não, ela vai fazer a família e o jovem refletir sobre condições de como continuar no campo com qualidade de vida. [...] para que ele entenda que esse ficar no campo não é por obrigação que ele tem que ficar na terra, mas que ele fique no campo entendendo essa necessidade de viver com qualidade de vida naquele espaço. E esse viver com qualidade de vida é ter boa produção, transporte para deslocamento e tudo. Envolve uma série de questões, não é só ficar no campo, mas é continuar lá, mas com qualidade de vida (trecho de entrevista concedido por SILVA, 2015).

Assim, um dos principais objetivos da educação proporcionada pelas EFAs é criar as condições (subjetivas e objetivas) para a permanência das famílias dos pequenos proprietários rurais no campo. E isso parece ser alcançado porque o projeto pedagógico recebe tal orientação, o que se concretiza no currículo e na organização das escolas.

5 O IDHM nos territórios das Escolas Famílias Agrícolas

Nesta parte do trabalho, torna-se necessário mostrar dados que testassem a suposta situação de maior vulnerabilidade das localidades rurais onde estão sediadas as 143 EFAs identificadas. Para estas localidades, foram utilizados os dados censitários sobre a evolução da população rural absoluta e o IDHM, no intuito de comparar o desempenho delas com suas macrorregiões de entorno: estado, região, país. Não obstante, também foi considerado o subíndice IDHM Educação para fins de verificação mais específica, já que se trata de estabelecimentos de ensino que promovem formação e acesso ao conhecimento.

Antes da análise dos indicadores, entretanto, visando a relação entre as EFAs e o índice de desenvolvimento local, expresso pelo IDHM, é proveitoso retomar a definição anteriormente discutida de território. Para tanto, toma-se emprestada as palavras de Milton Santos:

Como já temos mencionado repetidamente, o território em si mesmo não constitui uma categoria de análise ao considerarmos o espaço geográfico como tema das ciências sociais, isto é, como questão histórica. A categoria de análise é o território utilizado. A partir deste ponto de vista quando quisermos definir qualquer pedaço do território, deveremos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política” (SANTOS, 2005, p. 247).

Para o autor, território é vivo e histórico na medida em que interagem em seu espaço geográfico e simbólico, elementos fixos, frutos do implante protético, promovido pela ordem pública e social, com elementos de fluxo que estão diretamente ligados às ações econômicas do sistema, que visam a reprodução do capital e que possuem maior volatilidade, pois dependem de investimentos privados que migram à guisa do mercado, e de oportunidades que contemplem a melhor reprodutibilidade desse capital. É dessa perspectiva que se concebe a territorialização, ou seja, a construção ou defesa da territorialidade por intermédio de seus atos políticos e racionais.

Foi visto o quanto as finalidades do projeto dos CEFFA no Brasil – a dizer, a formação integral e o desenvolvimento do meio – são e estão interdependentes. A emergência e prioridade do desenvolvimento social e econômico são imperativos inquestionáveis numa sociedade organizada no sistema de reprodução de capital, na qual a seguridade social está longe de ser garantida e os trabalhadores em geral ou, no caso, os pequenos produtores rurais se configuram em pequenas e substituíveis engrenagens de uma máquina, cujo rumo lhe é ingovernável.

Para uma maior compreensão desse projeto educacional com sua rede de CEFFAs – particularmente, a rede sob a orientação da UNEFAB – parece oportuno oferecer uma mostra da situação socioeconômica dos respectivos territórios em que tais EFAs estão localizadas, e isso baseado em alguns indicadores que integram o IDHM, conforme dados publicados no ano de 2013.

Desenvolvimento econômico não se traduz, diretamente, em desenvolvimento humano ou qualidade de vida, pois deve ser considerado o *quantum* de oportunidades sociais, políticas e ambientais estão disponíveis aos indivíduos de uma dada sociedade. O nosso maior exemplo é que há algumas décadas o Brasil figura entre as dez maiores economias globais, sem que grande parte de sua população tenha oportunidades razoáveis de inclusão e acesso aos aparelhos culturais, a boa alimentação, higiene, saúde, educação de qualidade e compatíveis com a riqueza produzida. Esses fatores estão relacionados e a sua conquista é uma questão de exercício da cidadania. Portanto, não é o bastante produzir riqueza; esta precisa ser distribuída em conjunto com políticas públicas inclusivas. É por esta razão que há 25 anos, o indicador de IDH substitui o produto interno bruto (PIB) quando se analisa o nível de bem-estar social de uma sociedade¹⁶.

O IDHM é a versão brasileira da metodologia do PNUD para o IDH – separados de acordo com os limites de município – e consiste na avaliação de três categorias básicas: saúde, educação e renda, as quais, respectivamente, respondem pelos critérios de longevidade (esperança de vida ao nascer), acesso ao conhecimento (média de anos de estudo da população com 25 anos ou mais e a expectativa de anos de estudo) e padrão de vida (renda global bruta per capita) que, combinados, dão conta da aferição do IDH para cada um dos 5.565 municípios brasileiros, tendo por base os dados dos Censos Demográficos dos anos de 1991, 2000 e 2010 (BRASIL, 2013). Dessa perspectiva de análise, a escola exerce um papel de destaque na geração de bem-estar.

Foram elaboradas tabelas com as informações do IDHM e, juntos com elas, é exposta a população rural em números absolutos, segundo dados dos Censos Demográficos do IBGE,

¹⁶ Para o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) o potencial econômico de uma sociedade, ou seja, os recursos e a renda que ela pode gerar não se configura como categoria final do desenvolvimento humano, mas como meio para alcançá-lo. A perspectiva do IDH que considera renda, educação e saúde amplia a dimensão de análise mesmo que não a esgote. O IDH foi criado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq juntamente com o também economista indiano Amartya Sen, este último, agraciado com o Prêmio Nobel de 1998 por sua contribuição na área de estudos sobre o desenvolvimento humano, estado de bem-estar social e cidadania.

pois a proporcionalidade poderia não apreender as eventuais oscilações demográficas existentes na cidade em questão.

A contagem da população na categoria zona rural, ou na categoria zona urbana, é realizada com base na informação prestada pelas administrações municipais – que definem as áreas rurais e urbanas –, o que gera muita controvérsia na acuidade censitária, dado os supostos interesses envolvidos e criados pela existência dos subsídios federais dirigidos a estas administrações em função da proporção e do número de habitantes no campo e na cidade. Atualmente, encontra-se em discussão no MDA uma proposta para reformar os critérios que categorizam zona rural, e isso em decorrência da discrepância entre os resultados censitários apresentados pelo IBGE e a realidade de muitos dos municípios brasileiros, já que mais de 90% deles possuem, no máximo, 5.000 habitantes. Foi justamente para esse conjunto de municípios que Veiga (2002) cunhou o epíteto de “Cidades Imaginárias”.

Nas tabelas abaixo, preparadas para esta pesquisa, podemos comparar a evolução do IDHM, juntamente com evolução da população rural, tomando como base localidades onde existem unidades EFA, os municípios onde estão sediadas essas EFAs e os estados brasileiros da Bahia, Maranhão, Piauí, Espírito Santo e Minas Gerais, aos quais pertencem os municípios considerados. É importante ressaltar que os índices variam de zero a um e são separadas em cinco faixas correspondentes a seu nível de IDHM. São elas: muito baixo, de zero a 0,499; baixo, de 0,5 a 0,599; médio, de 0,6 a 0,699; alto, de 0,7 a 0,799 e muito alto, de 0,8 a 1,0. Aqui, estão aglutinadas as faixas “muito baixo” e “baixo” em uma categoria única; o mesmo acontece com “alto” e “muito alto”, resultando, então, em três faixas: baixo, médio e alto. Os índices completos estão dispostos em planilha anexa.

É necessário registrar que, para que fosse possível visualizar o crescimento ou o decréscimo nos indicadores considerados, utilizou-se de recurso que toma os valores do primeiro momento da série histórica (1991) como referência ou base. Assim, o valor encontrado para o IDHM do Brasil em 1991 (0,493) equivale a 1,0 para IDHM e o valor encontrado para a população rural do Brasil em 1991 (36,04) equivale a 100,0. O mesmo raciocínio foi empregado nos demais valores encontrados para 1991 e isso possibilitou identificar as variações nos anos de 2000 e 2010. Desse modo, o IDHM brasileiro de 0,612, verificado em 2000, corresponde a um aumento de 24% em relação ao verificado em 1991. Igualmente, o número de 31,83 milhões de pessoas, registrado em 2000, indica que a população rural brasileira diminuiu cerca de 11% se comparada aos números de 1991. As demais variações podem ser observadas nas tabelas a seguir.

Tabela 1: Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Nordeste, o estado da Bahia e as localidades onde existem EFAs (somente no estado da Bahia), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.

Região	Indicador	1991		2000		2010	
		VE	VR	VE	VR	VE	VR
Brasil	IDHM	0,493	1,0	0,612	1,24	0,727	1,47
	Pop. Rural	36,04 ¹⁷	100,0	31,83	88,32	29,83	82,77
Nordeste	IDHM	0,393	1,0	0,512	1,30	0,660	1,68
	Pop. Rural	16,71	100,0	14,76	88,33	14,26	85,34
Bahia	IDHM	0,386	1,0	0,512	1,33	0,660	1,71
	Pop. Rural	4,85	100,0	4,29	88,45	3,91	80,62
EFA Bahia	IDHM	0,299	1,0	0,432	1,44	0,597	1,97
	Pop. Rural	0,015	100,0	0,014	93,33	0,013	86,67

Fontes: PNUD/Fundação João Pinheiro/IPEA/IBGE/UNEFAB, 2015. Organização do autor.
Observação: VE = valor encontrado; VR = valor de referência; Pop. Rural = população rural.

A tabela 1 mostra a emigração nas localidades onde há EFA no estado da Bahia. Lá há 30 escolas em operação, representando 21% da rede associada à UNEFAB. Note-se a já indicada tendência de êxodo rural, entretanto, nessas localidades (onde estão as EFAs) os números revelam que tal êxodo (em 2010 há apenas 86,67% da população rural que havia em 1991) é ligeiramente menor que o do Brasil (em 2010 há apenas 82,77% da população rural que havia em 1991) e menor ainda que do estado da Bahia (em 2010 há apenas 80,62% da população rural que havia em 1991), ficando próximo do verificado na região Nordeste (em 2010 há 85,34% da população rural que havia em 1991).

Por outro lado, verifica-se uma evolução do IDHM superior a todas as médias verificadas.

O indicador das localidades municipais, onde estão sediadas as EFAs na Bahia, praticamente dobra em vinte anos e o crescimento é, portanto, superior às médias da Bahia, do Nordeste e do Brasil (respectivamente, 71, 68 e 47%). Em que pese a maior evolução, o IDHM das localidades EFA encontra-se num patamar abaixo de suas médias estaduais, regionais, assim como é inferior a média nacional.

¹⁷ O IBGE publica em seus meios, distintos resultados para a população rural no Censo Demográfico de 1991: 35,83 milhões, segundo <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/tab202.shtm> e 36,04 milhões, segundo <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8> - (ambos websites consultados em 15.fev.2016, às 10h45).

Na tabela 2, podem ser apreciados os números da população rural e o IDHM relativo ao estado do Maranhão. Este estado sedia 21 unidades EFA, o que corresponde a 14,69% do total da rede.

Tabela 2: Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Nordeste, o estado do Maranhão e as localidades onde existem EFAs (somente no estado do Maranhão), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.

Região	Indicador	1991		2000		2010	
		VE	VR	VE	VR	VE	VR
Brasil	IDHM	0,493	1,0	0,612	1,24	0,727	1,47
	Pop. Rural	36,04	100,0	31,83	88,32	29,83	82,77
Nordeste	IDHM	0,393	1,0	0,512	1,30	0,660	1,68
	Pop. Rural	16,71	100,0	14,76	88,33	14,26	85,34
Maranhão	IDHM	0,357	1,0	0,476	1,33	0,639	1,79
	Pop. Rural	2,95	100,0	2,28	77,29	2,42	82,03
EFA	IDHM	0,268	1,0	0,388	1,45	0,571	2,13
Maranhão	Pop. Rural	0,015	100,0	0,0135	90,00	0,0134	89,33

Fontes: PNUD/Fundação João Pinheiro/IPEA/IBGE/UNEFAB, 2015. Organização do autor.

Observação: VE = valor encontrado; VR = valor de referência; Pop. Rural = população rural.

Assim como no caso baiano, a média das localidades com EFA no estado do Maranhão experimentou um aumento do IDHM na casa dos 113% entre 1991 e 2010, valor superior à evolução média estadual, regional e nacional. Sobre a população rural, o decréscimo de habitantes destas regiões foi, entre os anos de 1991 e 2010, de 10,67%, o que representa 7,3 pontos percentuais abaixo da média estadual (17,97%) e 3,99 pontos percentuais abaixo da média nordestina (14,66%). O IDHM médio das localidades em que há EFAs também está abaixo das outras regiões comparadas.

A tabela 3 se refere aos indicadores das localidades em que há EFAs no estado nordestino do Piauí. O estado conta com 17 unidades EFA, ou seja, 12% do total da rede.

Tabela 3: Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Nordeste, o estado do Piauí e as localidades onde existem EFAs (somente no estado do Piauí), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.

Região	Indicador	1991		2000		2010	
		VE	VR	VE	VR	VE	VR
Brasil	IDHM	0,493	1,0	0,612	1,24	0,727	1,47
	Pop. Rural	36,04	100,0	31,83	88,32	29,83	82,77
Nordeste	IDHM	0,393	1,0	0,512	1,30	0,660	1,68
	Pop. Rural	16,71	100,0	14,76	88,33	14,26	85,34
Piauí	IDHM	0,362	1,0	0,484	1,34	0,646	1,78
	Pop. Rural	1,21	100,0	1,05	86,78	1,06	87,60
EFA Piauí	IDHM	0,292	1,0	0,422	1,44	0,591	2,02
	Pop. Rural	0,0081	100,0	0,0073	90,12	0,0083	102,47

Fontes: PNUD/Fundação João Pinheiro/IPEA/IBGE/UNEFAB, 2015. Organização do autor.

Observação: VE = valor encontrado; VR = valor de referência; Pop. Rural = população rural.

As localidades onde estão as EFAs no Piauí são as únicas em que se observa um aumento de sua população rural, que foi na ordem de 2,47%, a despeito da queda dessa população observada no estado do Piauí. Após um ligeiro declínio no censo de 2000, a população rural voltou a crescer em 2010 e superou os números de 1991. Evidentemente não se pode desconsiderar um eventual crescimento vegetativo desigual da população nas diferentes regiões do país. Já o aumento do IDHM atingiu 102% nas localidades municipais onde estão sediadas as escolas. No estado o aumento foi de 78%.

A tabela seguinte corresponde aos números apurados para a média das localidades municipais EFA no estado do Espírito Santo. O estado pioneiro na implantação dessas escolas, e sede do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), abriga 25 unidades, correspondendo 17,48% da rede.

Tabela 4: Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Sudeste, o estado do Espírito Santo e as localidades onde existem EFAs (somente no estado do Espírito Santo), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.

Região	Indicador	1991		2000		2010	
		VE	VR	VE	VR	VE	VR
Brasil	IDHM	0,493	1,0	0,612	1,24	0,727	1,47
	Pop. Rural	36,04	100,0	31,83	88,32	29,83	82,77
Sudeste	IDHM	0,534	1,0	0,658	1,23	0,754	1,41
	Pop. Rural	7,51	100,0	6,85	91,21	5,66	75,37
Espírito Santo	IDHM	0,505	1,0	0,640	1,27	0,740	1,46
	Pop. Rural	0,67	100,0	0,63	94,03	0,58	86,57
EFA ES	IDHM	0,438	1,0	0,580	1,32	0,694	1,58
	Pop. Rural	0,012	100,0	0,011	91,67	0,010	83,33

Fontes: PNUD/Fundação João Pinheiro/IPEA/IBGE/UNEFAB, 2015. Organização do autor.

Observação: VE = valor encontrado; VR = valor de referência; Pop. Rural = população rural; ES = Espírito Santo.

O resultado deste apanhado mostra que, em comparação às localidades nordestinas, municípios onde há EFAs no estado do Espírito Santo, apresentam situação similar com o observado no estado ao qual pertencem.

O aumento do IDHM em tais municípios foi de 58%, enquanto que no estado se verificou aumento de 46%. A população rural decresceu 13,43% no estado e 16,67 % nas localidades onde existem EFAs. Vale observar que o IDHM médio das localidades do Espírito Santo está mais próximo do que se considera alto e é a melhor dentre as localidades apuradas até aqui.

A tabela 5 contém os dados referentes ao estado de Minas Gerais, que sedia 20 unidades EFA ou 14% do total da rede. Apesar da quantidade de escolas, atinge uma população rural de cerca de 5.100 habitantes, conforme dados censitários de 2010, considerando o total da população rural de 2,88 milhões no estado.

Tabela 5: Evolução do IDHM médio dos municípios e população rural absoluta, considerando o Brasil, a região Sudeste, o estado de Minas Gerais e as localidades onde existem EFAs (somente no estado de Minas Gerais), de acordo com os censos populacionais de 1991, 2000 e 2010. População expressa em milhões de pessoas.

Região	Indicador	1991		2000		2010	
		VE	VR	VE	VR	VE	VR
Brasil	IDHM	0,493	1,0	0,612	1,24	0,727	1,47
	Pop. Rural	36,04	100,0	31,83	88,32	29,83	82,77
Sudeste	IDHM	0,534	1,0	0,658	1,23	0,754	1,41
	Pop. Rural	7,51	100,0	6,85	91,21	5,66	75,37
Minas Gerais	IDHM	0,478	1,0	0,624	1,30	0,731	1,53
	Pop. Rural	3,95	100,0	3,21	81,26	2,88	72,91
EFA MG	IDHM	0,336	1,0	0,499	1,48	0,630	1,87
	Pop. Rural	0,0068	100,0	0,0057	83,82	0,0051	75,00

Fontes: PNUD/Fundação João Pinheiro/IPEA/IBGE/UNEFAB, 2015. Organização do autor.

Observação: VE = valor encontrado; VR = valor de referência; Pop. Rural = população rural; MG = Minas Gerais.

A evolução do IDHM médio nas localidades onde há EFAs, no período apurado, foi de 87%, mais que o dobro da média da região sudeste (41%) e bem superior aos 53% apurados no estado de Minas Gerais. Destaque-se, ainda, que o decréscimo da população rural na região Sudeste e no estado de Minas Gerais é mais acentuado (verificou-se que entre 72 e 75% da população que havia em 1991 vive nas áreas rurais). Em contrapartida, na região Nordeste esse índice varia entre 80 e 90% (exceto nas localidades em que há EFAs no estado do Piauí; lá se observou acréscimo da população rural, conforme já ressaltado).

Em que pese o PNUD ter reconhecido o Brasil como “país de alto desempenho” (BRASIL, 2013), pelo fato de o Estado nas últimas décadas ter investido no bem-estar social com seus programas de transferência de renda e, principalmente, com o aumento da capacidade de compra do salário mínimo, ainda é de se notar a disparidade de IDHM entre as localidades municipais onde estão sediadas as EFAs e seu entorno geográfico e administrativo, representado pelos seus estados. A comparação das localidades entre regiões também demonstra as diferenças históricas brasileiras: enquanto o IDHM nos estados nordestinos num patamar médio e suas localidades rurais (municípios sedes das EFAs) num patamar baixo, na região Sudeste, respectivamente estado e localidades, gozam de índices altos e médios.

O Nordeste incluindo Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, é uma área de povoamento antigo, onde a

constituição do meio mecanizado se deu de forma pontual e pouco densa e onde a respectiva circulação de pessoas, produtos, informação, ordens e dinheiro era precária, tanto em razão do tipo e da natureza das atividades (sobretudo uma agricultura pouco intensiva) como em virtude da estrutura da propriedade. Alicerçada sobretudo no trabalho, essa agricultura evidencia baixos índices de mecanização (um trator para cada 148 habitantes agrícolas e uma máquina de colheita para cada 1.373 habitantes agrícolas) se comparada a Região Concentrada e com a região Centro-Oeste. Herança da antiguidade da ocupação econômica, realizada no período pré-mecânico, o número de núcleos urbanos é grande em virtude da baixa mecanização do território, sua densidade é relativamente importante, mas a taxa regional de urbanização é baixa. Se as aglomerações são numerosas, a urbanização é, de modo geral, raquítica. São as causas e consequências da fraqueza da vida de relações, formando um círculo vicioso (SANTOS, 2013, p. 271-2).

É, de certa maneira, a expressão do retrato dos “Brasis”, descritos por Milton Santos (2013), situação que gera regiões excluídas dos esforços de desenvolvimento voltado à indústria e ação política, a qual os dirigentes do país optaram ao longo do século XX, mas que, independente de onde estão, do ponto de vista geográfico, têm em comum a persistência da ruralidade e o dispêndio de todo empenho para lidar com os desafios da luta pela sobrevivência. A EFA parece fazer parte desse empenho.

Desenvolvimento do meio é também o modo pelo qual se desenvolve a formação nas escolas famílias agrícolas. Essa receita que faz com que a escola seja a expressão viva dos desafios da vida, quando se fala em regiões com carências materiais, como é o campo dos pequenos produtores rurais, pode ser a chave para que a almejada qualidade de vida seja contemplada além do pão, além da renda, mas também, por intermédio de uma educação escolar de conteúdo contextualizado e emancipatório. Se os indicadores de IDHM são a manifestação de uma determinada situação e apontam para as necessidades de intervenção política em tal situação, é importante ressaltar que ações que visem o aumento da qualidade de vida e a melhoria das condições objetivas de existência não podem deixar de contemplar a educação. Claro que as ações no campo educacional não são suficientes para debelar a miséria e a pobreza, mas sem elas a transformação social (local e nacional) parece ser muito mais difícil do que já é.

O acesso ao conhecimento é um determinante crítico para o bem-estar e é essencial para o exercício das liberdades individuais, da autonomia e autoestima. A educação é fundamental para expandir as habilidades das pessoas para que elas possam decidir sobre seu futuro. Educação constrói confiança, confere dignidade e amplia os horizontes e as perspectivas de vida (BRASIL, 2013, p. 25).

É no âmbito do próprio Estado que a educação é valorizada, o que impõe uma análise que foge ao escopo deste trabalho. Seja como for, a partir dessa premissa, faz-se importante detalhar do IDHM geral, um indicador específico para a educação que é o resultado de dois

subíndices: a escolaridade da população adulta (18 anos ou mais com o ensino fundamental completo), juntamente com fluxo escolar da população jovem. A equação confere peso um ao primeiro subíndice e peso dois ao segundo. O resultado do IDHM Educação é a raiz cúbica da multiplicação desses subíndices.

Ao extrair o IDHM Educação das localidades onde há EFA, e suas respectivas regiões de entorno, do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, publicado no ano de 2013, obtém-se o seguinte quadro:

Tabela 6: IDHM e IDHM Educação (2010), conforme resultado apurado pelo PNUD no Censo Demográfico de 2010 e a diferença em porcentagem entre o IDHM geral e o indicador específico para a categoria Educação.

Região	IDHM 2010	IDHM Educação 2010	Faixa PNUD Educação	Diferença IDHM Educação vs. IDHM (%)
Brasil	0,727	0,637	Médio	(12,38)
Nordeste	0,660	0,565	Baixo	(14,39)
Bahia	0,660	0,555	Baixo	(15,91)
EFA Bahia	0,597	0,492	Muito Baixo	(17,59)
Maranhão	0,639	0,562	Baixo	(12,05)
EFA Maranhão	0,571	0,534	Baixo	(6,48)
Piauí	0,646	0,547	Baixo	(15,33)
EFA Piauí	0,591	0,487	Muito Baixo	(17,60)
Sudeste	0,754	0,671	Médio	(11,01)
Espírito Santo	0,740	0,653	Médio	(11,76)
EFA Espírito Santo	0,694	0,591	Baixo	(14,84)
Minas Gerais	0,731	0,638	Médio	(12,72)
EFA Minas Gerais	0,630	0,506	Baixo	(19,68)

Fontes: PNUD/Fundação João Pinheiro/IPEA/IBGE/UNEFAB, 2015. Organização do autor.

Todos os indicadores médios apurados, referentes ao IDHM Educação (o nacional, os das regiões e os dos estados), estão abaixo das médias gerais de IDHM, ou seja, o composto pelos índices da saúde, da educação e da renda. A comparação com as médias apuradas onde estão localizadas as EFAs indica que nestas os índices referentes à educação são ainda mais baixos em relação ao índice composto. Com exceção das localidades EFA no Maranhão, a média nas localidades EFA corresponde a mais de 17% de diferença entre os IDHM apurados (educação sempre menor que o índice geral), o que denota que a categoria educação muito contribui para rebaixar os IDHM no mapa do desenvolvimento humano. Com toda a evolução vista no IDHM no decorrer dos três censos demográficos – ainda que tenhamos avançado na questão de distribuição de renda com os programas para esse fim e com o aumento real do

poder de compra do salário mínimo, o que não é pouco – permanece um grande desafio com relação à educação escolar e o acesso ao conhecimento das populações espalhadas pelo território brasileiro. Este ainda é mais urgente quando, no contexto geral da pesquisa, percebe-se a maior vulnerabilidade social (IDHM mais baixo) que há no campo, especialmente levando-se em consideração o IDHM nas localidades onde estão sediadas as EFAs. Por este ponto de vista, parece não haver dúvidas do preponderante papel que exerce a iniciativa de implementação das comunitárias escolas famílias agrícolas, lançando mão de sua pedagogia da alternância no contexto territorial camponês brasileiro, tanto pela prescrição da formação integral, ainda que em perspectiva e com as limitações apontadas neste trabalho, quanto pela proposição de utilizar a escola como instrumento a serviço do urgente desenvolvimento do meio e em defesa de sua territorialidade.

Considerações Finais

De alguma maneira, as considerações importantes deste trabalho, aquelas que tangenciam os seus três objetivos, foram apresentadas pontualmente ao longo dos capítulos, de acordo com o assunto retratado. Entretanto, pareceu necessário relatar os antecedentes históricos da pedagogia da alternância e do projeto de escola familiar: suas origens, seus principais atores, seu contexto histórico, isto é, expor um sumário de sua história social e política. A compreensão dessa história foi importante para que se entendesse os pilares que sustentam esse projeto: por um lado, a própria pedagogia da alternância e o associativismo familiar local e, por outro, como seu produto, a formação integral e o desenvolvimento do meio. A literatura consultada sobre a educação no campo e, em especial, as EFAs e sua constituição, permitiu que se assumisse o entendimento de formação integral como sinônimo de formação emancipatória e autônoma, bem como de desenvolvimento do meio como ação de territorialidade. E foi com esses conceitos que se trabalhou o tema.

Em meio a essa exposição inicial ficou clara a característica comunitária, a experiência de luta por conquistas sociais e políticas, frutos da ação voluntária de um povo que reivindicou, formatou e desenvolveu uma escola segundo suas necessidades sociais orgânicas. Numa palavra, a expressão do exercício de cidadania. A transmutação de contexto do projeto ao Brasil trouxe elementos novos a serem discutidos e que não poderiam deixar de ser trazidos à tona neste trabalho. As grandes diferenças sociais, a alta concentração de renda, a desvalorização da origem agrária, a forte e constante tutela e intervenção do Estado sobre a vida socioeconômica, a corrida desenvolvimentista, baseada na industrialização, e o desequilíbrio no crescimento regional do país ao longo do tempo, produziu personagens diferentes daqueles que, na França, iniciaram o processo. Foi justamente com essa observação que o debate contido no capítulo se fez necessário. Primeiro, para mostrar quem são esses cidadãos que movimentam as EFAs em operação e qual suas condições ante aos direitos sociais e oportunidades de desenvolvimento. Além disso, foi objetivo desse capítulo, estabelecer uma discussão e se posicionar sobre o critério no uso dos conceitos de urbanidade, ruralidade, cidade e campo, a fim de criticar a ideia de que urbanidade seria uma condição somente possível nas cidades industrializadas, nas metrópoles e nos grandes centros. Trata-se de um estereótipo muito forte que, de alguma maneira, impede a fluência de outras perspectivas, a partir da qual o campo se configura como zona edênica ao olhar da população das cidades e relegado a permanecer numa condição de subdesenvolvimento *ad eternum*. É possível que a discussão proposta neste capítulo possa ser considerada de certa relevância às

narrativas que envolvam aspectos antropológicos, psicológicos e políticos da educação no campo. Questionar o emprego generalizante de conceitos como urbanidade, trazendo suas significações semânticas e, principalmente, o seu uso e peso nas relações de poder é, de alguma maneira, uma contribuição desta pesquisa.

No capítulo terceiro, os conceitos de emancipação e territorialização foram melhor trabalhados. A compreensão de formação integral e desenvolvimento do meio receberam um outro olhar, isso com base na análise realizada à luz da teoria crítica de Theodor Adorno e das teorias demográficas de Milton Santos. Aparentemente, a bibliografia utilizada para trazer esses aspectos à discussão foram suficientes. Eis aqui uma oportunidade de pesquisa para a comparação entre métodos pedagógicos, o que, nesse trabalho, não foi objetivo. Assim, enfatizando o que há de específico na pedagogia da alternância poder-se-á confrontar e questionar o modelo hegemônico de escola.

Depois de oferecer a historiografia e a posição conceitual, foi possível adentrar nas fontes de pesquisa previamente submetidas a um protocolo de coleta de registro de informações. Foi importante observar como interagem os dois tipos de fonte (a dizer, as entrevistas) e os artigos da revista da UNEFAB, que se revelaram consistentemente alinhados. Enfim, o primeiro dos objetivos que seria verificar se a ação pedagógica da alternância nas EFAs contribuiria para a manutenção e reafirmação da territorialidade das famílias agrícolas ligadas à escola se confirmou. A avaliação realizada aqui foi positiva, pois as ações observadas e relatadas fomentam o estreitamento do laço de identidade com a cultura do campo e promove o desenvolvimento social e econômico local, por meio dos projetos pessoais trabalhados. Este, aliás, parece ser o objetivo prioritário das EFAs. O interesse pelo viés econômico se sobrepõe relevantemente a qualquer outro, segundo as fontes pesquisadas. O movimento busca garantir a territorialidade dessas famílias lançando mão do aumento do poder de mercantilização de suas produções, quase sempre, agropecuárias. O que se pode trabalhar melhor na pedagogia da alternância, nesse sentido, é o incentivo para que os projetos pessoais possam ir além da otimização da produção na propriedade. É preciso pensar na região de entorno e em seu desenvolvimento orgânico.

Quanto ao segundo objetivo, ligado à identificação dos aspectos que possibilitassem compreender como é concebida a formação para a emancipação e autonomia, a hipótese formulada supunha que as ações pedagógicas utilizadas pudessem favorecer esse processo, mas, pelo que se pôde observar, os instrumentos se mostram pouco eficazes para apoiar a individuação, condição para a autonomia, além do que, a própria escola e o objetivo de fixação do aluno em seu território, configura-se como instituição heterônoma que tolhe e

dirige a capacidade de formação e superação do estudante. Seja como for, de maneira geral, pode-se considerar a EFA como uma entidade educacional de orientação cristã e progressista.

O terceiro objetivo da pesquisa foi verificar qual a condição socioeconômica dos territórios onde há EFAs, comparando os IDHM de suas respectivas cidades com os índices médios de suas áreas correlatas, a fim de se conhecer o eventual grau de vulnerabilidade desses território e a importância na priorização de ações políticas voltadas para sua população. Para este objetivo não houve hipótese correspondente, pois se tratou de um exercício para a reflexão acerca da realidade contextual da rede de escolas e da qualidade de vida da população ao redor de cada uma de suas unidades. Esses dados estatísticos apontam tendências e realidades, mas não autorizam determinar definitivamente a inter-relação e efeitos diretos ou indiretos das EFAs na evolução dos índices. Os fenômenos socioeconômicos são deveras dinâmicos para se estabelecer uma relação simples entre os dados estatísticos e as teorias mobilizadas. De acordo com Max Horkheimer e Theodor Adorno (1978), a concentração de poder e o monopólio do modelo capitalista subtraiu em muito o poder de transformação do indivíduo e, conseqüentemente, de transformação de seu meio social. É nesse sentido que as análises que se valem de dados quantitativos ganham importância: há uma crescente padronização nos contemporâneos modos de vida.

A bibliografia utilizada satisfaz todos os aspectos da pesquisa; e as obras propostas e incluídas após o exame de qualificação puderam preencher as lacunas identificadas pelos examinadores. É possível encontrar na literatura internacional, especialmente a francesa, importante fonte bibliográfica a contribuir no estudo da pedagogia da alternância e do projeto das escolas familiares, contudo, importante também é a produção e difusão de pesquisas sobre a experiência brasileira nesses quase 50 anos de existência.

Finalmente, como indicação para eventuais pesquisas futuras, poderia ser muito útil ao debate analisar as articulações políticas da EFAs (ou dos CEFFAs, de modo geral), principalmente com as instituições governamentais federais (os Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário), as estaduais (Secretaria da Educação) e municipais (Câmara dos Vereadores e a própria administração pública executiva), a ponto de levantar e analisar os interesses envolvidos nesse modelo escolar e no que é reivindicado junto ao Estado pelas lideranças do movimento camponês em termos de educação, com sua proposta de escolas comunitárias e pedagogia da alternância. Outra possibilidade de investigação é focalizar-se na tensão entre o currículo das EFAs (e o calendário escolar proposto pela pedagogia da alternância) e o currículo oficial em vigor no país.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 119-138.
- _____. Educação – para que?. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 139-154.
- _____. A educação contra a barbárie. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 155-168.
- _____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d, p. 169-185.
- _____. Teoria da Semicultura. *Cadernos Cedes/Unicamp*, Ano XVII, nº 56, p. 388-411, 1996.
- ANDRADE, M. Formação de lideranças e pedagogia da alternância. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 4, nº 1. p. 83-88, 2008.
- BAPTISTA, Naidison. Conversando e refletindo sobre o desenvolvimento. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 3, nº 2. p. 5-15, 2006.
- BEGNAMI, João Batista. *Formação Pedagógica de Monitores das Escolas famílias Agrícolas e Alternâncias*. 2003. Dissertação em Ciências da Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.
- BEGNAMI, João Batista; DE BURGHGRAVE, Thierry (orgs.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona, GO: Unefab, 2013.
- BEGNAMI, João Batista, HILLESHEIN, Luís Pedro; DE BURGHGRAVE, Thierry. Os centros familiares de formação em alternância – CEFFAS. In: BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; LORIERI, Marcos Antônio (orgs.). *Pedagogias Alternativas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- BRASIL. *Índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro*. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).
- CALIARI, R.; ALENCAR, E.; AMÂNCIO, R. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local. *Revista DAE – UFLA (Universidade Federal de Lavras)*. Vol. 4 – número 2, 2002.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: O Longo Caminho*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006, p. 197-229.
- CHARTIER, Daniel. *A L'aube des formations para alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: L'Harmattan, 2004.

- CHAVES, A. P. P. *Educação e desenvolvimento social: uma análise de sua relação em três experiências da pedagogia da alternância*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.
- CSRO. Centro Social Rural de Orizona. 2º Tabelionato de Notas e Anexos de Orizona – Cartório Porto. Livro A, Registro 11, p. 111-116 de 30 Ago. 1974. *Ata da assembleia extraordinária geral do Centro Social Rural de Orizona no dia 4 de outubro de 1999*.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Cidadania e Direitos Humanos. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; TOSTA, Sandra de Fátima (orgs.). *Educação, Cidade e Cidadania: Leituras de Experiências Sócio Educativas*. Belo Horizonte: Ed. PUCMINAS/Autêntica, 2007.
- DALL’AQUA, P.E.; PEIXOTO, L. S. Estudantes do CEFFA no processo de formação integral: auto-organização como um instrumento de participação. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 4, nº 1, p. 58-64, 2008.
- DE BURGHGRAVE, Thierry. *Vagabundos, Não Senhor. Cidadãos brasileiros e planetários: Uma experiência educativa pioneira do campo*. Orizona, GO: Unefab, 2011. (“Agir e Pensar das EFA do Brasil”).
- DIAS, Regina. Pedagogia da Alternância: Participação da Sociedade Civil na Construção de uma Educação Sustentável e Cidadã. In: QUEIROZ, João Batista; COSTA e SILVA, Virgínia; PACHECO, Zuleika (orgs.). *Pedagogia da Alternância: Construindo a Educação do Campo*. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília, DF: Ed. Universa, 2006.
- GALVÃO, I. T. A. O projeto educativos dos CEFFAs e a economia solidária: uma experiência exitosa no Brasil. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 5, nº 2. p. 24-34, 2010.
- GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. *Formação em Alternância Desenvolvimento Local: O Movimento Educativo dos CEFFA no Mundo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. L’Alternance en Formation. Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif? L’expérience des Maisons Familiales Rurales. In: _____. *Alternance, Développement Personnel et Local*. Paris: L’Harmattan, 1998, p. 51-66.
- GOERGEN, Pedro. A Educação como Direito de Cidadania e Responsabilidade do Estado. Campinas. CEDES-UNICAMP. *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 34. Número 124, 2013, p. 723-742

- HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: *Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. SANTOS, Milton et al. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HENRIQUES, Ricardo et al. (orgs.). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos Secad 2/MEC. Brasília: Secad, março de 2007.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. Sociologia e investigação social empírica. In: *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1978, p. 120-131.
- _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- JACOBI, Pedro. Estado e Educação: O desafio de Ampliar a Cidadania. *Revista EDUCAR*. Curitiba, número 31, 2008. p. 113-127
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? (aufklärung). In: *Immanuel Kant, Textos Seletos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.
- LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- _____. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Centauro, 2001.
- LORENZINI, J. L. O jovem do CEFFA como protagonista na família e na comunidade. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 4, nº 1. p. 43-49, 2008.
- MANNHEIM, Karl. O problema da “intelligentsia”: um estudo de seu papel no passado e no presente. In: _____. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013.
- MARANDOLAJR, Eduardo; ARRUDA, Zuleika. Urbanidade e ruralidade no Brasil e as redefinições entre campo e cidade. In: *Revista Boletim de Geografia*, v. 23, p. 21-38, 2005.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1967.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2012.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- MOURA, David. Contribuição da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana para o desenvolvimento do meio: um estudo com os ex-alunos. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 3, nº 2. p. 82-85, 2006.
- MUÑOZ, Cristóbal R. La Condena de Le Sillon, un episodio de la crisis modernista, 25 agosto 1910. In: *Revista Hispania Sacra*. Vol. 65, N° Extra 1, 2013.
- NOSELLA, Paolo. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2014.

- _____. Educação: território e globalização. In: *Pedagogias Alternativas*. BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; LORIERI, Marcos Antônio (orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- PEIXOTO, L.S. Dados sobre a questão agrária no Brasil. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 4, n° 2. p. 11-24, 2009.
- PRADO JUNIOR, Caio. Sentido da Colonização In: _____. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.
- _____. Vida Social. In: _____. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.
- QUEIROZ, J. B. P. *O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- _____. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, DF, 2004.
- SANTORI, Raquel. A juventude rural e suas perspectivas. In: *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: Unefab, v. 4, n° 1. p. 5-16, 2008.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: *Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. SANTOS, Milton et al. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2011.
- _____. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- _____. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2014.
- SOUZA, Maria Antônia. Educação e pedagogia nos movimentos e organizações de trabalhadores no campo. In: BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; LORIERI, Marcos Antônio (orgs.). *Pedagogias Alternativas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- TEIXEIRA, Edival; BERNARTT, Maria; TRINDADE, Glademir. Estudo sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: *Revista Educação e Pesquisa – USP*, São Paulo, v. 34, n°2, p. 227-242, maio/ago. 2008.
- VEIGA, José Eli. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Anexo A – Entrevista I

FONSECA, Aparecida Maria. Entrevista I. [Ago. 2015]. Entrevistador: Agnaldo Chagas Costa. São Paulo: PUC-SP, 2015. Arquivo digital .mp3 01:03:13.

Pesq.: 6 de agosto, estou na sede da Escola Família Agrícola de Orizona, com Aparecida Maria Fonseca, que é a diretora dessa escola e, também, a responsável pela equipe pedagógica da região do Centro-Oeste-Tocantins, junto à UNEFAB, que é a União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Então, quero agradecer à ela por ter aberto as portas para essa pesquisa da PUC, em Educação: História, Política, Sociedade, e gostaria de saber qual foi sua trajetória profissional e acadêmica e como chegou à diretora aqui da EFA de Orizona.

Cida: A minha trajetória profissional é um pouco extensa. Primeiramente, eu sou filha daqui, do município de Orizona, filha de uma professora do campo e já tinha uma certa paixão por isso. Depois, fui continuando com os estudos, aqui não havia muita possibilidade de cursar uma faculdade, então, fiz até o ensino médio e interrompi os estudos. Na época da faculdade, no curso de Letras, eu fui convidada a participar de reuniões em que haveria a possibilidade de criação da escola família agrícola de Orizona. Até então, eu não havia atuado na educação. Trabalhava em escritório de contabilidade, escritório do comércio local. Aí, conhecendo a proposta do grupo, que fazia parte do Centro Social Rural de Orizona, que hoje é a associação mantenedora dessa escola, eu comecei a participar e estudar a Pedagogia da Alternância. Eu me formei em Letras, em 98, junto com o processo de criação dessa escola. Comecei a participar do processo de formação de educadores, construção do projeto político-pedagógico e, em 1999, quando iniciou a primeira turma, eu fui selecionada como uma das educadoras. Eram apenas três educadoras, monitoras dessa escola, com uma turma, no primeiro ano. Eu fiquei aqui três anos, em seguida, eu fui dar continuidade aos estudos, mudei para Goiânia, trabalhei na subsecretaria de educação e, depois de quatro anos, fui para Brasília, para a Universidade Católica de Brasília, num projeto de extensão, acompanhando ainda o trabalho da Pedagogia da Alternância e fui para o mestrado em Educação. Escolhi, também, para pesquisa, a Pedagogia da Alternância, discutindo as contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável.

Pesq.: Aparecida, uma coisa, onde você se formou em Letras?

Cida: Na Universidade Estadual de Goiás, em uma cidade vizinha aqui.

Pesq.: O projeto de extensão que você fez na UCB tem a ver com algum mestrado?

Cida: Não, já havia esse projeto, o João Batista Queirós, que é um professor da UCB, acompanhou o processo de criação, aqui, dessa escola, da Regional Centro-Oeste Tocantins, e criou, junto à reitoria de extensão, um projeto sobre a Pedagogia da Alternância na universidade e eu fui convidada a trabalhar nesse projeto.

Pesq.: Na UCB?

Cida: Na UCB.

Pesq.: E o mestrado também?

Cida: O mestrado também, na UCB.

Pesq.: Na área de...

Cida: Na Educação e a linha de pesquisa foi a Pedagogia da Alternância.

Pesq.: Perfeito. A entrevista segue, então, com o tema proposto do primeiro eixo da Pedagogia da Alternância mesmo, e eu gostaria de dizer que uma das figuras proeminentes, uma das figuras de referência da Pedagogia da Alternância, que é o Jean-Claude Gimonet, na obra, *Praticar e Compreender a Pedagogia por Alternância dos CEFFAs*, que são os Centros Educacionais Familiares de Formação por Alternância, ele diz que não poderia haver o desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio social. E ele também afirma, que educar e informar significa o desenvolvimento global da pessoa, em todas as suas dimensões. Assim, a Pedagogia da Alternância é pautada a duas finalidades, que são seus eixos; a primeira, é a formação integral e a segunda, o desenvolvimento dos territórios. Sobre esse primeiro eixo, a formação integral, gostaria de te perguntar o seguinte: alguns autores pesquisados, eles qualificam a formação integral dos CEFFAs com características emancipatórias e autônomas, que significa, em outras palavras, oferecer uma formação que confere capacidades ao aluno para torná-lo um agente crítico e transformador da relação com o seu meio e com a própria sociedade. Então, gostaria de saber de você, sua opinião sobre essas características da formação integral, a característica emancipatória e autônoma.

Cida: Sim, a formação integral, como afirma Gimonet e outros estudiosos da Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, ela acontece de forma integral, sendo a escola, praticamente, uma extensão da casa, do meio de vida familiar. É formação integral no convívio total, dentro da escola. A formação não acontece só na sala de aula e, pelo calendário, também, da alternância, há uma interligação entre a família, o meio familiar, a comunidade em que o jovem vive, e a escola. Sendo a escola um espaço em que os jovens que nela se inserem, trazem as suas histórias de vida, as suas experiências pessoais e de trabalho no meio familiar e aqui elas são expandidas. De forma mais concreta e resumida, o jovem vem para essa escola num primeiro momento, é entrevistado, é dito se tem mesmo interesse por essa proposta, e

inicia, então, um novo momento da sua vida, em todos os aspectos; sendo acolhido por uma equipe de monitores, e na vivência com outros colegas no internato, participando de todas as atividades da escola, desde a programação da sessão [nota do pesquisador: o termo ‘sessão’ refere-se ao período de dias ou semanas consecutivas que o aluno permanece no ambiente escolar – sessão escola ou em seu meio – sessão família], levantamento dos temas, a participação nas aulas, o trabalho mesmo, nas pequenas tarefas de uma pequena propriedade, que é parecido com o da vivência de casa. Dentro dessa programação, desse internato, da casa em que moram tantos jovens, eles também trabalham com as normas e há a questão ética da convivência em grupo. A gente acredita que tudo isso são elementos da formação integral, além das disciplinas do conteúdo básico do ensino médio, como é o caso dessa escola, eles também trabalham com temas geradores e pelos instrumentos da própria pedagogia da alternância, que abre o leque dessa formação, passando a trabalhar mais fortemente a transdisciplinaridade, a transversalidade com atividades culturais, visitas fora da escola, então, o estudante tem uma vivência que extrapola a sala de aula, é para o que serve essa formação tanto aqui interna como externa.

Pesq.: Esses temas geradores que você citou, esses temas fazem parte do projeto do aluno? Fazem parte do meio em que ele vive?

Cida Pesq.: Sim, há uma lógica da formação na pedagogia da alternância, os temas são levantados a partir da realidade e do momento, da série e do nível que este estudante está. Por exemplo, na primeira série, os temas são todos mais voltados para a história de vida, a convivência familiar, a história das propriedades e da comunidade onde ele vive. Na segunda série, esses temas geradores já acompanham também a matriz curricular dos conteúdos disciplinares e abrem um leque mais para o município e o território, e já com uma definição, após uma análise, uma conferência da realidade em que ele vive, da estrutura da sua propriedade e da própria vocação desse estudante, é que ele começa então a definir um tema, que vai ser tema de seu projeto profissional. E, na terceira série, voltam os temas geradores a centrar no jovem e na história de vida dele, para trabalhar e desenvolver então esse tema do projeto profissional, que está ligado à vocação, ao gosto pela atividade e às condições reais que a família tem.

Pesq.: As condições materiais e objetivas...

Cida: Isso, e desenvolver esse projeto, para que ele seja implantado e possibilite à família ter uma melhor condição de vida, permanência no campo, o desenvolvimento da propriedade com geração de renda e qualidade.

Pesq.: Só para finalizar essa parte, essa formação integral confere ao aluno uma visão mais crítica da sociedade, uma visão mais crítica do meio que ele vive com relação à educação praticada na rede pública de ensino?

Cida: A gente acredita e defende esse princípio da formação integral das escolas famílias. Por não ser, simplesmente, a formação conteudista, mas a formação que trabalha a questão da liderança, da religiosidade, da personalidade, do perfil de um profissional, que poderá no futuro atuar em qualquer área, que não seja só, também, a área agrícola. O currículo é pensado de acordo com a realidade, das questões que ele traz de casa e que são aqui expandidas e ele tem possibilidade de conhecer um mundo novo para além; só de ir lá e ter uma aula com o professor e retornar para sua casa para fazer uma tarefa. Aqui, com essa proposta, a família participa do processo de formação pelas fichas de acompanhamento, sempre a gente tem, nos cadernos de acompanhamento, a gente diz que é o caderno de ligação com a família assinando e acompanhando todas essas atividades. Isso possibilita com que ele mude. Por quê? O objetivo da pedagogia e do calendário da alternância é que o estudante traga de casa para a escola, para ser analisada, a sua vivência, sua realidade e, aqui na escola, reflita sobre essa realidade e leve outros questionamentos. Então, há sempre essa ligação de ida e volta, que aqui eles estudam, experimentam, refletem e aprofundam essa realidade, levando para casa, eles experimentam, praticam, retornam para cá para uma nova análise, assim, a lógica dos planos de estudo a cada sessão da alternância.

Pesq.: Perfeito. Você citou a permanência no território, isso tem a ver com a segunda pergunta que eu faço agora e que corresponde à segunda finalidade, o segundo pilar do que pauta a pedagogia da alternância, que é o desenvolvimento do meio, então, no caso dessa escola agrícola que você dirige aqui em Orizona, como isso se dá na prática, como o desenvolvimento do território se dá na prática? Você crê que índices, como o êxodo rural, eles são mais baixos nessa região ou, pelo menos, com relação aos alunos egressos daqui do que em relação a outros territórios; como o território é desenvolvido? Como que, do ponto de vista social, econômico, esses territórios são desenvolvidos e ratificados e consolidados?

Cida: Em primeiro plano, a escola família agrícola foi criada aqui em Orizona e tem funcionado ao longo desses 16 anos, a gente tem expectativa que ela continue, para atender, principalmente, a esse item que é a questão do êxodo rural. O município é, até hoje, um município com características rurais, a economia do município é o leite, básico, então, há um número ainda grande da população que reside no meio rural, e quando a escola foi pensada, foi numa época, na década de 1990, em que essa saída de pessoas do campo para a cidade estava muito forte. Então, ela veio como proposta para atender primeiramente a isso, sendo

que, qual a contribuição da escola ao nosso ver? Os jovens tinham que sair para estudar, para ter uma escola de qualidade e as famílias também, para ter um trabalho ou uma fonte de renda. Com a participação da escola, há a possibilidade de vir para a escola, estudar e a família continuar no trabalho nas suas propriedades. A formação dá condições para que o jovem tenha seu projeto profissional, desenvolva sua propriedade, tenha cursado o ensino médio, com condições de continuar numa faculdade, se assim for a intenção, ou de ficar ali mesmo, desenvolvendo o projeto que ele pensou, seja na área agrícola ou em outra. Hoje, com a questão da produtividade, das tecnologias que vieram para o campo, as profissões não são mais estritamente agrícolas. Há professores no campo, muitos de nossos egressos saíram e se formaram, são veterinários, agrônomos, técnicos mesmo, atendendo as comunidades. Lideranças, alguns têm suas próprias empresas aqui instaladas, e muitos deles, com propriedades no meio rural e na cidade, então, não há como dizer assim que no município de Orizona, com 14 mil habitantes, quantos, exatamente, são do meio rural e quantos foram estão no polo a cidade. Praticamente, é rural.

Pesq.: Você quer dizer, que esses egressos, de alguma maneira, continuam convivendo nesse espaço, nesse território?

Cida: Sim.

Pesq.: Ainda que ele tenha saído da cidade para poder especializar seus estudos, especializar seus conhecimentos, eles voltaram e ocupam funções diversas? Comerciais e...

Cida: Sim. A família permanece ainda. Não que seja só a escola, mas a escola também existe aqui, graças a uma combinação entre várias organizações sociais do campo. Na época da criação da escola, se uniram o sindicato dos trabalhadores, dos fazendeiros, a câmara dos vereadores, a prefeitura, a secretaria de educação, comunidades de base, igrejas, para promover uma escola que atendesse as reais necessidades do campo e achou-se que essa proposta do calendário alternado, tendo um espaço em que eles têm a moradia e o ensino, que é promovido pela associação, que é mantenedora, e convênios com o estado, de forma que é gratuita para esses jovens.

Pesq.: A grande vantagem é que esse método não tira os alunos de suas atividades, agora, os alunos, eles são admitidos na escola de acordo com sua condição social de pequeno produtor rural?

Cida: Sim, a escola veio, num primeiro momento, houve um levantamento de quantas famílias estavam no campo e estudantes nessa fase de terminar o 9º ano, na época era 8ª série, e que pudessem ter interesse. De início houve uma resistência por conta de ser uma escola nova, o internato, que era uma realidade diferente para eles; mas o foco principal, é, sim, esse: dele vir

e poder aprender, melhorar, né? A prática e acompanhar as novas tecnologias possíveis de serem aplicadas lá no campo.

Pesq.: Essa é justamente uma pergunta que eu ia fazer, qual a importância da escola para as comunidades de agricultores familiares locais? A transferência da tecnologia, você está me dizendo que é um fator importante?

Cida: É, mas voltando a sua pergunta, eu não respondi qual seria o critério da inserção do jovem aqui, se era por ter esse perfil socioeconômico e de pequeno proprietário. No início, sim. Esse é o critério mais forte e a gente começou atendendo só os jovens que tinham suas famílias morando no campo, filhos de pequenos proprietários. Na história das EFAs têm algumas que são para assentados rurais, algumas são só de assentados. Aqui no município de Orizona, na época, não havia nenhum assentamento. Então, buscou-se esses pequenos agricultores, que foram os primeiros participantes. Todos residindo no meio rural. Com o passar do tempo, foram surgindo interesses de jovens que moram aqui na cidade, mas que têm parentes ou familiares ou realizam trabalho no meio rural e aí vêm requerer a vaga. Aí, no processo de seleção, é feita uma avaliação, se há mesmo esse interesse e compromisso desse jovem e, hoje, nós já (os) recebemos, mas não de um grande polo, de um estudante estritamente urbano, que não tem vínculo. Ele precisa garantir o vínculo com o meio rural, seja na forma de trabalho ou na convivência com alguma família que reside no meio rural, para praticar esses elementos de alternância nessa sessão família, que não é uma sessão de uma semana de folga, mas têm que ter a continuidade dos estudos e da prática daquilo que ele vivenciou aqui na escola. Quanto à continuidade da pergunta, se a gente considera uma transferência de tecnologia, a gente considera (que) sim, e considera ainda que a escola vai evoluindo, na mesma medida em que as propriedades vão evoluindo. Por exemplo, no início, a gente trabalhava com uma turma só, de 23 estudantes. A nossa estrutura era de uma sala de aula com poucos estudantes, um computador, uma máquina de datilografia que a gente usou, uma sala de alojamento masculino e uma (sala de alojamento) feminino. Então, à medida que a escola foi crescendo, o tempo foi passando, e as propriedades também foram crescendo. Há melhoria de tecnologia, hoje, na produção do campo, tanto na parte das culturas quanto na parte de criação de animais. E o que há de novo no mercado, a pela própria divulgação de cursos e coisas de tecnologias novas, a gente procura repassar isso para os estudantes, mesmo aqueles pequenos, que talvez não tenham condição de comprar, de adquirir essas tecnologias, mas que aprenda a manusear e saiba utilizar.

Pesq.: Então, o conteúdo é uma via de mão dupla, né? Quer dizer, ela vai evoluindo também de acordo com o que vai evoluindo a tecnologia de trabalho no campo, a mudança de cultura e

tudo mais. Hoje é o leite, né? A atividade econômica principal, mas eu não sei se quando a escola começou era essa...

Cida: Era, sempre foi o leite, tanto que o município já ficou no ranking de primeiro, segundo, terceiro lugar no estado, em produção de leite. Tem também a vinda de muitos paulistas, mineiros, gaúchos, algumas empresas que vieram recentemente, então, isso tem gerado uma outra fonte, que é das grandes culturas, da soja, do milho; então, o município foi sendo expandido, e de uma forma violenta, inclusive.

Pesq.: Diversificou, né?

Cida: É. Houve uma mudança bem complexa nisso daí, das grandes propriedades assumindo essa parte das lavouras, das grandes lavouras, né? De produção de soja e milho. E os pequenos continuam com suas lavouras, mas, mais focadas na produção do leite. Há uma pequena diversificação, com pequenas culturas, suinocultura, (os) projetos dos jovens aqui da escola também têm esse lado, de criação de galinha caipira, suinocultura, da própria melhoria da atividade do leite, seja em investimento em pastagens, no próprio rebanho, criação de bezerras; então, muitos dos projetos estão ainda nessa área.

Pesq.: Vamos passar para outros temas então; são temas diversos, sem sair um pouco da própria pedagogia da alternância. Como as famílias dos estudantes se envolvem com a educação de seus filhos alternantes, quando eles cumprem seus períodos de estudo em suas propriedades agrícolas? Ou seja, a pedagogia da alternância tem essa especificidade, um tempo na escola e outro atuando, atuando ou trabalhando no seu meio, na sua propriedade agrícola privada, como a família se envolve nesse momento, quando os alunos estão no seu meio?

Cida: Bem, a gente faz um trabalho, também, de formação das famílias. A associação mantenedora da escola é a associação das famílias; têm escolas que chamam de associação de pais e alunos, o primeiro critério é esse, a família assina um termo de compromisso, em que o filho vem para estudar na escola e ela fará esse acompanhamento. Participa das reuniões, dos eventos que a gente realiza e acompanha pelo caderno, que é o chamado caderno de acompanhamento, as atividades que os estudantes realizaram na escola e as que ele está levando para casa, e assume (a família) a responsabilidade de avaliar esse estudante junto com a equipe de educadores, então, um ponto de conceito é dado de autoavaliação, que o estudante faz de si mesmo junto com a família. Como são esses elementos? Toda volta para casa, na sexta-feira, eles levam um roteiro de atividades para casa, que é chamado de plano de estudo. Nesse roteiro de retorno à casa, que é a atividade de retorno ao meio, estão inclusos atividades de estudo e pesquisa das disciplinas como um todo e atividades de práticas na propriedade,

encaminhadas pelos professores, de acordo com as disciplinas. Por exemplo, da parte de horticultura, da horta, uma parte do que eles aprendem aqui, eles levam uma atividade para casa, como preparar um canteiro ou organizar a horta, fazer um estudo de como é que funciona o quintal, levantamento do diagnóstico da propriedade, que pode ser em forma de pesquisa teórica ou atividades práticas e a rotina propriamente dita da casa. A gente diz que, aqui na escola, eles têm toda uma rotina, desde cuidar de si mesmos nos dormitórios, nos quartos, até o momento do café da manhã, de se organizar para as aulas, ajudar na limpeza e organização da escola, a organizar um evento; então, todas essas atividades que estão aqui, elas são orientadas para serem levadas para a comunidade. Por exemplo, eles podem organizar um evento para a comunidade, como uma reunião e quem garante isso é a família, que assina no caderno de relatório. O caderno de acompanhamento é acompanhado aqui na escola por um tutor que assina e envia para a família. O relatório da sessão família, a família assina ou o pai, ou a mãe. Aí, nesse processo, ao final de cada bimestre, a família preenche a ficha da autoavaliação, de zero a um, colocando observações, se a escola encaminhou atividades, se está participativo ou não; então, dessa forma que se garante a participação dessas famílias. Tanto a associação, acompanhando a parte da gestão, acompanhando o andamento da escola, quanto o acompanhamento individual de resultados de seus filhos.

Pesq.: Ok. Você falou tutor, falou de monitor e professor, quais são as diferenças entre essas funções: tutor, monitor e professor?

Cida: Primeiro, professor toda escola tem. Nós não estamos diferentes disso. Esse mesmo professor, na pedagogia da alternância, ele adota algumas funções a mais, de trabalhar em tempo integral, de desenvolver atividades para além de sua disciplina, da carga horária, então, ele passa a ser chamado de monitor. Monitor, você vai observar nos livros, na literatura que você lê sobre a pedagogia da alternância, que ele é adotado por um termo mais amplo, significando o educador em tempo integral. Não é o monitor auxiliar do professor, como é em outras escolas. E tutor, quem adota esse termo aí, quem pratica essa ação da tutoria, que é um instrumento pedagógico da pedagogia da alternância, é um desses educadores de tempo integral. Então, é como se fosse a mesma pessoa. O monitor é esse integral, que tem a função de professor e de tutor. O que é um tutor, uma tutoria? Vou te passar essa descrição desse instrumento pedagógico. A tutoria é um dos instrumentos principais da pedagogia da alternância. Significa o acompanhamento personalizado de um grupo de estudantes ou a um estudante; então, os professores recebem um pequeno grupo de estudantes de séries variadas, cinco, seis, sete, e, aí, fazem o acompanhamento como se ele fosse o padrinho daquele estudante na formação. A família, quando vem a escola para saber sobre o desenvolvimento

de seu filho, procura o tutor, porque o contato pelo caderno está com o tutor. O educador de tempo integral é chamado de monitor, e ele desempenha a função do professor e a tutoria.

Pesq.: Para um grupo específico de alunos.

Cida: Esses termos criados na pedagogia também, na linguagem estrangeira, e que vieram para nós, então, a gente continua chamando tutor, mas é o acompanhamento personalizado.

Pesq.: Perfeitamente, entendi. Existe um dispositivo que eles chamam de caderno de realidade. Gostaria de saber se esse é o principal instrumento para a formação do aluno e também qual é a importância desse instrumento, desse dispositivo, diante do currículo escolar como um todo.

Cida: Sim, o que é principal da pedagogia da alternância não é só o caderno da realidade, a gente não pode garantir a ele uma importância maior do que aos outros instrumentos, porque o conjunto dos instrumentos é que garante o sucesso da pedagogia. Dentre esses instrumentos, constam o caderno de realidade, o caderno de acompanhamento, a tutoria (que nós acabamos de dizer) o serão de estudos (que são atividades noturnas, que são atividades que vão além das disciplinas), um estágio, as visitas às famílias, as visitas de estudo, o projeto profissional, entre outros, que não me recordo agora. O lugar do caderno da realidade, que fica sendo o centro, é porque é onde reúne a sequência de toda a formação em que estão os relatórios das sessões todas da formação e os planos de estudo, que são criados a partir dos temas geradores das séries sequenciais: primeira, segunda e terceira, e constam ainda os relatórios de todas as atividades que são realizadas aqui. Então, ele é o retrato do estudante nesse processo de formação. É um instrumento que reúne, a linha objetiva da formação. Traz, então, todas as temáticas dos planos de estudos e das atividades realizadas tanto na sessão escola quanto na sessão família. Por isso, ele é determinado como um dos mais importantes, porque ele é o elo de ligação entre a escola e a família.

Pesq.: Falando em elo, falando da ligação entre família, meio e escola, você considera que o aluno é vetor de conhecimento da escola junto a sua comunidade, e, em outro sentido, o inverso, um colaborador na escola, das experiências adquiridas em seu meio?

Cida: Sim, pela própria lógica do funcionamento da escola. Primeiramente, ele traz os conhecimentos de casa para a escola. Então, o currículo, as bases desses temas geradores vêm através do estudante e da família nas reuniões e colocações e, ao final de cada sessão, quando ele retorna para casa e vai praticar esses instrumentos e essas atividades, ele está levando esses conhecimentos para casa. Então, ele contribui sim. E, também, para a gente fazer esse acompanhamento da família, da realidade, analisar os projetos e ver, verificar se está tendo algum desenvolvimento das propriedades; se não fosse pelo aluno, a gente não conseguiria. A

gente conhece o município, faz as visitas às famílias, mas não com a intensidade deles, que vão uma semana sim e outra não. Então, há sempre essa troca e são eles os atores principais.

Pesq.: Então, apesar do aluno ser o matriculado na escola; no fundo, a escola é para toda a família, né? Toda a família se beneficia das ações pedagógicas e do conhecimento.

Cida: Até porque várias atividades não são só realizadas com os alunos, os estudantes. As famílias são convocadas muitas vezes, participam da associação, participam do Conselho Escolar, que é chamado de Conselho Escolar Comunitário, de alguns outros projetos, da parte de cursos e intervenções externas, a gente está sempre convidando a família também. E não existe um jovem sem família que vem para a escola. Se ele for sozinho, ele vai encontrar uma família que o adote. É fundamental uma família participando da escola e acompanhando esse estudante. Nós temos um estudante que vem de um município próximo à Trindade, perto de Goiânia. Goiânia está a 130 km daqui, mas ele demonstrou um interesse grande e a família veio e insistiu que ele gostaria de vir para cá. Então, esse é o estudante que a gente atende de maior distância. Nesse ano, ele ainda não foi visitado. Como é que a gente conhece a família? A família vem até a escola e também pelo caderno de atividades e pesquisas que são feitos por ele.

Pesq.: A outra questão é sobre o projeto pessoal. O projeto pessoal está muito vinculado à atividade produtiva agropecuária, claro, pela região e tal, mas o que quero especificar é que o projeto pessoal está sempre vinculado à cultura do trabalho, não é? À atividade produtiva. No caso, a pecuária, obviamente, pela região. A pergunta é a seguinte, há espaço para o projeto de outro cunho, projetos filosóficos, projetos artísticos ou mesmo projetos profissionais que não estejam vinculados à agropecuária?

Cida: Sim, a questão é: o projeto pessoal e a história de vida dos estudantes são trabalhados durante todo o curso, mas nessa lógica da formação, que a gente conversava anteriormente, que, na primeira série, ele traz a sua história de vida, e do meio em que vive, na segunda série, ele começa a aprofundar esses temas, abrindo um leque para outras atividades e, na terceira série, define esse tema. Muitos, em áreas específicas produtivas e outros que podem sim, que podem se desenvolver em outras áreas, filosóficas, como você diz ou artísticas. A gente tem várias vocações para outras coisas, que não precisam propriamente ser a profissão ou a única coisa que esse jovem faz. Eu trabalho muito na questão da diversificação das propriedades para não ficar numa atividade só. E aqui na escola, esse projeto profissional do jovem, que tem a sigla PPJ, ou projeto pessoal ou profissional, também é colocado... Hoje, ele aparece como um formato no final do curso, como um trabalho de conclusão de curso, mas ele é a síntese de todo processo de formação, a partir do diagnóstico da propriedade e da vocação do

jovem, porque ele é orientado sempre a fazer alguma coisa que tenha gosto pela atividade, além de poder proporcionar essas coisas todas que a gente falava, que é o trabalho, a geração de renda para a família ou a busca de uma outra profissão e tal. A parte artística e cultural nas noites que acontecem, na convivência do grupo, eles praticam e desenvolvem a organização de eventos, então, há dança, há oficina de violão. Nós tivemos, no ano passado, um projeto com a oficina de artesanato, de agroindústria, de produção de alimentos e, então, isso vai se propagando. Talvez não chegue a ser colocado num projeto profissional, mas aquilo vai para a vida dele. Ele se desenvolve como um artista ou como um agente social, tem várias coisas aqui. Uma trajetória de um egresso: ele terminou aqui um projeto profissional; aqui, que era piquetes para melhoria de produção de leite, pastejo. E aí, ele passou no concurso de agente da saúde, e falava que a EFA (o) ajudou muito a ser agente de saúde no meio rural, para fazer a visita, conduzir a conversa; então, ele se formou um agente social para atender o meio rural. Em seguida, ele fez um curso de pedagogia e veio ser educador aqui na escola. A família trabalha com o projeto que ele implantou, que era produção de leite; hoje já implantou um outro projeto que é da apicultura, a mãe é professora, o pai é motorista de ônibus, ele também é motorista habilitado, então, tem uma mistura de questões aí, de trabalho aí nessa família, que foi o jovem, o ator principal para poder organizar tudo isso. Nós, aqui em Orizona, não temos muitos desses projetos mais na linha social e filosófica, mas há um trabalho feito e voltado para isso. Abre-se um leque para outras atividades, principalmente, levando-se em conta que o meio rural hoje não sobrevive mais só de uma atividade de cultura ou criação de animais.

Pesq.: A outra questão diz respeito ao reconhecimento dessa escola agrícola, dessa EFA com relação às outras escolas que têm na cidade da rede pública. Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre a EFAORI e as outras escolas da rede pública aqui da cidade, em relação ao perfil dos professores, dos alunos, a demanda de matrículas, a estrutura material, o reconhecimento social. Como você vê essas diferenças? Se é que elas existem.

Cida: Talvez, a primeira diferença esteja na formação integral e no maior tempo que o estudante passa na escola, envolvido nesse processo de formação. Quanto à estrutura do próprio nível de ensino, no nosso caso, é de ensino médio. No município, há escola estadual de ensino médio, uma, e, no meio rural, temos também no meio rural, chamado Núcleo de Educação do campo, mas que são realizadas ali, as aulas, em prédio da escola pública municipal. Então, não é que a escola tenha menos qualidade do que a EFA, mas é que tem menos tempo e a pedagogia; o currículo, ele não é organizado de uma forma diferente, que vai atender às necessidades do campo. Então, não é que a escola família seja melhor do que a

escola pública, mas na sua proposta pedagógica ela já tem esse diferencial. E comparado às questões de conteúdo, porque muitas vezes a gente é questionada. Mas como, se eles estudam uma semana na escola e vão para a casa em outra, como é que fica o conteúdo? Nós temos garantido que o conteúdo aprendido na escola ou ele se iguala, ou ele está melhor do que das outras escolas. Os nossos estudantes têm conseguido aprovação no vestibular, em outros cursos, em outras áreas onde eles se inscrevem para concursos e coisas assim; bem, não tem resultados negativos com relação a isso, e a questão da escola pública que atravessa uma situação difícil, que não é só aqui na região, mas em todo o contexto, há um desinteresse dos jovens pelos estudos, então, isso prejudica na formação. E aqui a gente precisa garantir que ele vai e volta, e também nosso método de avaliação, ele é diferenciado. Em matéria de estrutura, a escola atravessa momentos difíceis; é uma associação sem fins lucrativos, que provém de parcerias e projetos para se manter. Dois convênios principais, com o estado e com a prefeitura. Então, todos funcionários que aqui trabalham, professores e funcionários do quadro administrativo, são pagos pelo estado e pela prefeitura, a não ser o caseiro e uma secretária da associação, que são contratados pelo Centro Social, que é a associação mantenedora. O restante do quadro ou são professores efetivos, ou contratos com o estado e com a prefeitura. E outros projetos, sejam projetos do setor público ou de organizações sociais e etc. Nós já tivemos projetos aqui da estrutura, primeiro, com a criação da escola com o governo da Bélgica; tivemos outro com a embaixada do Japão, da estrutura, da parte dos laboratórios técnicos, com suínos, a estufa da horta, a construção lá da bovinocultura leiteira, toda aquela estrutura é benefício de um projeto com a embaixada do Japão. E outros aqui, no Brasil mesmo, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do próprio MEC também, pelos convênios com a UNEFAB, e outros pequenos projetos e parcerias com instituições locais e territoriais. As famílias contribuem com parte da alimentação desses alunos e com funcionamento, material de limpeza, isso vem das famílias e dos estudantes. E a associação mantenedora, que é o Centro Social, é que acaba cobrindo o restante por conta de alguns recursos que eles têm, de um aluguel de um imóvel e da própria produção de dentro da escola. É claro que isso não é suficiente, porque se a gente for pensar no funcionamento de uma escola, desde o papel, a impressão, o quadro de sala de aula, e os próprios itens necessários. Nós estamos, hoje, por exemplo, sem uma sala para laboratório de informática. A nossa biblioteca está desfalcada, porque já vem de longa data, esses primeiros livros, e não há recursos suficientes para isso e, por mais incrível que isso pareça, os jovens se organizam, trazem seus próprios computadores, ligam os computadores e se organizam. Uns ajudam os outros; estamos passando por essa situação.

Pesq.: Uma instituição puramente comunitária.

Cida: Puramente comunitária. Se você pensar na parte de estrutura em relação às escolas públicas, a escola pública não foge muito também dessa realidade, porque tem muita sucata também por aí, mas, por outro lado, o governo ainda oferece algum subsídio para essas escolas funcionarem. Então, aqui existe um cuidado, um carinho, sempre de doações, de pessoas que vêm, que auxiliam voluntariamente, por saber do caráter comunitário da escola.

Pesq.: Essa gestão descentralizada ajuda a manutenção da escola comunitária com relação a uma escola pública.

Cida: Se não fosse isso, ela não se manteria. Se você colocar a gestão aqui... também é outro diferencial das outras escolas. No estado de Goiás, hoje, há a eleição de diretores. Faz-se um curso, tem eleição, e o governo nomeia esse diretor. Na escola família agrícola, ele aceita a indicação do Conselho Escolar da associação. Então, há uma autonomia nesse sentido. E a gestão comunitária, desde a história da criação com a participação dessas organizações, que já existia no município.

Pesq.: Você acha que essa gestão é o melhor que a rede pública pode aprender com os CEFFAs ou tem alguma outra coisa que os CEFFAs poderiam servir de boas práticas para a rede do ensino público?

Cida: Eu penso que por questões do próprio tempo, escolas de tempo integral podem aprender mais com a proposta pedagógica, os instrumentos e tal, mas como as escolas de tempo integral são poucas, e a gestão existe em todas, talvez, a gestão seja mesmo um item importante. Quando se fala muito (que) está na moda a gestão democrática, a participação das famílias nos conselhos escolares, e daí por diante. Eu penso que tem coisas que dão certo para uns espaços e não dão para outros. O profissional da escola pública, hoje, ele está desmotivado para o trabalho. Tanto pelos resultados das questões de interesse dos alunos, da participação, o próprio afastamento das famílias, em que nas séries iniciais é mais forte, você vai caminhando para as séries finais do ensino fundamental e do próprio ensino médio; as famílias já entregam o filho para a escola. Aí ele atinge a maioria e aí é ele por si só. Nesse aspecto, talvez, a gestão fosse algo a ser mais divulgado e aprendido pelas outras escolas.

Pesq.: Qual o principal desafio para a EFAORI no cenário político aqui da cidade de Orizona, do estado de Goiás e do país?

Cida: Bem, um dos desafios é essa questão mesma do público alvo. De ter jovens rurais interessados em estar nessa escola. O segundo item desse desafio é em relação à formação dos educadores, porque para vir atuar nessa escola, não é só ter feito um curso de licenciatura, ele

precisa passar por uma formação, por um estudo, e a gente não tem recursos e condições para fazer isso. É como se fosse assim, entrando num jogo que já está acontecendo e daí vão entrando novos, e isso vira, por ser profissionais que estão trabalhando em outras escolas também, não tem dedicação de tempo integral aqui, desdobram-se para ter um salário, talvez um pouco melhor, e com isso a pedagogia perde. É um grande desafio. E que esses dois aspectos estão também relacionados à estrutura financeira da escola, porque se houvesse condições de se contratar bons profissionais, pagar um salário bom e justo, talvez a gente tivesse uma seleção melhor aqui e a própria estrutura da escola; como eu disse, nós estamos sem laboratório de informática, os nossos laboratórios e a condição própria da estrutura das salas de aula, os alojamentos, do combustível para fazer as visitas às famílias, que a gente faz isso também, a parte financeira tem um impacto muito forte, mas não é só financeiro, aí a gente tem como justificar cada um desses itens, e o mais forte deles é essa diminuição da população do meio rural e que a gente vai ter que trabalhar com isso, atendendo mais pessoas que estão na cidade fazendo o inverso, tirando da cidade e levar para o campo e a formação dos professores. E essa inovação dos instrumentos pedagógicos como na própria didática e na dinâmica do dia a dia. Isso, sem a formação do professor você não consegue fazer também.

Pesq.: Pelo que eu entendi, então, o êxodo rural ainda é um problema. Ele impacta na demanda para a escola de formação agrícola.

Cida: O êxodo rural é um problema internacional, global, não é só daqui. Ele acontece; então, está diminuindo cada vez mais [a população rural]. Só a escola, ela não garante que isso permaneça como está ou diminua e retornem mais pessoas para o meio rural, mas ela ajuda para que essa realidade continue pelo menos como está. O problema existe não só aqui.

Pesq.: Na sua opinião, é a expansão da agroindústria ou o desinteresse da pequena propriedade rural por falta de mercado? Ou é outro fator?

Cida: Isso aí, eu penso que uma pessoa com mais condições de estudo que pode te responder. No nosso olhar ingênuo, aqui, na nossa realidade mesmo, a gente tem visto muito isso, sabe? Da vinda das famílias do campo, na medida em que os mais velhos não existem mais, os novos não têm mais aquela força de dar continuidade nas propriedades. Aí são vários fatores, que um indivíduo com estudos mais aprofundados poderia resolver. Para mim, são questões políticas, econômicas e sociais. Têm algumas famílias que ainda acham que tem mais facilidade em ir para a cidade, receber uma bolsa família, ir procurar uma moradia, sei lá o quê. Porque a cidade seduz, né? Mas, aqui em nosso município tem uma realidade bem... de qualidade de vida no campo. A gente tem trabalhado muito isso. Não falta nada no campo que tenha na cidade, que não tem para eles, a não ser que seja uma cidade muito grande e que

tenha algo que atraia. Agora, a gente percebe que está acontecendo esse inverso. Os da cidade é que estão indo para o campo. Está tendo essa troca. Quem se aposenta, compra chácara e vai morar no campo. E os de lá vendem e vem passar por uma coisa que não tem futuro.

Pesq.: Outra coisa... a faixa etária...

Cida: É... o nosso trabalho é de abrir os olhos para isso, né? Que essa qualidade de vida no campo não se tem, como a produção do próprio alimento, sabendo de onde vem, e hoje, eles têm aquilo que não falta nada, a maioria, hoje, tem condição de transporte para ir e vir para onde quiser, quando quiser. A energia elétrica, as próprias tecnologias de celular, computador; então, aqui na nossa região, penso que é possível continuar um trabalho de educação do campo, e vamos ter gente no campo, só porque tem que estar de olhos bem abertos

Pesq.: Bom, encerramos as questões, antes de terminar a entrevista, gostaria de saber se você tem alguma coisa a acrescentar ao que foi dito, se tem alguma coisa importante que você gostaria de colocar dentro do que foi discutido.

Cida: Tem, assim, é claro que as perguntas para esse momento, elas deveriam ser mais fechadas, a gente acaba discorrendo sobre vários assuntos e é uma mistura muito grande. Isso é a complexidade da pedagogia da alternância, e aí não dá para a gente falar de um item só e ficar ali, fechadinho nele. Você aponta ali dois dos pilares, que é a formação integral e o desenvolvimento do meio, a lógica dos CEFFAs, foram construídos, tem um desenho dos quatro pilares, que são: primeiro, para se construir um CEFFA, um Centro de Formação em Alternância, primeiro, é uma associação, que é aquilo que a gente falava, não é o governo que criou, não é uma pessoa, foi uma união de várias parcerias e que define, então, uma associação da escola de família agrícola. Há um estudo primeiro, uma preparação, um trabalho de base, para se criar a escola. Então, a associação é o primeiro pilar. Sem a associação, não existe uma EFA. O segundo é a pedagogia da alternância, que é essa proposta pedagógica, filosófica e sistemática que é desenvolvida. Então, a associação trabalha com a pedagogia da alternância. O terceiro, é a formação integral, que é a execução e o quarto pilar é o desenvolvimento do meio. Então, são dois pilares meio e, dois fins. Os meios são a associação e a alternância e os fins são a formação integral e o desenvolvimento do meio. Isso só que eu gostaria de acrescentar, porque se faltar um desses não há escola família.

Pesq.: Tá certo, eu agradeço muito pela entrevista, as suas respostas. Por ter me recebido aqui na escola e espero contar contigo em outra oportunidade e te mostrar o resultado dessa pesquisa que estamos desenvolvendo lá na PUC, em São Paulo.

Cida: Eu te desejo boa sorte; na época do meu mestrado, um orientador disse que eu precisava pegar um item, não dava para colocar a pedagogia toda, a escola toda dentro do projeto. E aí é

difícil de escolher isso, então, assim; que você encontre o foco do teu projeto e consiga no meio desse emaranhado todo fazer teu trabalho. Nós estamos te aguardando de novo aqui com mais perguntas e algumas respostas.

Pesq.: Eu agradeço. Muito obrigado.

Anexo B – Entrevista II

ALMEIDA, Antonio Pereira. Entrevista II. [Ago. 2015]. Entrevistador: Agnaldo Chagas Costa. São Paulo: PUC-SP, 2015. Arquivo digital .mp3 48:01.

Pesq.: Essa é a segunda entrevista do dia 06/08, na sede da EFAORI, Escola Família Agrícola de Orizona. A entrevista é com Antônio Pereira de Almeida, também conhecido como Antônio Baiano. Ele é presidente do Centro Social Rural de Orizona, que é a entidade mantenedora da Escola Família Agrícola de Orizona, também é Secretário da Cultura da cidade de Orizona, além de ser um pequeno produtor rural aqui da região. Obrigado, Antônio, pelo seu tempo de conceder a entrevista aqui; a entrevista faz parte do trabalho de pesquisa da PUC-São Paulo, a respeito das escolas famílias agrícolas do Brasil, pedagogia da alternância, formação integral e desenvolvimento de territórios e, para começar a entrevista, eu gostaria de saber sobre sua trajetória profissional e política.

Antônio: Então, eu migrei da Bahia para Orizona em 1974, junto com meus pais e irmãos, para propriedade rural, pequena propriedade rural, que é a três quilômetros daqui da cidade. A partir dessa propriedade, a gente fez a escolarização, mudei para Goiânia para estudar Contabilidade. Retornei... e de 82 a 84, até 87, eu estive no seminário diocesano de Vianey; estudei três anos no seminário, fazendo Filosofia, Teologia, depois disso, voltei para Orizona, por motivo de doença do meu pai, voltei para a propriedade familiar, trabalhando na produção, tanto de leite como de produtos agrícolas, arroz, feijão, na diversidade da agricultura familiar. Em 89, voltei para Goiânia e me tornei agente da Comissão Pastoral da Terra. Fui trabalhar com grupos de sem terra (acampados, assentados) e, também produtores familiares, que naquele período trabalhavam com agricultura alternativa. Assim, eu fiquei de 89 a 2001, como agente da Pastoral da Terra.

Pesq.: Como era a cultura alternativa?

Antônio: Na verdade, ligada à práticas de agroecológicos, práticas de orgânicos; chamavam de agricultura alternativa, esse trabalho. Alternativo ao modelo tradicional de agricultura. Então, naquele período a gente acompanhou um grupo de agricultores, que, inclusive, começou a usar agricultura sem veneno, material orgânico, esterco, as compostagens. Então, a partir daí, fiz esse processo de militância vinculada à questão agrária; em 2002, assumi a candidatura de deputado estadual, fiquei como terceiro suplente no estado de Goiás, como deputado estadual. Motivado por essa militância na questão agrária, também pela votação de

deputado, fui convidado, no início do governo Lula, para assumir, junto com Carlos da Silva, a superintendência do INCRA, em Goiás. Fiquei na superintendência por mais três anos, depois, voltei para Orizona, por um curto período de 11 meses e já fui fazer uma assessoria parlamentar para o deputado federal Pedro Wilson Guimarães. Fiquei só um ano nessa atividade, que não gostei muito e acabei voltado para Orizona de novo; e, sempre, sem perder o vínculo com a propriedade herdada do meu pai, com meus irmãos e meus tios, que moram ali próximos. Tem um aglomerado de baianos ali. Então, eu sempre fiquei com um pé nesses trabalhos todos e um pé na propriedade, eu nunca me desvinculei. Em 99, não, em 97, eu fiquei conhecendo a escola família agrícola, a proposta da escola família agrícola, como agente da CPT. Um colega meu, que fez Mestrado em pedagogia de alternância, João Batista Queirós, ele me obrigava, porque tínhamos uma amizade muito boa, a ler os escritos dele. E lendo as anotações dele...

Pesq.: Ele é professor hoje?

Antônio: Ele é professor da UnB; então, influenciado pela dissertação do João Batista Queirós, a gente começou a perceber que Orizona era um município que tinha as características de implantar uma escola familiar agrícola. Então, foi a partir dessa experiência, que a gente começou a sonhar uma escola... Eu ainda era agente da CPT, isso foi em 97. Daí, em 98, 99, foi um período que a gente sempre estava vindo aqui, fazendo uma intervenção com o João Batista; aí, eu fui para o INCRA, em 2001, voltei para Orizona em 2006, e, depois disso, a gente começou um trabalho como vice-prefeito. Fui eleito, aqui, vice-prefeito. Fiquei com o mandato de vice-prefeito, então, me aproximei mais da escola família agrícola, (que) já estava consolidada, então, passei a acompanhar todo o trabalho da escola, tive um sobrinho meu que veio para cá para estudar na escola e morou na nossa propriedade, então, a gente criou um vínculo. A minha esposa, Luísa, desde a criação da escola, (como) coordenadora, nunca perdeu o vínculo com a escola família agrícola.

Pesq.: A criação da escola tem a ver... essa era a pergunta que eu ia fazer. Porque, em Orizona, uma escola família agrícola? Que necessidade, exatamente, você viu à época da criação da escola?

Antônio: Porque a escola família agrícola, pela sua especificidade, ela tem por foco a agricultura familiar, para acampados e assentados. São filhos de agricultores que têm dificuldade de ter uma escola contextualizada, que fale a sua linguagem, que está preocupada com a sua propriedade. Então, conhecendo a experiência da escola família agrícola, a gente começou a perceber que Orizona precisava de uma escola que respondesse a essa realidade de um município que tem praticamente 50% da população vivendo no meio rural. Hoje, continua

essa realidade, apesar de que o IBGE dissocia comunidades rurais dos povoados, mas se você considerar os povoados como comunidades rurais, você mantém ainda essa configuração de 50%. Então, um município, que mantém a configuração de 50% da população vivendo no meio rural, que tem uma população com quase 2000 propriedades, pequenas propriedades, tinha necessidade de uma escola contextualizada. Então, foi a partir dessa visão que a gente entendeu essa necessidade e foi a partir daí que começou, então, a aplicar questionários, discutir com as comunidades o modelo de escola, para, em 99, começar essa escola com 23 estudantes. O pessoal ainda receoso, porque era uma coisa nova, não tinha um vínculo forte com o governo, era uma escola comunitária, gerida pelo Centro Social, entidade antiga do município. A primeira entidade social que surgiu aqui no município, então, o pessoal teve essa dificuldade. Começamos a criar esse vínculo com a comunidade e acabamos consolidando esse projeto. O município de Orizona é eminentemente rural, com agricultura familiar. Nós temos poucas grandes propriedades, digo, grandes, até 200 alqueires. É sempre abaixo de 200 alqueires. Acho que nós não temos nenhuma propriedade acima de 200 alqueires

Pesq.: Ou seja, não há latifúndios?

Antônio: Não há latifúndios. Por extensão, né? Por exploração pode caracterizar, mas por extensão, não.

Pesq.: Por conta do leite, você diz ? [A produção de leite dos pequenos proprietários de Orizona é totalmente comprada pelas indústrias de laticínio que manipulam a cotação do produto].

Antônio: Não, nós temos espaço de criação de gado, temos parte de produção de leite. A gente até divide a produção do leite em duas categorias: a primeira categoria são os tiradores de leite, que são os pequenos agricultores, que com mão de obra familiar, produzem o leite, tirado por eles mesmos, e nós temos os produtores de leite, que são as pessoas que, nem sempre, são donos da propriedade, nem sempre estão vinculados diretamente à atividade, mas contratam pessoas para exercerem essa atividade com mais sofisticação; então, têm os tiradores de leite e os produtores de leite, que são aqueles que estão produzindo mais, em grande escala. Então, o agricultor familiar é ele mesmo, com sua família, que produz o seu leite e os grandes produtores de leite terceirizam a produção de leite. Há essas duas categorias, que, de certa forma, é um conflito velado que existe, porque as empresas que recebem o leite, pagam por quantidade. O produtor de leite ganha mais, quando ele produz mais. O leite é mais bem pago para quem produz mais. Então, existem essas duas categorias.

Pesq.: Essa é uma estratégia da agroindústria?

Antônio: É, pagam mais por quantidade e não qualidade. Então, assim, Orizona tem essa classificação de agricultores familiares, que tiram leite e têm uma diversidade de produção, e aqueles produtores de leite que terceirizam a atividade para contratação de mão de obra, mas há uma certa importância nisso, porque é esse movimento que fez que Orizona fosse a 8ª produtora do Brasil e a 2ª no estado de Goiás, perdendo para Piracanjuba, aqui no estado, o município de Piracanjuba. Então, é um modelo de agricultura, que eu chamaria de agricultura sustentável, do ponto de vista econômico, e, sobretudo, social, porque o agricultor tem uma renda mensal. Quem tem essa atividade de leite tem uma renda mensal. É penosa? É, porque exige de você uma dedicação, praticamente, exclusiva, mas, ao mesmo tempo, é compensatória, porque ele não fica tanto dependendo do ciclo da chuva, [típica] da atividade da agricultura, né? A pecuária de leite é mais sustentável nesse sentido.

Pesq.: Ok em relação à agricultura. A escola está nesse contexto de sustentabilidade que você acabou de dizer? Econômico, ela se insere de alguma maneira?

Antônio: A escola família agrícola, o que ela está fazendo? Ela dá suporte aos familiares dos agricultores do ponto de vista técnico, porque ela qualifica os seus jovens para a atividade e, ao mesmo tempo que, ela qualifica o jovem para a atividade, ela qualifica a família também para a atividade. O método da alternância possibilita que o jovem passe a informação semanalmente para sua família.

Pesq.: Ou seja, ele funciona como vetor entre o conhecimento técnico-científico da escola e a própria família?

Antônio: Exatamente, porque eu participo de um grupo junto à Embrapa, do “Pensar Mais Um”, que nós criamos recentemente, e eu tenho dito para eles que as escolas famílias agrícolas é o melhor espaço para demonstração de tecnologia apropriada para agricultura familiar, porque ela tem esse vetor permanente, semanal ou quinzenal. Então, a Embrapa teria que abraçar o projeto da parceria com as EFAs como espaço de demonstração das tecnologias apropriadas, porque ela teria certeza que essa tecnologia chegaria ao agricultor. Aí, a gente tem que entender que quando a gente traz o jovem para a EFAORI, para a escola família agrícola, você vai garantir que ele se qualifique, se escolarize, sem perder o vínculo com a propriedade, sem perder o vínculo com a família. Ele não perde o vínculo nem com a propriedade e nem com a família. E mais, ele passa a conhecer melhor a propriedade. Tem muito jovem que reside no meio rural, vive na propriedade rural e não conhece a propriedade. A partir do momento que ele chega aqui, através dos instrumentos aplicados, eles são chamados, convocados a compreender sua propriedade, a entender a propriedade como empreendimento, a valorizar e descobrir as potencialidades que tem a sua propriedade. Então,

há uma relação de ensino-aprendizado permanente não só com o educando, mas com a família do educando. Por isso, a meu ver, a riqueza da pedagogia da alternância para a agricultura familiar.

Pesq.: Perfeito. Hoje, quais são as principais instituições que subsidiam a escola e por que elas apoiam esse projeto educacional? Quais as razões do apoio de cada uma delas?

Antônio: A primeira é o Centro Social Rural de Orizona, por ser uma entidade antiga, ela conseguiu, ao longo da história, constituir um patrimônio e esse patrimônio é o prédio onde funciona o hospital chamado Pio X. Então, a gente aluga esse prédio para essa empresa hospitalar e o dinheiro desse aluguel é revertido para a escola.

Pesq.: Então, o Centro Social Rural, ele não é só captador, ele, realmente, investe na escola.

Antônio: É, ela é uma entidade histórica, né? Ela foi fundada em 1960. Trabalhou com assistência, foi a entidade que levou o primeiro trator para uma propriedade rural de Orizona. Foi o Centro Social; ele trabalhou em práticas de saneamento, de saúde no meio rural, trabalhou com fossas secas, com filtros de barro, então, a EFAORI é mais um trabalho que essa entidade acampa para oferecer.

Pesq.: É mais uma iniciativa social no campo da educação?

Antônio: É. Então, ela decidiu trabalhar de maneira exclusiva com a educação do campo, com a pedagogia da alternância. O aluguel do hospital, então, é revertido para a escola. A partir do Centro Social, nós fizemos um convênio com o governo do estado, com a secretaria estadual da educação e também com o município. Então, nós temos duas parcerias, a parceria com o estado, que paga os funcionários, professores, e nós temos um convênio com a prefeitura, que paga os funcionários administrativos, que cede também horas de funcionários efetivos da educação para complementar as horas-aulas da escola familiar, uma vez que o estado só paga quarenta horas. Então, nós temos funcionários aqui na escola que são pagos 40 horas pelo estado e 20 horas pelo município, porque como é integral, temos que ter 60 horas para o monitor. Essas três fontes são as principais: o Centro Social Rural, a secretaria estadual da educação e o governo municipal. Aí, nós temos sobre o pessoal, mas nós temos uma quarta fonte, que são as famílias. As famílias contribuem com a escola para a alimentação de seus filhos. Geralmente, basicamente despesa com alimentação. É uma contribuição de rateio em que cada família faz de cem reais mensalmente. É irrisório, mas como aqui também tem os laboratórios, que oferecem algumas coisas, dá para ir mantendo, de maneira que a família contribui com dez reais por dia da alimentação. Ninguém hoje (se) alimenta com dez reais.

Pesq.: Antônio, andando pelas instalações da escola, eu percebi alguns laboratórios, por exemplo, o de suinocultura, que foi patrocinado pela embaixada do Japão. Como se deu esse contato?

Antônio: Do ponto de vista de estrutura, nós conseguimos vários apoios. Nós conseguimos a aquisição desse terreno, de uma ONG chamada DISOP, da Bélgica, nós tivemos esse recurso no primeiro momento da escola. Além da DISOP belga garantir a aquisição desse terreno, garantiu também a manutenção por três anos dos profissionais que trabalhavam aqui, antes dos convênios. Então, foi o primeiro impacto no setor financeiro. Nós conseguimos construir salas de aula com mutirões das famílias, fizemos três salas de aulas. Conseguimos construir um dormitório feminino, com a doação de uma entidade espanhola chamada Manos Unidas. Conseguimos um pequeno recurso da SESI da Bahia, construímos a avicultura, e, por último, nós conseguimos um aporte financeiro da embaixada do Japão, onde construímos uma estufa, uma suinocultura e uma bovinocultura. Então, é uma escola construída a muitas mãos e com base na solidariedade, isso do ponto de vista da estrutura. Tivemos também a doação do território, que construiu o ginásio de esportes, com recursos do governo federal, tivemos várias reformas dos prédios aqui, também bancadas com recursos doados pelo governo federal, então, são investimentos pontuais, mas que garantiram essa estrutura que você está vendo aqui. E temos ainda dois pequenos projetos de Furnas, aquisição de veículos e alguns computadores. Então, nós conseguimos organizar esse espaço com essas ajudas pontuais, mas quando eu falei de ajuda permanente, é do Centro Social, secretaria da educação do estado e governo municipal e as famílias, que são fundamentais. Sem as famílias nós não conseguiríamos tocar.

Pesq.: Perfeito, e, hoje, quais os desafios para a expansão da rede das EFAs no interior de Goiás e, enfim, no interior do Brasil?

Antônio: Legislação. Nós temos uma grande dificuldade com uma legislação, que, de fato, considere uma educação do campo. Então, se a gente não tiver uma legislação clara sobre educação no campo, a gente não vai conseguir que o estado garanta o funcionamento adequado das escolas do campo, e eu considero que a EFA é a primeira experiência de educação do campo do Brasil. Nós sabemos, e respeito a construção da educação do MST, que elaborou, ela sistematizou muita coisa, mas antes do MST fazer o programa, de educação para reforma agrária, as EFAs já aconteciam desde 69. Então, a primeira experiência de educação para o campo, de verdade, surge com as escolas famílias agrícolas. Então, precisa ter uma legislação tanto nacional, e o decreto do presidente Lula contribuiu com isso, porque reconhece a educação nas EFAs como educação do campo; um dos últimos gestos dele foi

fazer esse decreto, então, permitiu a gente abrir postos para discussão, mas ainda não há uma consolidação do marco legal para educação do campo, sobretudo, que possa financiar a pedagogia da alternância. Hoje, a pedagogia da alternância, são escolas públicas-comunitárias, que são vistas tanto pelo governo federal, como estadual como escolas privadas. Na verdade, essa não é uma escola que possa ser chamada de privada.

Pesq.: Não existe uma qualificação para a escola comunitária?

Antônio: Não existe, na educação, uma qualificação para a escola comunitária. Eu considero que a escola família agrícola de Orizona é uma escola pública-comunitária. Ela não tem fins lucrativos, ela não arrecada dinheiro para se manter a sua clientela, ela tem parceria orgânica com o estado e o município, então, ela não pode ser chamada de uma escola privada. Hoje, por exemplo, eu tenho a grata satisfação de ver a classificação da Escola Família Agrícola de Orizona como a primeira do Brasil, em escola privada, a ter a melhor nota no ENEM de escola privada; melhor nota do Enem é da Escola Família Agrícola do Orizona [Enem Escola no quesito baixa e muito baixa renda].

Pesq.: Exato, saiu hoje. Por coincidência, saiu hoje o resultado do Enem com essa informação, uma notícia boa, com uma informação triste do falecimento, ontem, do padre Pietrogrande, que foi...

Antônio: Um dos mentores...

Pesq.: Que foi quem trouxe, quem criou a primeira EFA no Brasil.

Antônio: Exatamente. O Pietrogrande foi uma referência, sobretudo, para a implantação da escola no Brasil. Humberto Pietrogrande. Ele estava no Piauí, ele fez um grande trabalho por lá. Então, aí, nós somos escolas público-comunitárias, mas na legislação nós somos considerados escolas privadas. Então, ser escola privada já bloqueia repasse de recursos. Nós ficamos mendigando recursos para manter essa experiência exitosa.

Pesq.: Você acha que esse resultado favorável do ENEM ajuda na articulação política, a fim de sensibilizar as autoridades para que reconheçam essa qualificação da escola?

Antônio: Com certeza, inclusive, o *Diário da Manhã* destaca, que é um jornal aqui do estado, destaca a fala do ministro reconhecendo que não conhecia a excelência das escolas família agrícola...

Pesq.: O ministro Renato Janine Ribeiro?

Antônio: Exatamente, ele faz uma declaração pública, que ele vê com satisfação essa nova experiência, que ele não conhecia. Então, para você ver que de 1969 para cá, com mais de 150 centros de alternância no Brasil, um ministro não tinha se dado conta, e é um pesquisador de educação, da grandeza que tem a pedagogia da alternância na formação do cidadão, do jovem

do campo. Então, para nós é uma satisfação de que, mesmo sendo chamada de escola privada, mas ser classificada como primeira. Aqui no estado de Goiás, nós estamos à frente do Instituto Federal Goiano e isso para nós é motivo de festa. Por quê? Nós vivemos com pouca estrutura, com um mínimo de recursos, com o apoio das famílias para manter a alimentação, mas nós oferecemos um ensino de extrema qualidade. Aí, você poderia dizer, mas por quê? Qual é essa diferença? A personalização. O ensino é personalizado. Não sei se você já conversou com a nossa diretora Cida, mas, aqui, nós temos para cada grupo de alunos, nós temos uma tutora, que semanalmente dialoga com os estudantes. E aí, imagina que nessas grandes escolas, o estudante é mais um, ele não é visto como sujeito, ele é massa estudantil. Aqui ele é sujeito. Cada estudante é sujeito na escola, então, isso faz a diferença. Eu sou entusiasta dessa proposta, porque eu a conheci estudando, lendo, e conheço na prática. Além de ter assumido pela segunda vez o mandato de presidente, já faço parte da associação, fiquei à frente da associação das escolas famílias agrícolas do Tocantins. A entidade chamava AEFACOT. E a gente visitou escolas do Tocantins, no Mato Grosso, no Mato Grosso do Sul, escolas aqui de Goiás, e percebemos essa excelência da escola família agrícola, por causa dessa personalização e cada estudante ser sujeito. Agora, sem uma legislação, nós não conseguiremos avançar. Nós lutamos três anos para criar uma lei estadual para educação do campo aqui em Goiás. E nessa lei, nós colocamos cinco artigos relacionados com a pedagogia da alternância. Coincidentemente, ela foi votada na calada da noite, num final de ano, 2013, tiraram os cinco artigos e aprovaram a lei. Então, a lei fala da educação do campo, mas não contempla as especificidades da pedagogia da alternância. Eu considero que ela precisa ter um arcabouço legal, um marco legal, para a gente poder acessar recursos do ministério de ciência e tecnologia e do MEC para fazer as escolas família avançarem. Em nível de estratégia, no estado de Goiás, já marcamos uma assembleia para 17 de outubro, para fundação da associação local das EFAs do estado de Goiás para tentar, a partir dessa associação, provocar outros municípios a criar novas escolas famílias agrícolas, para contemplar essa nova cultura agrária, porque nós sabemos que a excelência da escola família agrícola não é apenas do ponto de vista do atendimento do estudante pelo estudante, mas é o atendimento ao desafio da nova realidade do campo. Cada vez mais há estudantes dispersos provocados pelo êxodo rural. Então, se um município tem um estudante a cada 20 quilômetros, como é que você vai fazer uma escola naquela região? Não tem jeito, e a escola família agrícola consegue agregar este estudante num espaço só, sem ele perder o vínculo com a família e com a propriedade. Além dela ser uma escola contextualizada, do ponto de vista da gestão do município, vai diminuir o custo com o transporte escolar, que, hoje, em Orizona, que tem mais de 80 rotas de

transporte escolar, o valor pago para o transporte escolar coincide com o valor pago aos professores de toda rede municipal.

Pesq.: Interessante este número. Isso, graças ao dispositivo pedagógico da alternância, não é? [nota do pesquisador: trata-se da sessão escola – onde os estudantes permanecem continuamente de segunda à sexta-feira, em semanas alternadas, na dependência da escola – e da sessão família, onde o aluno transmigra seu local de estudos no próprio meio onde vive]

Antônio: O valor pago das escolas municipais que utilizam o transporte escolar. Você paga, praticamente, a mesma quantidade de recursos para os professores, você paga ao transporte escolar.

Pesq.: Para transportar os alunos.

Antônio: No caso da EFA, não. Você traz, é um transporte para vir na segunda-feira e um transporte para voltar na sexta.

Pesq.: A sessão escola é semanal...

Antônio: Quando é semanal, quando é quinzenal, são dois transportes mensais. Quer dizer que você não teria um gasto com transporte, você não cansaria os estudantes, que têm que levantar de madrugada, e você ofereceria um ensino contextualizado. Então é preciso que os gestores estaduais, municipais e federais entendam essa realidade. Vivemos num campo esvaziado, com necessidade de uma escola que atenda esse esvaziamento, sem perder a inserção desse jovem na sua realidade rural.

Pesq.: Perfeitamente. Olha, Antônio, com isso você já respondeu até uma pergunta que eu ia fazer que é em relação ao desenvolvimento do meio. Como esse projeto apoia o desenvolvimento do meio.

Antônio: Mas eu queria só, nessa questão aí, aqui em relação a Orizona nós temos, pelo menos, uns 35 a 45% dos estudantes que passaram por aqui, que se mantêm nas propriedades. Aqueles que ficaram só no curso técnico e ficaram na propriedade.

Pesq.: Essa é a missão da escola...

Antônio: Exatamente, é fazer com que o jovem continue na sua atividade, não é? Mas temos alguns estudantes que se qualificaram, se graduaram e voltaram para a propriedade como graduados, para desenvolver assistência técnica como veterinário, engenheiro agrônomo, engenheiro ambiental. Eles saíram da EFA, fizeram faculdade e voltaram ou para prestar assistência técnica, ou para desenvolver a propriedade como um empreendimento. Nós temos dois egressos que se casaram (engenheiro agrônomo e veterinário) que estão na propriedade, atuando na assistência técnica e na propriedade.

Pesq.: E você atribui isso ao estímulo inicial de ter tido oportunidades num projeto educacional?

Antônio: Exatamente. Nós temos dois irmãos, inclusive, um é monitor, o Luciano, aqui da escola, um formou em Pedagogia e o outro em Medicina Veterinária. Eles acabaram de adquirir mais um pedaço de terra para trabalharem juntos, mas *ah*, como um médico veterinário e um pedagogo vão continuar na propriedade? Eles, pelo fato de terem passado por essa experiência, o pedagogo fez graduação, especialização, na área ambiental, é monitor da EFAORI, e faz feira todo domingo, vendendo produtos orgânicos da sua propriedade. É um professor feirante. E o irmão, que se formou em medicina veterinária é um profissional de assistência técnica, mas que mantém o vínculo de produção de leite na sua propriedade e em outras atividades também. Então, você percebe que mesmo aqueles que saem da propriedade, eles não abandonam a propriedade. Ele sai para se qualificar, sai para fazer prestação de serviço também na área, mas está com o pé na propriedade. Então, a gente está garantindo que a família permaneça lá, que a terra seja um patrimônio hereditário, quer dizer, ele não vai dispor da propriedade porque agora ele achou uma nova profissão, ele vê a propriedade como espaço de desenvolvimento, um espaço de crescimento e emancipação.

Pesq.: Perfeito. Inclusive, esse é um dos eixos do que prescreve a pedagogia da alternância, e eu gostaria de perguntar sobre um outro eixo, que é a formação integral, mais especificamente... e alguns autores dizem da formação integral; uma formação que oferece autonomia e emancipação para o aluno alternante. Como você vê isso? Com que visão crítica sai um aluno formado por uma EFA? Com que grau de emancipação em relação com outros modelos escolares?

Antônio: Eu vejo a formação integral de maneira mais ampla. Eu acho que o estudante que passa por uma EFA, ele tem mais sociabilidade, ele tem capacidade de diálogo, ele consegue ter uma visão mais crítica da realidade, ele consegue fazer uma análise de conjuntura, ele consegue compreender o valor da família, ele consegue compreender o valor da relação de grupo, então, tudo isso, a meu ver, é parte da formação integral. Independente desse estudante estar na propriedade ou fora dela, ele vai ser um profissional diferenciado porque tem uma outra visão de mundo, uma outra visão de pessoa e a atividade profissional dele é consequência desse processo de formação integral. Então, ele tem uma formação no seu caráter. Ele sai daqui da adolescência, ele sai jovem. Então, é um processo de afirmação do caráter. Ele molda seu caráter numa perspectiva integradora, uma harmonia no processo de convivência. Ele não é mais aquele cidadão que se contenta com a mídia, com as informações que a mídia oferece. Ele passa a ser um cidadão crítico. Ele passa a compreender relações de

gênero, relações políticas, relações econômicas, socioambientais, socioeducacionais, relações culturais, ele consegue compreender o território, porque ele não é isolado, ele sabe que deve construir redes, então, isso, ao meu ver, está tudo dentro da formação integral. O cidadão entra na escola com uma cabeça e sai com outra. As famílias costumam dizer, já no segundo ou terceiro mês, meu filho já mudou. Ele não conversava com a gente, agora ele dialoga com a gente. Isso, são palavras da família: nossa, meu filho mudou demais. Ele arruma a cama dele quando levanta, antes deixava para nós, ou seja, ele começa a perceber que a casa não é só da mãe, da irmã ou só do pai, é dele também, A propriedade é dele também. O grupo de amigos não é cada um para si, ele começa a perceber e a formação integral acontece, porque na escola família agrícola há os coletivos jovens e eles participam de todas as ações de ensino-aprendizado, inclusive, as tarefas e com isso ele vai percebendo o todo e quando ele se forma, ele tem uma outra visão de mundo, ele tem uma outra visão das coisas. Quando ele vai para a faculdade, ele se torna destaque em relação a estudantes que participaram de escolas tradicionais. O pessoal diz: Onde é que está a diferença? É no processo de formação. É na concepção da formação.

Pesq.: Numa fase crucial que é essa...

Antônio: A transição da adolescência para a juventude.

Pesq.: São transformadores republicanos, não é?

Antônio: Pois é, ele começa a perceber a amplitude.

Pesq.: Está certo. Antônio, por fim, dentro das perguntas que eu gostaria de fazer, uma pergunta de caráter geral político, então, gostaria de saber qual é a sua opinião sobre a política agrária brasileira, principalmente no que tange à política ao pequeno produtor rural.

Antônio: O Brasil foi constituído com base no latifúndio, desde as capitâncias hereditárias, passando pelas sesmarias, pelas grandes fazendas de café e de gado, então, essa é a concepção brasileira do espaço agrário. As pequenas propriedades foram vistas ao longo da história do Brasil como problema. No governo do Fernando Henrique (Cardoso), chegaram a dizer que apenas 600 propriedades no Brasil eram viáveis, descartando as pequenas propriedades familiares. Isso foi uma desconstrução do tecido agrário do ponto de vista da produção das pequenas propriedades familiares e camponesas. A partir do governo do presidente Lula, houve uma nova orientação, de começar a ter um novo olhar para a agricultura familiar. Houve uma preocupação de uma nova política de crédito, que não é satisfatória, mas, hoje, é incomparavelmente diferente de até 2002.

Pesq.: Você está se referindo as...

Antônio: Linhas de crédito, não é? Então, foi requalificada a agricultura familiar brasileira como estratégica, como geração de segurança alimentar. A agricultura familiar brasileira hoje é vista como responsável pela segurança alimentar. Setenta por cento, ou talvez mais, dos produtos consumidos na mesa brasileira vêm dessa agricultura familiar e camponesa. Não só isso, a agricultura familiar também exporta, mas ela é responsável por garantir a diversificação na culinária brasileira. Então, ela é estratégica, se você acaba com a agricultura familiar, a nossa culinária também desaparece. Às vezes, as pessoas não pensam o agrário, a agricultura familiar como culinária. E a nossa culinária que atrai o cidadão que vem de fora, inclusive, fala: nossa, que tanta comida! que diversificação! Se você vai a qualquer país, você vai ver uma comida muito repetitiva. No Brasil, não, você chega em cada localidade, você tem um tipo de alimentação, um tipo de prato, você tem um cardápio e essa riqueza vem da agricultura familiar. Fortalecer a agricultura familiar é permitir a manutenção dessa culinária brasileira diversificada e a segurança alimentar. Você pode ter uma super-safra por 15 anos seguidos, mas quem passa fome, continuará passando fome. Por quê? O grande agronegócio não produz para matar a fome do brasileiro. Produz para fazer divisas, para aumentar o PIB, para exportar, mas não produz pensando na emancipação dos pobres.

Pesq.: Você quer dizer, então, das *commodities* de exportação de baixo valor agregado, a grande indústria.

Antônio: Ela pode ter, mas não tem cunho social, não tem sustentabilidade social. *Commodities* não visa sustentabilidade social e nem ambiental. Você tem clareza disso que o produtor de *commodities* não visa nem sustentabilidade social e nem ambiental. Visa sustentabilidade econômica e aumento do patrimônio. Para mim, fica claro, não quero dizer que nesse sentido eu sou contra as *commodities*, não; as *commodities* garantem a balança comercial, 28% da balança comercial. Só que o modelo predatório, e sem nenhuma responsabilidade com a sustentabilidade com o setor social, ele elimina com a possibilidade da segurança alimentar e agricultura familiar; pelo contrário, além dela ser mais ambientalista, ela é sustentável do ponto de vista social, ela é geradora de emprego e produção agrícola com menos veneno. Por isso, a escola família agrícola defende uma produção mais ecológica. Ela orienta o estudante para essa agricultura ecológica como princípio. Claro que nós não estamos vivendo em ilhas. Estamos vivendo em um tecido social onde temos a diversidade de práticas agrícolas, mas é preciso que a gente tenha esse cunho da agroecologia.

Pesq.: Esta certo, Antônio. É o que eu tinha que te perguntar, quero te agradecer e saber se você tem alguma coisa a acrescentar dentro do que nós discutimos aqui, dentro do que foi

perguntado, sobre relação escola-pequena e propriedade rural, se você tiver alguma coisa para acrescentar.

Antônio: Eu acho que um dos pontos que a gente tem que discutir é a questão do transporte escolar, que foi implantado no Brasil em detrimento da escola do campo. Acho que se a gente não modificar esse pensamento e começar a pensar a educação do campo na perspectiva do campo e não dos transportadores, o campo brasileiro vai se esvaziar mais ainda.

Pesq.: Para entender melhor, o transporte escolar não atinge as propriedades?

Antônio: O transporte escolar é danoso para a agricultura familiar porque ele tira os filhos dos agricultores familiares para as escolas das cidades. Isso descontextualiza o conhecimento e ainda coloca uma carga de sacrifícios muito grande. O estudante não pode rodar mais de 20 quilômetros dentro de um transporte, quando eles estão passando mais de duas horas dentro do transporte escolar. Se você transporta o estudante mais de uma hora dentro de um transporte, geralmente, não de qualidade, como esse estudante chega em sala de aula? Ele chega em sala de aula já em desvantagem em relação àqueles que moram próximos da escola, então, o modelo de educação baseado em transporte escolar, ele desagrega as famílias, ele sacrifica as crianças, seu desenvolvimento psicomotor e de convivência com as famílias e não contribui para a emancipação e nem para a consolidação da agricultura familiar. Então, é preciso pensar em outro modelo. A meu ver, a educação infantil é direito de todo cidadão brasileiro na primeira fase. O campo é alijado da educação infantil por causa das distâncias. O ensino fundamental tem que ser ofertado próximo a sua residência. E aí houve um movimento de fechamento das escolas do campo. A segunda fase do ensino fundamental, nós defendemos que elas devem ser apropriadas como as escolas famílias agrícolas, e também o ensino médio seja ofertado em escolas famílias agrícolas – ou casas familiares rurais. De maneira que os estudantes tenham mais tempo de convivência com a família e mais tempo para se dedicar a seus estudos, com condições adequadas de funcionamento, de descanso psicológico, que, infelizmente, quem é submetido ao transporte escolar já chega detonado.

Pesq.: Você está dizendo que o sistema que tem hoje não só afasta o próprio aluno, mas afasta a família da escola?

Antônio: Afasta, tem muitas famílias que migram do campo para a cidade porque não aguentam ver o filho levantar às quatro da manhã para chegar às sete horas na sala de aula, depois ser devolvido às quatro da tarde. Então, ele passa das quatro da manhã às quatro da tarde fora de casa. Você imagina como uma criança de cinco, seis anos chega em casa. É preciso mudar essa realidade. Tem que criar uma outra forma de educação do campo, que não

essa do transporte escolar. O transporte até pode continuar como um facilitador, mas da escola mais próxima aí do seu meio.

Pesq.: Ok, entendi. Antônio, te agradeço novamente a entrevista. Foi uma ótima entrevista e espero revê-lo em outra oportunidade.

Antônio: Muito bem, fique à vontade.

Pesq.: Muito obrigado.

Anexo C – Entrevista III

SILVA, Iara Ribeiro. Entrevista III. [Ago. 2015]. Entrevistador: Agnaldo Chagas Costa. São Paulo: PUC-SP, 2015. Arquivo digital .mp3 01:02:02.

Pesq.: Hoje, 07/08/2015, estou na sede da UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, em Orizona, Goiás. Esta é a terceira entrevista, dessa vez, com a Iara Ribeiro Silva, que é secretária executiva da UNEFAB. Eu gostaria, em primeiro lugar, de agradecer a acolhida aqui em Orizona, por tudo que ela tem colaborado com a pesquisa; pesquisa que está servindo para a dissertação do Mestrado, para o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Política, na PUC-SP. Antes de começar as perguntas, queria que a Iara relatasse a trajetória profissional e acadêmica dela, agradecendo mais uma vez todo apoio e suporte que ela tem dado à pesquisa.

Iara: Primeiro, queria agradecer à sua disposição e seu interesse de pesquisar as escolas famílias agrícolas, é sempre importante que pessoas estejam interessadas em compreender um pouco mais essa pedagogia que é diferente. Sou filha de agricultor e agricultora, meus pais moram no campo até hoje. Sou egressa da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, do Tocantins, e, depois, cursei Pedagogia da Terra, que foi um curso específico para jovens agricultores e atuantes em movimentos sociais e pastorais do campo. Hoje eu trabalho na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

Pesq.: Há quantos anos você já exerce essas funções?

Iara: Estou na UNEFAB desde 2011.

Pesq.: A sede está aqui na cidade desde quando?

Iara: Desde 2011.

Pesq.: Desde que ela veio para cá. Mudou-se do Espírito Santo, se não me engano...

Iara: Não, eu já morava aqui em Orizona.

Pesq.: Não, eu digo a sede...

Iara: Não, a sede mudou de Brasília. Os trâmites para a mudança começaram em 2010.

Pesq.: Qual foi a razão da mudança da sede para Orizona? Teve uma razão especial?

Iara: Teve, porque nos últimos anos, o financiamento internacional, que é o que mantém a UNEFAB, a maioria das despesas, digamos, de estrutura da UNEFAB, são as parcerias internacionais. Aliás, a parceria internacional que nós temos com a DISOP, que é uma ONG da Bélgica. E nesses últimos anos, a cooperação internacional tem reduzido seus

investimentos no Brasil e como diminuíram os recursos, nós tínhamos em Brasília um apartamento, que era a sede da UNEFAB, e a sede era lá porque estava próximo do governo, próximo das articulações. Depois, foi se avaliando que esse estar em Brasília estava ficando muito oneroso, porque Brasília é um lugar muito caro para se viver, embora o apartamento fosse da UNEFAB, você tinha outros custos que eram muito altos. Mesmo manter uma pessoa em Brasília, lá nós tínhamos quatro pessoas que trabalhavam diretamente no escritório, e os salários em Brasília também são muito altos.

Pesq.: Foi por causa do orçamento, então...

Iara: Isso, o que mexeu muito com a mudança foi a questão do orçamento. Outro fator relevante para a mudança foi que a UNEFAB foi avaliando que estar em Brasília acabava distanciando da realidade dos seus regionais. Aí, foi feita uma conversa com todos os regionais, principalmente os regionais que estão mais próximos de Brasília, e o regional EFACOT, que é esse que a Escola Família Agrícola de Orizona faz parte, acolheu a sede da UNEFAB e ajudou a UNEFAB a se instalar em Orizona. A razão foi essa, questão financeira, mas foi também essa coisa de estar com o pé na realidade, próximo de uma EFA, contribuindo um pouco mais com a EFA, estar ligada a sede regional, e a sede da EFACOT também era aqui, antes de se dissolver.

Pesq.: Ok. Então, vamos começar as perguntas, elas estão divididas em seis temas, mas antes de começar as perguntas, só vou fazer uma pausa para melhorar acústica aqui da sala. (pausa)

Ok. Iara, a primeira pergunta: o eixo temático da própria associação, da União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, a UNEFAB, então, qual é a missão associativa da UNEFAB e quais são suas atribuições executivas?

Iara: Vou falar a partir do que consta nos nossos documentos. Enquanto missão, é estimular e promover melhoria técnica, profissional, cultural, social, política e espiritual dos jovens e das famílias que estão inseridas nas escolas famílias agrícolas. Isso através da formação integral por meio da pedagogia da alternância. Tudo em vista do fortalecimento da agricultura e da permanência do jovem no campo, geração de renda e a melhoria da qualidade de vida no campo. Essa é a missão da UNEFAB. As nossas atribuições executivas, então: a primeira questão é reunir todas as experiências de escola família do Brasil numa união nacional, articular essas escolas, a luta pelas políticas públicas, que é o foco principal, a articulação das políticas públicas, articulação no governo, em vista de políticas públicas que respondam aos anseios das escolas famílias agrícolas, então, essa aí é a luta permanente, prestar assessoria pedagógica, assessoria administrativa aos regionais.

Pesq.: Nesse âmbito de assessoria técnica, suporte técnico, profissional, jurídico e pedagógico às escolas, através das associações regionais, porque a UNEFAB, ela tem suas regionais, a de Minas, Centro-Oeste, Nordeste e assim por diante, como se dá essa estratégia de suporte: é direto às escolas ou através dessas regionais? São encontros, são documentos, como é?

Iara: Nós, a UNEFAB em si, organizamos através de uma diretoria, na verdade, primeiro por um conselho deliberativo, que a gente chama, que tem representantes, um representante por cada regional, desse conselho deliberativo é eleita, então, uma diretoria, que são três pessoas executivas e mais três suplentes, que a gente chama de diretoria executiva, e uma coordenação pedagógica, uma equipe pedagógica nacional. Cada regional tem um assessor pedagógico, e esse assessor pedagógico tem a missão de acompanhar todas as escolas na formação pedagógica, desde os instrumentos da pedagogia da alternância, das demandas que a secretaria municipal de educação ou estadual exigem, todas as exigências pedagógicas que têm uma escola para funcionar. Então, nós temos o conselho deliberativo, a diretoria executiva e a equipe pedagógica nacional. Essa equipe pedagógica, como ela é muito grande, nós temos 12 regionais e mais duas escolas que estão em estados que não têm regionais, mas essas escolas também têm um membro na equipe pedagógica nacional, então, nós temos 14 membros. Essa equipe é coordenada por uma coordenação colegiada, essa coordenação colegiada é composta por seis pessoas, e essas seis pessoas se distribuem em serviços, que são: o núcleo executivo pedagógico, que é aquele que vai cuidar das publicações, e aí são publicações de revistas, livros, textos, essas coisas que a UNEFAB produz; nós temos a equipe de articulação política. Essa equipe tem membros que participam da articulação política, essa equipe de articulação política, ela tem membros da equipe pedagógica nacional, membros do conselho deliberativo, membros da diretoria e a secretaria executiva coordena essa equipe. Aí, outra tarefa que temos é a secretaria executiva que coordena todos esses serviços. Acompanha e faz assessoria desde a diretoria ao conselho, acompanha os serviços da equipe pedagógica nacional e coordena todo esse trabalho.

Pesq.: Quais são, mais ou menos, as suas funções diretas aqui?

Iara: Justamente. E essa equipe pedagógica, é ela que vai responder por essas tarefas mais práticas. Por exemplo, se o regional precisa de uma assessoria pedagógica num determinado tema, vamos utilizar a formação de monitores, dentro dessa equipe pedagógica, a gente vai encontrar alguém que trabalhe com a formação de monitores e vai fazer a assessoria nessa regional que tem essa necessidade. Se a gente precisa de uma formação em associativismo, dentro dessa equipe vai ter alguém que vai fazer essa assessoria. Então, na verdade, a gente chama até de coformação, porque é um regional que coopera com o outro. Essa equipe, na

verdade, é para ajudar os regionais a manter uma sintonia nas temáticas que estão discutindo. É bom dizer que não tem ninguém nessa equipe que é remunerado por esse serviço, eles são remunerados lá no seu regional, enquanto coordenador pedagógico do seu regional, mas enquanto membro da equipe pedagógica nacional ele é voluntário. Aí, ele colabora. Daí, quando ele é chamado por um regional, o regional banca as despesas de alimentação, hospedagem, viagem, uma contrapartida também do local, né?

Pesq.: Entendi como funciona a organização. É sabido que a UNEFAB não é a única associação nacional para escolas que se utilizam a pedagogia da alternância, não é? Também existe a Arcafar Sul e a Arcafar Norte/Nordeste, que são associações à parte da UNEFAB. Como é a relação entre vocês, entre essas três associações, que congregam 100% das escolas, dos CEFFAs?

Iara: Primeiro, quero dizer que a UNEFAB congrega as escolas famílias agrícolas e as redes Arcafar, ela congrega as casas familiares rurais. (que se chama) Associações Regionais das Casas Familiares Rurais, aí no sul do Brasil, no norte e nordeste. Enquanto organização nacional, nós temos uma articulação que chama rede CEFFAs, essa rede CEFFAs ela reúne todo mundo, a UNEFAB e as duas redes Arcafar. A nossa articulação, hoje, ela se dá única e exclusivamente em vista das políticas públicas, porque a gente faz um trabalho, de certa forma, diferenciado...

Pesq.: O trabalho pedagógico...

Iara: O trabalho pedagógico, cada um faz de maneira diferenciada, mas utilizamos a mesma pedagogia e temos as mesmas necessidades.

Pesq.: Agora, a demanda por políticas públicas, praticamente é a mesma?

Iara: É a mesma. As casas também são experiências que não recebem dinheiro do governo para funcionar.

Pesq.: E a UNEFAB, hoje, ela conta com quantas unidades escolares no Brasil, quantos alunos matriculados, quantos monitores, os professores são chamados de monitores, então, quantos professores ou monitores. Você tem esses números?

Iara: Em 2014, nós fizemos um levantamento e aí nós tivemos alguns regionais que tiveram dificuldade de passar os dados atualizados, então, não vou ter um dado preciso, mas nesse levantamento que fizemos em 2014, nós tínhamos 1.195 monitores, monitores e professores, porque a gente não conseguiu esse dado separado, então, monitores e professores, porque têm aqueles professores que vão lá, dão suas aulas e vão embora e também aqueles monitores que ficam por conta da vida da escola. O número de alunos, então, no ensino fundamental, 4.762

estudantes, no ensino médio, 7.601, totalizando 13.424 [nota pesquisador: o total correto é 12.363]...

Pesq.: Agora, o ensino fundamental, é ensino fundamental II?

Iara: É o ensino fundamental II, segunda fase. Em 2014, nós tínhamos 147 EFAs, e, em 2015, nós já temos 150.

Pesq.: 150, três a mais esse ano.

Iara: Três a mais.

Pesq.: Muito bom, ok. Segundo tema, então, eu gostaria de falar da rede de escolas e associativismo. Então, gostaria de saber qual a perspectiva do desenvolvimento da rede de escolas para os próximos anos? Como você falou que em 2015 passou de 147 para 150, quais são as perspectivas de desenvolvimento da rede?

Iara: Nós temos tido bastante articulação no sentido de ter novas escolas; então, Rondônia tem se articulado para a construção de duas novas escolas, o Amapá tem se articulado para a construção de uma nova escola, Rio Grande do Sul tem uma escola já com meio caminho andado para começar a funcionar no ano que vem; então, temos boas perspectivas para o surgimento de novas escolas. Agora, é bom dizer que essas articulações demoram por conta da burocracia de liberação de funcionamento dessas novas escolas, em vista do Conselho Municipal de Educação, do Conselho Estadual de Educação, porque enquanto não tem visto aprovado, não funciona enquanto escola e, também, em vista das parcerias, porque as escolas só podem começar a funcionar quando elas tem condições de se manter. Aí, se manter através da colaboração das famílias, mas também através da colaboração das organizações que fazem parte daquela comunidade e que queiram contribuir com a escola.

Pesq.: As instituições da sociedade civil.

Iara: Isso, e também dos convênios, porque a gente precisa pagar monitor, precisa dar comida para essa meninada, manter a estrutura da escola funcionando.

Pesq.: Os recursos humanos também, né?

Iara: Os recursos humanos... E a escola só funciona quando você tem essas coisas resolvidas. Mesmo que seja em curto prazo, porque as parcerias, elas também são pontuais, não são parcerias que vão muito longe. A cada tempo você tem que ficar negociando novas parcerias, buscando novos colaboradores,

Pesq.: Na sua opinião, falta iniciativa social, falta uma ação cidadã de pequenos produtores, de pais de família, de chefes de família para o desenvolvimento, para o surgimento de escolas desse tipo no país? Como você vê isso?

Iara: Se falta iniciativas dos agricultores?

Pesq.: Porque a escola surge à partir de uma associação local, de instituições da sociedade civil, não é? Então, os tipos institucionais envolvidos nessa associação estão ligados a quê? A sindicatos, igrejas...

Iara: Geralmente essa necessidade vai surgir de uma associação de agricultores, de um sindicato, que percebe a necessidade de uma escola específica para os jovens. Geralmente nascem em lugares de difícil acesso à educação. Vai sempre partir de um sindicato, de uma associação, de uma comunidade de igreja. Nas primeiras escolas que surgiram ao longo da história das EFAs do Brasil, surgiram muito ligadas à paróquias e igrejas. Com o passar do tempo, os sindicatos e associações foram tomando mais iniciativa. Os próprios agricultores vão se organizando e percebendo isso, já fora da lógica da igreja.

Pesq.: Então, você quer dizer que desde 1969, com surgimento do primeiro CEFFA do Brasil, tem se articulado mais os produtores rurais em associações e sindicatos. Tem havido uma retomada com a redemocratização.

Iara: Acho que a própria igreja estimulou isso, porque quando a igreja começou a fazer seu trabalho com os agricultores, ela propunha isso, a organização dos agricultores em associações, em cooperativas, e, de fato, são esses atores que têm feito esse trabalho.

Pesq.: Uma outra pergunta; é a seguinte: além do suporte administrativo prestado, enquanto associação, a UNEFAB, de alguma maneira, entrou politicamente na sociedade a fim de fomentar o associativismo? Ou seja, ela possui um papel ativista na sociedade ou não? Ela tem, por assim dizer, essa pró-ação em estimular instituições da sociedade para que formem escolas?

Iara: Tem. Quando a gente faz a divulgação do nosso trabalho no Fórum Nacional da Educação do Campo, em outros espaços que congregam cooperativas, congregam associações, é muito nesse sentido, de divulgar o trabalho que a UNEFAB faz e de expansão do trabalho, mas essa coisa do associativismo, cooperativismo também, não é uma tarefa que é só a UNEFAB que faz, mas ela é feita muito mais a partir da EFA; o que é a EFA, que é a unidade escolar, que é aquela que tem as suas experiências, que consegue, de fato, envolver outras pessoas através daquilo que mostra.

Pesq.: Perfeito. Vamos passar para outro tema agora, que são as relações com o governo, especialmente, o Governo Federal, que me parece que é o que vocês têm mantido mais contato. Então, na sua opinião, qual o nível de reconhecimento e prioridade que a categoria educação rural, educação do campo, e mais especificamente, a educação familiar rural desfruta junto aos órgãos governamentais?

Iara: Bom, eu acho que nós estamos ainda muito aquém daquilo que a gente necessita. A atenção que o Governo Federal tem dado para a educação do campo é muito pequena, muito pouco. Nós temos mais de 40 anos de serviço prestado e até hoje nós não conseguimos que o governo nos reconhecesse para nos financiar, para bancar o trabalho que a gente faz. O governo paga outras instituições privadas que prestam serviços, mas não reconhece, para fins de financiamento, o trabalho que a gente faz. Eu acho que apesar das articulações e dos inúmeros espaços que a gente participa e do governo reconhecer a nossa proposta de educação, ele não financia. O investimento é muito pequeno. Mesmo os programas que o governo tem criado para a educação do campo, as EFAs não conseguem acessar, por conta da gente, justamente, ser escola comunitária e a legislação nos caracterizar como escola privada. São muitos programas que o governo faz, embora sejam para a educação do campo, quem consegue acessar são escolas públicas e outras organizações que prestam outros serviços, que não é o que a gente faz.

Pesq.: Perfeito. Até que ponto vocês conseguiram chegar nessa articulação política para poder... que a escola comunitária seja reconhecida como categoria?

Iara: Essa é uma luta que vem de anos. Como falei, são mais de 40 anos batendo na porta do governo para que a gente seja reconhecido para fins de financiamento. A gente já tem vários marcos que reconhecem essa proposta pedagógica, que dariam um embasamento para esse reconhecimento para fins de financiamento, mas que ainda não foi possível.

Pesq.: Existe algum projeto de lei? Alguma proposta já emitida para a câmara dos deputados?

Iara: Não, em 2012, a frente parlamentar de educação do campo puxou um debate com o governo, fez uma medida provisória lá, eles conseguiram uma articulação para uma medida provisória que permitiu a alteração da lei do FUNDEB, e essa alteração da lei do FUNDEB, incluiu as escolas de ensino médio, para recebimento de recursos do FUNDEB, tão somente, né? E as escolas de ensino fundamental ficaram de fora, por uma série de questões: por conta de atender os alunos adolescentes, porque esbarraram nas questões do ECA e por conta de um entendimento do MEC também de que essa proposta pedagógica, ela... O MEC parece que não compreende que essa proposta pedagógica consiga atender adolescentes também. Então, acho que têm essas questões. Um grande ganho nosso em termos de políticas públicas foi a inclusão na lei do FUNDEB para receber recursos do FUNDEB. Isso foi em 2012, que foi feita a aprovação dessa alteração na lei. Em 2013, a gente respondeu ao primeiro censo dizendo que somos escola privada, mas tem a nossa proposta pedagógica, a pedagogia da alternância, e, em 2014, então, as escolas de ensino médio receberam pela primeira vez os recursos do FUNDEB.

Pesq.: Perfeito. Falando em recursos, claro, sabendo que cada um dos CEFFAs tem a sua realidade. Está inserido num contexto, dentro de uma sociedade, dentro de um específico contexto social e político, mas em termos gerais, quais são os dotes orçamentários aos quais os CEFFAs têm acesso?

Iara: São os meios do FUNDEB, esse que você responde ao censo, e no ano seguinte você recebe o recurso, as parcerias com os estados, que a maioria das escolas têm parcerias com os estados e municípios, para fim de pagamento dos professores, e isso é o que tem de mais preciso. As demais parcerias são pontuais e com diferentes organizações, que vai depender de cada realidade. Há escolas que têm parcerias com ONGs internacional, escolas que têm parcerias com cooperativas e outras associações que repassam recursos para a escola, isso vai depender muito de cada realidade. Num mesmo regional você vai encontrar escolas com diferentes parceiros, mas o que a gente pode dizer que é mais parecido em todas as escolas é a parceria com o município e com o estado para pagamento de professores (excedência de pessoal) e as escolas de ensino médio, que recebem do FUNDEB.

Pesq.: Bom, vamos passar para o outro tema que são as relações internacionais. A UNEFAB é filiada à AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – uma organização que congrega os CEFFAs em mais de 30 países.

Iara: 40.

Pesq.: Mais de 40 países. Então, qual a importância da AIMFR para o desenvolvimento do projeto educacional familiar agrícola brasileiro? Como ele contribui para o desenvolvimento do Brasil e como o Brasil eventualmente contribui para essa rede internacional? Como é esse intercâmbio?

Iara: Primeiro, que a associação internacional é a que reúne todas as experiências em nível internacional, né? São mais de 40 países, cada país com sua realidade, a sua cultura diferente. A associação internacional tem a missão de representar esse mundo todo que ela representa, nos organismos internacionais, então, como a gente tem parcerias com ONGs internacionais, essas coisas, geralmente, são mediadas pela associação internacional. Outra questão importante da associação internacional é promover intercâmbio entre essas realidades, na verdade, esse é o aspecto mais forte da associação internacional, que é aproximar esses diferentes países com atividades comuns, mas em situações diferentes.

Pesq.: Você está querendo dizer que o intercâmbio é transferência de tecnologia, algo nesse sentido?

Iara: Não, ainda não chegamos nesse nível, mas muito no sentido da gente conhecer as realidades, de ver como a Guatemala faz, como eles aplicam a pedagogia da alternância na realidade deles, que é diferente.

Pesq.: As melhores práticas...

Iara: As melhores práticas. Então, isso se dá através da associação internacional, que tem o conselho internacional, que tem representantes de todos os países, tem uma equipe pedagógica internacional, que faz troca de experiência de atividades e ações pedagógicas nesses países; então, uma vez por ano, essa equipe se reúne e nós, do Brasil, levamos as nossas experiências pedagógicas mais bem sucedidas, as que a gente também tem dificuldade. Nós já temos a experiência de irem brasileiros para outros países colaborar no surgimento de novas escolas, apoiá-las em atividades pedagógicas. Recentemente, nós tivemos um colaborador que foi para o Moçambique, na articulação das escolas de Moçambique. A dificuldade maior é a língua, né? Como é que você vai fazer intercâmbio de experiências com outros países que falam língua diferente?

Pesq.: Tem sido uma barreira.

Iara: Tem sido uma barreira... Mas o que a gente tem tentado discutir dentro da associação internacional para intercâmbio, é, inclusive de transferência de tecnologia e de serviços pedagógicos e tudo mais é aproximar os países que estão mais perto e que conseguem se comunicar. Então, os países de língua portuguesa, o Brasil já foi para Moçambique; Moçambique já veio várias vezes para o Brasil, as escolas de Moçambique surgiram a partir das articulações brasileiras. Portugal tem colaborado nesse sentido também, de intercâmbio de experiências. Portugal é um país que tem escolas há muitos anos, as escolas de Angola, agora, também, a gente está para receber dois angolanos, que também é um país de língua portuguesa, então, a gente vai conseguir colaborar um pouco mais com eles. Há escolas nascendo lá também. E nós estamos pensando em uma organização em nível de América Latina, porque o espanhol já é um pouco mais fácil de falar e de compreender do que francês, inglês e outras línguas aí. E a gente tem se articulado com a Argentina, com o Uruguai, Colômbia, Peru, quem está um pouco mais próximo e fala espanhol. A ideia é, principalmente, nesses aspectos mais pedagógicos, de instrumentos, de projetos... E a Associação Internacional tem canalizado muito esforço dela nesse sentido, de aproximar cada vez mais os países, para a gente estreitar os laços, de perceber que, embora nós estejamos em realidades diferentes, a proposta pedagógica é a mesma, os instrumentos são os mesmos em qualquer lugar que a gente vá. Então, sempre focado na formação integral do jovem, na

permanência do jovem no campo, no desenvolvimento do jovem, no bem-estar do jovem, da família.

Pesq.: O desenvolvimento local e a formação integral.

Iara: Justamente.

Pesq.: Por falar nisso, então, vamos mudar o tema para esse eixo, que é a pedagogia da alternância aplicada nos CEFFAs, que é do associativismo lançando-se mão da pedagogia da alternância, tendo em vista duas finalidades que são a formação integral e desenvolvimento dos territórios; desenvolvimento local, como se diz. Então, citando Jean Claude Gimonet, que é uma pessoa que você diz que conhece, e já foi presidente da Associação Internacional, uma das figuras proeminentes em se tratando da pedagogia da alternância, aplicadas nos CEFFAs; na obra dele, *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*, ele afirma que: “não poderia haver desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio vivencial e que educar, informar, significa o desenvolvimento global da pessoa em todas as suas dimensões”. Assim, a pedagogia da alternância, é pautada em duas finalidades, a formação integral de um lado e desenvolvimento dos territórios do outro. Falando um pouco, então, sobre formação integral. Alguns autores que nós já pesquisamos, eles qualificam a formação integral nos CEFFAs com características emancipatórias e autônomas, o que significa, em outras palavras, oferecer uma formação que confere uma capacidade ao aluno para torná-lo agente crítico e transformador de sua relação com o seu meio e com a própria sociedade. Gostaria de saber a sua opinião a respeito dessas características da formação integral nesse âmbito de formar o cidadão emancipado ou autônomo.

Iara: Acho que essa é uma das características mais fortes das EFAs, né? Que é justamente formar esse cidadão de maneira integral, de forma que ele saia da escola pronto para atuar em qualquer espaço onde ele estiver, seja de continuidade na sua propriedade, exercendo seu projeto profissional (o projeto profissional do jovem) ou em qualquer outro espaço que ele for atuar, num sindicato, numa cooperativa, ou mesmo que vá para um centro urbano, ele sai da escola preparado para isso. É uma formação que prepara, como eu diria, que, de fato, deixa o jovem pronto para atuar em qualquer espaço que ele vai estar e aí vai estar atuando de maneira muito mais crítica, de maneira muito mais organizada.

Pesq.: Como os egressos, você mesma é egressa e hoje é uma liderança do próprio movimento das EFAs. De maneira geral, como os egressos atuam na sociedade? Eles são lideranças, eles se envolvem politicamente nos assuntos de suas cidades, da sua região, eles estão envolvidos com os sindicatos, associações?

Iara: Geralmente. Geralmente a gente sai da escola instigado a continuar essa missão, né? De articulação, porque a escola nos propõe isso, ela estimula a gente a se inserir em alguma organização. Quando você chega na EFA, você vai conhecendo, a EFA também tem essa missão de apresentar as diferentes organizações que atuam no campo, as diferentes organizações da sociedade civil. Então, ela vai te dando um grande leque de possibilidade de participação e de inserção social, porque não vale a pena a gente viver só para a gente. A gente tem que estar inserido em algum espaço, em alguma articulação. Aí, um dos primeiros espaços que a gente é motivado a participar é a associação da escola, a associação mantenedora da escola. A escola nasce a partir de uma associação, e o aluno, ao entrar na escola, ele passa a fazer parte dessa associação. Então, esse é o primeiro espaço de participação social do jovem.

Pesq.: Então, ele possivelmente não sai, ainda que egresso, ele não sai dessa associação.

Iara: Ele sai se ele quiser. Ele, quando sai da escola, pode continuar atuando.

Pesq.: E, normalmente, atua?

Iara: Nem sempre, porque geralmente, quando o aluno sai da escola, ele já vai atuar em outros espaços, ou vai cursar o ensino superior fora daquele espaço, ele vai trabalhar em outro espaço. Geralmente, como os cursos são na área de agrárias, então sai técnico em agropecuária, geralmente vai trabalhar numa cooperativa de serviços, de assistência técnica, assistência rural, vai trabalhar em outros espaços, e, aí, esse espaço da associação da escola vai ficando um pouco esvaziado de egressos. Mas nós temos experiências muito bonitas de egressos que continuaram na associação, que se tornaram presidente da associação, secretários da associação da escola, que participam cotidianamente da vida da escola. O Anselmo [nota do pesquisador: a entrevistada refere-se a Anselmo Pereira de Lima, um dos articuladores políticos da UNEFAB] saiu a escola no início do ano 2000 e ele está na escola até hoje. Hoje ele é tesoureiro da associação da escola. Já foi presidente da associação da escola, já foi secretário, hoje é tesoureiro, então, está sempre ligado e vinculado a uma atividade que a associação da escola faz.

Pesq.: E fora da escola também, no caso, em algum partido político?

Iara: Justamente, a escola também constrói uma visão mais crítica de inserção e participação na sociedade. E aí, apesar da associação ser o primeiro espaço, você é incentivado a participar da vida política da comunidade, dos próprios grupos espirituais da comunidade, de igreja, de diferentes espaços. Então, nós temos estudantes que foram candidatos a vereador, que foi vereador, que foi secretário de meio ambiente, de agricultura, nos municípios. O histórico de

envolvimento de estudantes egressos na sociedade civil, nos diferentes espaços, é muito grande.

Pesq.: E você acha que isso diferencia, esses egressos são diferenciados por isso, em relação aos egressos da escola pública?

Iara: Com certeza, e, aí, nós temos jovens que atuam nas universidades. Eles são professores de universidades; que terminou o ensino médio e técnico profissional na escola família agrícola, mas ingressou na universidade, terminou o curso... Temos vários jovens que são doutores, que estão atuando na universidade, que estão em formação.

Pesq.: Jovens que saíram do campo...

Iara: Justamente, que saíram do campo e mostram que, de fato, todas as dificuldades que a EFA tem para funcionar, ela não diminui nada no conhecimento que o jovem vai adquirir da escola. Se a gente comparar o custo-aluno que tem uma EFA hoje, do custo-aluno que tem um aluno do Instituto Federal [nota do pesquisador: a entrevistada refere-se ao IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia] é uma disparidade muito grande, mas a formação que o jovem da EFA recebe, ela não é inferior, quer dizer, ela chega a ser superior à formação que o jovem recebe no Instituto Federal.

Pesq.: Isso, graças aos dispositivos pedagógicos?

Iara: A gente acredita que seja.

Pesq.: E a formação dos professores, como é feita? O professor monitor do CEFFA tem uma atuação diferente do professor de ensino público. Como ele é formado, qual o perfil dele? Ou como ele é selecionado?

Iara: Essa é uma questão complicada. Houve uma época que a gente conseguia fazer a seleção dos monitores e dar formação para esse monitor ser de fato um monitor. Quer dizer, dar uma formação para ele conhecer os instrumentos pedagógicos que a escola trabalha, conhecer quais são as necessidades da escola, qual a atuação que esse professor deve ter nessas questões, porque essa escola é diferente, porque tem que envolver os alunos na estrutura social da comunidade, do município, e, aí, a gente conseguia fazer essa formação inicial dos monitores. Aí, tinha... A UNEFAB fez um dossiê dessa formação integral com diferentes eixos temáticos, que o monitor estudava o monitor, o que vem a ser esse monitor, por que é monitor e não é professor? Porque existe essa diferença, o professor é aquele que só vai até a escola e dá aula e o monitor é aquele que apesar das aulas que ele dá na escola, ele tem que se envolver na vida da escola, de acompanhar os estudantes, de acompanhar os espaços produtivos, de acompanhar todos os passos da escola.

Pesq.: Então, tudo isso é compartilhado... Tudo isso faz com que o ambiente... que o EFA tenha esse ambiente político. Eu passei ontem, o dia na EFA de Orizona e eu percebi realmente essa articulação política em cada atividade. São atividades do dia inteiro que estão nas mãos não só dos professores, mas é compartilhado democraticamente entre alunos. Você acha que essa distribuição, essa forma escolar é que faz o EFA ter esse ambiente político?

Iara: Com certeza. Eu acho que quando se envolve o professor para além daquilo que é tarefa dele de ensinar (os conteúdos), você envolve ele em outras atividades, você permite que ele também aprenda. Numa escola convencional, o professor vai na sala de aula, dá sua aula e ele pouco se importa com a realidade do aluno. Ele não tem necessidade de saber de onde vem esse aluno, porque ele veio para essa escola, como é que vive a família, não tem necessidade de saber disso. Na EFA não, o professor tem obrigação de saber disso. Quem é o aluno que ele recebe, qual é a sua comunidade, qual é a realidade que ele vive, ele tem o instrumento de ir visitar, que se chama visita às famílias, ele tem que visitar um número de alunos, ele tem que acompanhar essas famílias, então, isso, eu acho que o professor vai para a escola não só para ensinar os alunos, mas também muito para aprender e se envolver nesse processo. Aí, a formação que a UNEFAB propunha e que muitos regionais ainda fazem. Era levar diferentes temas, desde a associação, o ensino-aprendizagem, o plano de formação da escola, ele é voltado... Ontem você entrevistou a Cida, ela deve ter te falado bastante sobre isso também.

Pesq.: Sim.

Iara: O Plano de Formação também, tem uma abrangência muito grande.

Pesq.: Justamente, o calendário é muito grande e bastante vigoroso.

Iara: A questão do projeto profissional do jovem é uma outra temática interessante, e essas coisas dos instrumentos pedagógicos que eu falei. Hoje, a gente tem dificuldade de fazer a formação dos monitores, por conta de um problema que é a rotatividade dos professores. Como os convênios são feitos com o município e com o estado, nem sempre são feitos convênios de longo prazo. Geralmente, os convênios são de um ano. A formação de monitores, ela é pensada para uma formação para dois anos, esses módulos desses dossiês; então, quando você pensa em fazer a formação, o professor já saiu da escola.

Pesq.: Já trocou, né?

Iara: Isso, e nem sempre a gente vai ter nas escolas monitores, assim, de fato, formados, que compreendam todo esse processo. A gente vai ter gente que compreende, mas também vai ter gente que não tem. A EFAORI tem a graça de ter três professores com a formação de monitores, que fizeram todos os módulos de formação de monitor, que fizeram a especialização na universidade sobre pedagogia da alternância.

Pesq.: Mesmo que sejam professores lotados da rede pública?

Iara.: E eles são professores lotados da rede pública.

Pesq.: Tá certo. Então, para encerrar esse tema de formação integral, na tua opinião, quais são os limites de uma formação emancipatória, de uma formação autônoma, quais são os limites na prática, na realidade?

Iara.: Você está falando quais são os problemas, né?

Pesq.: É, quais são os limites de você formar um alternante, um estudante alternante totalmente autônomo, dono de si, que possa realmente construir o seu mundo de acordo com a sua visão?

Iara.: Primeiro, porque o modelo de educação que a gente tem, ele acha que isso é desnecessário, então, às vezes, a proposta pedagógica não é bem aceita, por conta das pessoas acharem que isso é desnecessário, que é mais importante os conteúdos do que essa formação mais política, essa formação mais contextualizada. Eu acho que são essas questões.

Pesq.: Ou seja, são pessoas que imaginam que a função da escola é prepará-los para o trabalho, especificamente, ou para prestar concurso para ingresso de cargos públicos, ou em universidades.

Iara.: Justamente, o modelo de educação que nós temos hoje é justamente esse, né? Formar pessoas para o mercado de trabalho ou formar pessoas para passar no vestibular, ou para passar no concurso e a EFA não tem isso como foco. Esse não é o foco principal da EFA, apesar dela preparar bem a pessoa para ir para esses espaços. E, aí, ela prepara isso sem pressão, a pessoa vai se preparando sem sentir que isso é forçado, mas o foco dela está muito mais ligado a essa formação integral de permitir que o jovem saia de lá preparado para atuar em qualquer espaço do que só meramente passar em qualquer concurso ou passar no vestibular.

Pesq.: Está ótimo, está compreendido. Iara, então, assim, o segundo eixo da pedagogia da alternância aplicada no CEEFAs é o desenvolvimento dos territórios, o desenvolvimento do meio. No caso brasileiro, então, do que, exatamente, estamos falando, quando se diz desenvolvimento dos territórios?

Iara.: O desenvolvimento local, então, estamos falando primeiro do desenvolvimento da comunidade em que ele vive, porque quando o aluno vem para a escola, ele tem o compromisso de melhorar a qualidade de vida da sua família, melhorar sua propriedade, mas também desenvolver as práticas da comunidade, de pensar o desenvolvimento daquela comunidade. Por isso, tantas opções de inserção nesse espaço de comunidade. Esse

desenvolvimento local está pensado a partir da propriedade do aluno, mas também da comunidade, da sociedade onde ele está inserido.

Pesq.: Isso passa pela proteção dos recursos naturais, pela manutenção da posse de terra, pela defesa da agricultura familiar?

Iara: Justamente. Ele passa, principalmente, pelo fortalecimento da agricultura familiar; quando você melhora a prática na sua propriedade, você está, obviamente, fortalecendo a questão da agricultura familiar, envolvendo a família na produção, no processo de planejamento da propriedade, mas você também está pensando na questão do meio ambiente, na produção agroecológica, que é um dos focos principais da escola, esse cuidar do meio ambiente, então, essa questão do orgânico, da agroecologia é muito forte dentro das escolas. Essa proteção do meio ambiente mesmo. Então, você não vai encontrar nas EFAs esse debate do uso de agrotóxico, mas você vai encontrar o debate do não uso do agrotóxico, mas de pensar em alternativas de cuidado mesmo com o planeta. Parte da propriedade, mas pensa na comunidade, pensa no global.

Pesq.: Você acredita que isso possa otimizar ou isso possa diminuir a questão do êxodo rural, o desenvolvimento dos territórios, ou o êxodo rural já não é um problema hoje em dia?

Iara: O êxodo rural ainda é um problema, mas quando a gente pensa nos jovens que estão envolvidos nas EFAs... Em 2013, a gente fez um rápido levantamento com alguns regionais, daqueles que a gente fez e 80% dos jovens que saíram das EFAs, eles permaneciam lá em suas propriedades. Então, isso garante que a formação que ele adquiriu na escola ajuda a família a continuar com qualidade de vida na propriedade, ao passo que quando o aluno vem para uma escola pública, sai da sua realidade e vem para a escola pública, o que vai estimular? A família deixar a propriedade e vem para a cidade também. Ele vai estimular o êxodo rural. A EFA não, ela vai fazer a família e o jovem refletir sobre condições de como continuar no campo com qualidade de vida.

Pesq.: Então, não só fixa o homem no campo como ajuda a desenvolver o próprio campo.

Iara: Principalmente.... para que ele entenda que esse ficar no campo não é por obrigação; que ele tem que ficar na terra, mas que ele fique no campo entendendo essa necessidade de viver com qualidade de vida naquele espaço. E esse viver com qualidade de vida é ter boa produção, transporte para deslocamento e tudo. Envolve uma serie de questões, não é só ficar no campo, mas é continuar lá, mas com qualidade de vida.

Pesq.: 80% de permanência de egressos no campo é um bom número, não é?

Iara: É. E boa parte desses daí continua no campo e continua com seus estudos no ensino superior, esses que deixam o campo, na maioria, seguem com o ensino superior. Você não

tem mais jovens que vão para lá, terminam o ensino médio, pronto, acabou. Na escola pública, você tem um grande índice de pessoas que concluem apenas o ensino médio e que não dão sequência nos seus estudos.

Pesq.: O projeto da escola família agrícola, ela estimula a continuação dos estudos, o constante desenvolvimento...

Iara: Estimula, justamente.

Pesq.: Perfeito... Bom, então, agora nós temos mais três questões, sobre temas diversos. A primeira, é assim: o que a rede pública pode aprender... eu sei que nós já falamos bastante sobre isso, agora, mas o que ela pode aprender com o projeto dos CEFFAs hoje? Se você fosse implantar ou mostrar o marco como uma melhor prática, possível e exequível na rede pública, o que você levaria para a rede pública dessa experiência do EFA?

Iara: Uma coisa que a gente falou bastante, que é envolver a família na vida da escola. Que a escola precisa conhecer esse estudante que ela tem, mas ela precisa conhecer a realidade dele. Conhecer a família, de onde esse menino vem, porque esse menino está aqui. Eu acho que se as escolas tivessem a noção de compreensão da realidade de seu estudante, a situação da educação seria muito melhor, porque é muito diferente, quando você pega uma escola, e eu já tive a oportunidade de dar algumas aulas em escolas aqui em Orizona e você tem lá menino que mora na cidade, você tem menino que vem da roça e estuda na cidade, então, você tem menino que mora no centro da cidade e tem menino que mora lá na periferia da periferia e você tem que tratar todos de uma maneira igual. Você não consegue entender porque aquele menino aprende menos. Eu acho que quando a gente consegue interagir de acordo com a realidade, a gente consegue construir formas de conhecimento mais eficazes.

Pesq.: A escola pública não conhece o aluno que tem?

Iara: Não, não conhece.

Pesq.: Entendi. Qual sua opinião sobre a política agrária brasileira, assim, especialmente no que tange à agricultura familiar?

Pesq.: Xiii!! (risos) É um tema bastante complexo, né? A gente participa aí de alguns comitês do Ministério do Desenvolvimento Agrário e a gente percebe muitos limites, embora o governo tenha um ministério específico para cuidar dessa parte agrária, nós temos o Ministério do Desenvolvimento Agrário, temos o MAPA, que a gente fala em palavras de dias de semana: o MDA é o ministério dos pobres e o MAPA é o ministério dos ricos. (risos) Mas mesmo o MDA tem alguns programas que são muito burocráticos. Para você conseguir acessar o...

Pesq.: O MAPA a que você se refere é o...

Iara: Da pecuária e abastecimento, né? Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e o MDA é do Desenvolvimento agrário, que tem uma estrutura muito menor.

Pesq.: A UNEFAB costuma articular mais com o Ministério de Desenvolvimento Agrário, com o MAPA ou com o MEC?

Iara: A UNEFAB articula com o MDA e com o MEC. O MEC, por conta das políticas de educação, o MDA por conta das diferentes políticas da agricultura familiar, que envolvem a educação do campo e é por isso que a gente vai lá. Mas a minha opinião sobre a política agrária, (é que) nós temos que avançar muito, sabe? Para a gente pegar agora o [?] que foi cortado agora da agricultura familiar foi um absurdo. Se pensar que foi um governo eleito por maioria de votos das classes mais abastadas, por assim dizer, e corta recursos assim é terrível. Mesmo os montes de programas que o governo tem, dificilmente as pessoas conseguem acessar.

Pesq.: São programas de crédito?

Iara: São programas de créditos. Temos um PRONAF jovem, foi feito para jovem rural, foi uma demanda que, inclusive, as escolas família que apresentaram. Tem que investir (em) um programa de financiamento para o jovem rural, porque o jovem, por exemplo, quando sair da EFA com seu projeto profissional pronto, ele possa captar recursos para a aplicação disso. Mas o negócio veio tão engessado, mas tão engessado, que o jovem acessa outras linhas de PRONAF e não acessa o PRONAF jovem, porque a burocracia é muito grande. Aí, assim, tem outros programas também, por exemplo, chamada de ATER [Assistência Técnica e Extensão Rural] para a juventude; foi feita uma chamada de ATER para juventude, só que o negócio veio tão engessado que quem consegue concorrer são as EMATER [Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural] da vida que estão aí a vida inteira fazendo projetos.

Pesq.: O que são EMATER?

Iara: As EMATER são empresas que fazem assistência técnica de extensão rural no campo, mas são empresas públicas, então, eles já nasceram fazendo projetos. Aí, como é que a associação do jovem que está lá na roça, que está começando agora, vai concorrer com a EMATER? Entende a disparidade? Foi um negócio que foi feito para os jovens, mas que nem sempre eles conseguem acessar. E aí tem outros programas que foram lá, até para as mulheres do campo acessarem, as associações de mulheres acessarem, elas não conseguem, mas temos experiências muito bem sucedidas de quem conseguiu acessar os recursos e que estão fazendo, a economia solidária, que estão fazendo o ATER para a juventude, e tudo.

Pesq.: Mas, de maneira geral, as políticas públicas, pelo que estou entendendo, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, não conseguem chegar no produtor familiar. Na sua opinião, o

agronegócio, a agroindústria, ela avança sobre as propriedades dos pequenos proprietários agrícolas?

Iara: Avançam. Esse negócio do agronegócio, cada dia mais, ele se aproxima, né? E quando ele não te rouba a terra, ele te rouba aquilo que você produz, né? Ele te engessa tanto que você tem que produzir para ele. Ele não te expulsa da sua propriedade, mas ele consegue fazer com que aquilo que você produz seja...

Pesq.: Que é o caso dos fumicultores do Rio Grande do Sul.

Iara: É, os fumicultores do Rio Grande do Sul. E a produção de leite aqui em Orizona.

Pesq.: Entendi. Mesmo o pequeno produtor, ele trabalha para a agroindústria e tudo mais; entendi. E em relação ao MEC?

Iara: Com relação ao MEC, também gente faz essa crítica de que os programas que foram feitos para a educação do campo, especialmente, as escolas famílias agrícolas não conseguem acessar porque eles são programas para escolas públicas, então, a gente não consegue acessar. São programas bons. Puxa, se a gente conseguisse acessar, teríamos todas as escolas família agrícolas novas, reformadas, todas as escolas teriam ônibus, todas as escolas teriam bons dormitórios, bons laboratórios. Quando a gente fala laboratório, por exemplo, a horta, para nós, é um laboratório, que o menino vai para lá aprender. O apiário é um laboratório, onde a gente faz práticas pedagógicas. Se a gente conseguisse acessar isso, seria muito interessante. Temos avanços; (no) ano passado nós fizemos um seminário com o MEC para pensar, justamente, essa questão do financiamento das escolas recém-fundadas do ensino fundamental, mas um financiamento de âmbito mais geral, não só recursos do FUNDEB, mas os demais programas que o MEC tem. Nós fizemos um plano de trabalho com o MEC para discutir essas questões, encontrando alternativas com diferentes secretarias, com diferentes espaços dentro do MEC, só que esse ano, com o orçamento que demorou, só foi aprovado em junho, né? No meio do ano que o orçamento foi aprovado, depois veio um monte de cortes; até agora ainda a gente não conseguiu instituir um grupo de trabalho, nem começar o plano de trabalho. A gente tem muito problema.

Pesq.: Esse, para você, é um dos grandes desafios dos CEFFAs no atual cenário político social? Essa articulação, esse entendimento com as políticas públicas, você acha que tem mais outro desafio para o desenvolvimento dessa ideia, dessa rede?

Iara: O desafio nosso com relação ao MEC é justamente esse, em que hora o MEC vai entender, vai resolver sentar com a gente e acho que esse resultado do ENEM agora pode abrir uma possibilidade de diálogo maior. Poxa, agora você tem um ministro que viu que essa

proposta pedagógica dá certo. Imagino que agora o MEC pare para pensar e diga, nós não estamos pagando esse povo e esse povo está fazendo um bom trabalho.

Pesq.: É, o ministro Renato Janine Ribeiro, ele se referiu aos resultados do ENEM [Resultados Enem por Escola 2014] e viu que ali existem EFAs em destaque.

Iara: Das instituições privadas que atendem de baixa renda, as EFAs... elas que tiveram melhor...

Pesq.: Melhor desempenho no Enem.

Iara: A gente imagina que a partir de agora a gente consiga... [corte]. Eu estava falando dessa questão do ENEM, eu acho que agora abrem-se possibilidades de um diálogo mais preciso com o MEC, já que o MEC reconheceu a experiência, fez uma fala sobre isso¹⁸, então, imagino que agora também a gente tem que centrar forças e bater nessa porta e insistir um pouco mais. Acho que há possibilidades.

Pesq.: Bom, a entrevista chegou ao fim, essas eram as perguntas que eu teria agora, então, eu gostaria de saber se você gostaria de acrescentar alguma coisa disso que foi discutido, algum tema não abordado, algo importante que possa ser relevante e que você queira colocar.

Iara: Não, acho que a princípio é isso, a gente abordou bastante aspectos daquilo que a gente faz, daquilo que a gente trabalha, a gente colocou um monte de questões. Acho que é isso, e se depois você tiver necessidade de um pouco mais de material, (se) surgirem outros questionamentos, perguntas, a gente também fica à disposição para isso. Inclusive, a gente coloca a nossa equipe pedagógica nacional à disposição para responder algum questionário, algumas questões que porventura ainda... algumas inquietações que ainda surjam durante a sua pesquisa. Acho que vão ter outras pessoas que podem ajudar mais aí, inclusive, pessoas que estão aí desde a... Nós temos gente no nosso conselho que foi das primeiras turmas, da primeira EFA do Brasil. Então, tem gente que acompanha o processo desde o início. Tem outras pessoas que podem colaborar um pouco mais com a sua pesquisa.

Pesq.: Está certo, então, muito obrigado em meu nome, que estou colhendo essas informações para minha dissertação, mas em nome do Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Agradeço seu tempo, a sua acolhida aqui em Orizona, que foi excelente, e por todo material e toda fonte que foi cedida para que a gente

¹⁸ TVNBR. Governo Federal divulga desempenho de escolas no Enem 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cao3uLwzvbK> From 23'12'' to 25' and from 36'30'' to 37'25''. Acesso em 14.ago 2015, às 00:20 - 3GMT.

possa construir uma dissertação, que possa abordar de maneira mais precisa essa questão da formação e desenvolvimento de território nos CEFFAs aqui do Brasil, tá bom?

Iara: A gente agradece mais uma vez e dizer que depois a gente quer ver seu trabalho pronto. (risos). Para nós é sempre importante ter trabalhos publicados e, trabalhos, assim, que ajudem também a repensar um pouco nosso trabalho, a nossa atuação. Isso é sempre válido.

Pesq.: Isso eu garanto que vocês terão. Muito obrigado, Iara.

Iara: De nada.

Anexo D – Planilha IDHM e População Rural

A planilha de cálculos está digitalizada em formato de arquivo portátil e encontra-se inserida no *compact disc*, no anexo da contracapa deste volume.

ESCOLA FAMILIA AGRICOLA				IDHM 2010				IDHM 2010 - INDICE POR CATEGORIAS				IDHM - INDICE ULTIMOS TRES CENSOS				POPULACAO RURAL - ULTIMOS TRES CENSOS			
NOME	MUNICIPIO	UF	REGIAO	INDICE	Faixa	Educação	Longevidade	Renda	1991	2000	2010	Evolução	1991	2000	2010	Evolução	Variação %		
1	Alagoinhas	BA	NE	0,683	↓	0,592	0,79	0,681	0,452	0,55	0,683	↑	17689	17925	17907	↑	-1,23%		
2	Andaraí	BA	NE	0,54	↓	0,371	0,771	0,549	0,191	0,308	0,54	↑	43042	33195	20592	↓	-52,16%		
3	Andaraí	BA	NE	0,555	↓	0,415	0,764	0,54	0,279	0,375	0,555	↑	6187	6990	6247	↓	-24,98%		
4	Angical	BA	NE	0,625	↓	0,556	0,778	0,514	0,213	0,428	0,625	↑	12158	8364	7542	↓	-37,97%		
5	Antônio Gonçalves	BA	NE	0,598	↓	0,448	0,778	0,514	0,213	0,428	0,598	↑	8355	1327	752	↓	-32,78%		
6	Boa Vista do Tupim	BA	NE	0,551	↓	0,407	0,778	0,514	0,213	0,365	0,551	↑	15239	14217	11398	↓	-25,21%		
7	Boquira	BA	NE	0,603	↓	0,497	0,782	0,564	0,304	0,414	0,603	↑	14387	15521	14673	↓	-1,99%		
8	Botuporã	BA	NE	0,575	↓	0,445	0,754	0,543	0,274	0,393	0,575	↑	9666	10191	7078	↓	-29,98%		
9	Brotas de Macaúbas	BA	NE	0,62	↓	0,501	0,809	0,567	0,317	0,461	0,62	↑	11396	9628	7659	↓	-33,27%		
10	Caculé	BA	NE	0,637	↓	0,541	0,769	0,621	0,356	0,501	0,637	↑	8595	7994	8927	↑	3,86%		
11	Correntina	BA	NE	0,603	↓	0,481	0,792	0,575	0,279	0,442	0,603	↑	16860	16751	16845	↑	10,59%		
12	Itarajá	BA	NE	0,62	↓	0,501	0,809	0,567	0,317	0,461	0,62	↑	16501	16506	16220	↓	-1,71%		
13	Itaeté	BA	NE	0,572	↓	0,485	0,719	0,536	0,222	0,373	0,572	↑	9620	8715	8715	↓	-9,41%		
14	Itiúba	BA	NE	0,544	↓	0,398	0,775	0,521	0,241	0,385	0,544	↑	27335	26679	26414	↓	-3,37%		
15	Licínio de Almeida	BA	NE	0,621	↓	0,531	0,775	0,582	0,328	0,488	0,621	↑	10553	8120	6058	↓	-42,99%		
16	Macaúbas	BA	NE	0,659	↓	0,513	0,781	0,557	0,271	0,432	0,659	↑	25209	25649	31640	↑	23,72%		
17	Monte Santo	BA	NE	0,506	↓	0,359	0,699	0,515	0,195	0,283	0,506	↑	42908	42694	43493	↑	1,36%		
18	Paramirim	BA	NE	0,615	↓	0,496	0,766	0,504	0,321	0,499	0,615	↑	13354	11052	10972	↓	-17,84%		
19	Quiabena	BA	NE	0,578	↓	0,469	0,753	0,547	0,25	0,412	0,578	↑	11832	7060	5891	↓	-50,21%		
20	Goiás	GO	CO	0,709	↑	0,621	0,805	0,713	0,441	0,563	0,709	↑	7842	7319	6089	↓	-20,32%		
21	EFACR - Escola Família Agrícola de Orizânia	GO	CO	0,715	↑	0,612	0,827	0,722	0,402	0,577	0,715	↑	7152	6685	6325	↓	-11,56%		
22	EFAR - Escola Família Agrícola de Urupuru	GO	CO	0,67	↓	0,579	0,822	0,632	0,323	0,521	0,67	↑	3364	1638	1469	↓	-56,33%		
23	EFATAC - Escola Família Agrícola de Itaipava	MS	CO	0,617	↓	0,469	0,772	0,657	0,323	0,498	0,617	↑	7805	9469	11014	↑	41,11%		
24	EFAR - Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues	MS	CO	0,736	↑	0,613	0,873	0,744	0,48	0,597	0,736	↑	5643	5029	5181	↓	-8,19%		
25	EFASIRD - Escola Família Agrícola de Sidrolândia	MS	CO	0,686	↓	0,561	0,829	0,694	0,453	0,562	0,686	↑	4751	7621	14349	↑	202,02%		
26	EFACOL - Escola Família Agrícola de Colinas	TO	NO	0,701	↑	0,614	0,814	0,69	0,418	0,561	0,701	↑	1957	1187	1231	↓	-37,10%		
27	EFANAC - Escola Família Agrícola de Porto Nacional	TO	NO	0,655	↓	0,462	0,742	0,616	0,343	0,449	0,655	↑	6225	5643	5444	↓	-24,59%		
28	EFAC - Escola Família Agrícola Montes Caros	PI	NE	0,583	↓	0,428	0,752	0,563	0,281	0,416	0,583	↑	3370	2854	2349	↓	-30,30%		
29	EFAC - Escola Família Agrícola D. Edilberto III	PI	NE	0,562	↓	0,449	0,753	0,525	0,194	0,333	0,562	↑	3075	2876	2231	↓	-27,45%		
30	EFAC - Escola Família Agrícola Vale do Gurugiá	PI	NE	0,566	↓	0,434	0,712	0,586	0,344	0,46	0,566	↑	3200	3099	2719	↓	-18,03%		
31	EFAC - Escola Família Agrícola Elias Martins	PI	NE	0,595	↓	0,462	0,742	0,616	0,343	0,449	0,595	↑	1475	844	844	↓	-42,78%		
32	EFAC - Escola Família Agrícola Miguel Alves	PI	NE	0,539	↓	0,396	0,742	0,533	0,247	0,338	0,539	↑	19576	20240	21578	↑	10,23%		
33	EFAC - Escola Família Agrícola D. Edilberto IV	PI	NE	0,634	↓	0,547	0,753	0,619	0,328	0,445	0,634	↑	16041	13526	13643	↓	-14,99%		
34	EFAC - Escola Família Agrícola D. Edilberto V	PI	NE	0,615	↓	0,471	0,721	0,537	0,299	0,45	0,615	↑	1668	1541	1683	↑	1,02%		
35	EFAC - Escola Família Agrícola Santa Ângela	PI	NE	0,571	↓	0,428	0,767	0,566	0,291	0,385	0,571	↑	17968	15294	14830	↓	-17,55%		
36	EFAC - Escola Família Agrícola D. Edilberto VII	PI	NE	0,601	↓	0,530	0,72	0,57	0,257	0,445	0,601	↑	3085	1922	1960	↓	-36,47%		
37	EFAC - Escola Família Agrícola D. Edilberto V	PI	NE	0,613	↓	0,546	0,776	0,543	0,27	0,427	0,613	↑	1825	1543	1351	↓	-26,97%		
38	EFAC - Escola Família Agrícola da Varjota	PI	NE	0,595	↓	0,469	0,708	0,641	0,358	0,49	0,595	↑	7805	7659	6089	↓	-21,91%		
39	EFAC - Escola Família Agrícola dos Cocais	PI	NE	0,523	↓	0,401	0,72	0,496	0,18	0,357	0,523	↑	4442	3410	3635	↑	-18,17%		
40	EFAC - Escola Família Agrícola Serra da Capivara	PI	NE	0,595	↓	0,499	0,753	0,56	0,258	0,399	0,595	↑	3423	3583	3314	↓	-3,18%		
41	EFAC - Escola Família Agrícola São Pedro	PI	NE	0,595	↓	0,492	0,753	0,553	0,339	0,437	0,595	↑	5643	5407	5444	↓	-3,37%		
42	EFAC - Escola Família Agrícola de Santo	PI	NE	0,591	↓	0,477	0,731	0,599	0,302	0,395	0,591	↑	33657	30524	46673	↑	38,77%		
43	EFAC - Escola Família Agrícola de Turismo	PI	NE	0,751	↑	0,707	0,82	0,731	0,509	0,62	0,751	↑	33657	30524	46673	↑	38,77%		
44	EFAC - Escola Família Agrícola Balcão do Carlos	PI	NE	0,751	↑	0,707	0,82	0,731	0,509	0,62	0,751	↑	33657	30524	46673	↑	38,77%		
45	EFAC - Escola Família Agrícola Padre Essequiel Ramim	PI	NE	0,718	↑	0,620	0,821	0,727	0,407	0,567	0,718	↑	27038	22170	16653	↓	-38,49%		
46	EFAC - Escola Família Agrícola Dom Antonio Possamai	RO	NO	0,689	↓	0,577	0,825	0,687	0,352	0,514	0,689	↑	21926	24023	16887	↓	-22,98%		
47	EFAC - Escola Família Agrícola Tapirema	RO	NO	0,714	↑	0,617	0,81	0,728	0,433	0,564	0,714	↑	25312	15787	11752	↓	-53,57%		
48	EFAC - Escola Família Agrícola Chico Mendes	RO	NO	0,634	↓	0,527	0,799	0,606	0,199	0,442	0,634	↑	11419	10322	8507	↓	-25,50%		
49	EFAC - Escola Família Agrícola Padre Essequiel Ramim	RO	NO	0,617	↓	0,469	0,772	0,657	0,323	0,498	0,617	↑	7805	9469	11014	↑	22,19%		
50	EFAC - Escola Família Agrícola Vale do Paraiso	RO	NO	0,627	↓	0,485	0,792	0,641	0,247	0,438	0,627	↑	8860	8023	5934	↓	-33,02%		
51	EFAC - Escola Família Agrícola de Serra Gaúcha	RS	SL	0,782	↑	0,686	0,86	0,812	0,594	0,705	0,782	↑	25528	25971	16158	↓	-36,70%		
52	EFAC - Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul	RS	SL	0,773	↑	0,693	0,852	0,782	0,561	0,682	0,773	↑	16047	13846	13184	↓	-26,95%		
53	EFAC - Escola Família Agrícola Vale do Sul	RS	SL	0,773	↑	0,693	0,852	0,782	0,561	0,682	0,773	↑	16047	13846	13184	↓	-26,95%		
54	EFAC - Escola Família Agrícola de São Paulo	SP	CO	0,63	↓	0,499	0,823	0,61	0,336	0,518	0,63	↑	1679	1504	1367	↓	-18,58%		
55	EFAC - Escola Família Agrícola de Araruama	MG	SE	0,663	↓	0,560	0,821	0,633	0,338	0,516	0,663	↑	17236	16252	12578	↓	-27,02%		
56	EFAC - Escola Família Agrícola Ponta de Areópago	MG	SE	0,663	↓	0,560	0,821	0,633	0,338	0,516	0,663	↑	17236	16252	12578	↓	-27,02%		
57	EFAC - Escola Família Agrícola de Catas Altas da Noruega - Dom Luciano	MG	SE	0,684	↓	0,582	0,828	0,665	0,423	0,592	0,684	↑	1652	1271	606	↓	-63,32%		
58	EFAC - Escola Família Agrícola de Comercinho - Vida Comunitária	MG	SE	0,593	↓	0,462	0,797	0,565	0,259	0,413	0,593	↑	7929	6864	4751	↓	-40,08%		
59	EFAC - Escola Família Agrícola Margarida Alves	MG	SE	0,676	↓	0,565	0,825	0,664	0,367	0,536	0,676	↑	3764	2956	2933	↓	-22,08%		
60	EFAC - Escola Família Agrícola de Cruzália	MG	SE	0,659	↓	0,547	0,807	0,647	0,367	0,506	0,659	↑	1624	1544	1624	↑	5,2%		
61	EFAC - Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro	MG	SE	0,625	↓	0,490	0,828	0,64	0,375	0,516	0,625	↑	10517	9458	8476	↓	-19,41%		
62	EFAC - Escola Família Agrícola de Carajás, Cutujá, Itaipó e Ladainha	MG	SE	0,552	↓	0,388	0,759	0,57	0,259	0,414	0,552	↑	6091	6672	6855	↑	12,54%		
63	EFAC - Escola Família Agrícola de Botumpe	MG	SE	0,628	↓	0,516	0,787	0,619	0,313	0,462	0,628	↑	5619	5195	5222	↓	-7,07%		
64	EFAC - Escola Comunitária da Família Agrícola de Jacaré	MG	SE	0,6	↓	0,458	0,757	0,559	0,276	0,44	0,6	↑	785	785	64	↓	-18,16%		
65	EFAC - Escola Família Agrícola de Jequeri	MG	SE	0,601	↓	0,451	0,794	0,607	0,323	0,469	0,601	↑	10249	7208	5555	↓	-45,80%		
66	EFAC - Escola Família Agrícola do Seritibá	MG	SE	0,618	↓	0,505	0,768	0,609	0,321	0,482	0,618	↑	10235	8324	6958	↓	-32,02%		
67	EFAC - Escola Família Agrícola de Nasarândia	MG	SE	0,671	↓	0,567	0,808	0,647	0,367	0,516	0,671	↑	9313	8016	6958	↓	-25,91%		
68	EFAC - Escola Família Agrícola Taboal	MG	SE	0,638	↓	0,542	0,804	0,595	0,342	0,485	0,638	↑	26747	23662	19624	↓	-26,63%		
69	EFAC - Escola Família Agrícola de Camões	MG	SE	0,654	↓	0,543	0,826	0,623	0,292	0,506	0,654	↑	2844	2003	1340	↓	-52,88%		
70	EFAC - Escola Família Agrícola Margarida Alves	MG	SE	0,632	↓	0,493	0,823	0,622	0,34	0,506	0,632	↑	12216	10391	11202	↑	-8,30%		
71	EFAC - Escola Família Agrícola Nova Esperança	MG	SE	0,659	↓	0,547	0,808	0,647	0,367	0,516	0,659	↑	6552	5627	4751	↓	-30,08%		
72	EFAC - Escola Família Agrícola de Veredinha	MG	SE	0,632	↓	0,493	0,823	0,622	0,34	0,506	0,632	↑	4298	2214	1780	↓	-58,59%		
73	Movimento Pró Escola Família Agrícola no Vale jequitinhonha	MG	SE	0,61	↓	0,488	0,797	0,585	0,348	0,513	0,61	↑	9850	7789	6779	↓	-31,18%		
74	CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I	RJ	SE	0,745	↑	0,645	0,846	0,768	0,537	0,654	0,745	↑							