

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardo Pereira Alves

**PROCESSOS FORMATIVOS VIA ALTERNÂNCIA: Egressos da Escola Família  
Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul**

Campo Grande, MS

2023

RICARDO PEREIRA ALVES

**PROCESSOS FORMATIVOS VIA ALTERNÂNCIA: Egressos da Escola Família  
Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP).

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

Campo Grande, MS

2023

Alves, Ricardo Pereira

DISSERTAÇÃO: Processos formativos via alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues - EFAR - MS / Ricardo Pereira Alves. -- 2023.

228 f.

Orientadora: Célia Beatriz Piatti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, 2023.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Educação do Campo. 3. Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues - EFAR. 4. Egressos. I. Piatti, Célia Beatriz, orient. II. Título.

Ricardo Pereira Alves

**PROCESSOS FORMATIVOS VIA ALTERNÂNCIA: Egressos da Escola Família  
Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 28 de abril de 2023

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Presidente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Grande Dourados

À memória de Rosalvo da Rocha Rodrigues. A todos os camponeses que labutam a terra e aos jovens camponeses frutos da alternância, em especial aos estudantes e egressos da EFAR.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por me fortalecer em todos os momentos.

A meus pais, Antonio e Maria do Socorro, camponeses, por me inspirarem e acreditarem tanto em mim; pelo carinho e amor incondicional.

A meu irmão Arnaldo e meus sobrinhos Leonardo, Laíza, Arnaldinho e Manu pelo aconchego, torcida e por me incentivarem em todo esse processo.

À UFMS que, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), possibilitou que eu pudesse realizar meu sonho em ser mestre. Em especial aos professores do programa, Célia Beatriz Piatti, Fabiany de Cassia Tavares Silva, Rafael Rossi e Suzana Lopes Salgado Ribeiro, essenciais pela riqueza dos estudos realizados.

Aos membros do grupo de estudo GEPFORP, pelos estudos e discussões, que foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho, em especial aos colegas Geizi Raposo e Alcemir Martins Corrêa, por compartilharem materiais e me ajudarem em momentos decisivos.

A toda equipe EFAR, em especial à diretora da escola Ana Cláudia Pereira da Costa e Agnaldo Moraes, pela acolhida e amizade, pelo incentivo e por atender minhas solicitações com presteza.

Aos seis egressos e aos três representantes da EFAR pelas entrevistas; cada contribuição foi primordial na escrita e compreensão do desafio de escrever sobre a nossa EFAR. Obrigado pela disponibilidade, atenção e felicidade com que me receberam. Vocês foram fundamentais na concretização deste trabalho.

A meus estimados professores da época de estudante na EFAR, em especial Sirlete, Luiz Peixoto, Beto, Olga, Paulinho, Eloty e Claudir, por me possibilitarem tanto. Aos companheiros Ivan Santos e Toninho por tantas contribuições.

À minha eterna orientadora da época de estudante na EFAR, Sirlete. Obrigado pela acolhida, carinho, disposição e generosidade em me ajudar nesse processo vinte anos depois de ser minha orientadora na escola.

A meu estimado professor Luiz Peixoto, pela inquietude e generosidade, por contribuir neste processo de pesquisa, desde o ingresso até a sistematização deste trabalho.

À direção, à coordenação e aos amigos das escolas Elízio Ramirez Vieira e Porfíria Lopes do Nascimento por me incentivar nessa jornada. Em especial à Maria

Neusa dos Santos, por me encorajar a ingressar no mestrado.

À Mariana Esteves de Oliveira, por fazer parte da banca de qualificação e defesa, por ter aceitado fazer parte desse processo, como também pelo carisma, pela sutileza e pela expressiva contribuição na reflexão e escrita deste trabalho.

A Rodrigo Simão Camacho por fazer parte da banca de qualificação e defesa, por ter aceitado fazer parte desse processo, pela profundidade das contribuições, sugestões e incentivo em relação à produção deste trabalho.

À minha orientadora Célia Beatriz Piatti, não há palavras para descrever o quanto sou grato. Obrigado pelas incontáveis contribuições, por me encorajar e iluminar minhas ideias, dando coerência e profundidade à pesquisa. Obrigado pela disposição, sensibilidade, apoio e empenho perante meu amadurecimento e escrita deste trabalho. Quero ressaltar minha admiração pelo seu profissionalismo, conhecimento e humildade na orientação; aprendi muito nesse processo.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram em todo esse processo; pela torcida, apoio e incentivo. Minha mais profunda gratidão.

*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”*

RUBEM ALVES



## RESUMO

A presente pesquisa, associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, tem como objetivo investigar os processos formativos via alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues. Almeja-se compreender os processos formativos realizados pela EFAR e suas contribuições na emancipação dos egressos da escola. Para tanto, a investigação apresenta como problemática analisar se a formação advinda da EFAR na constituição profissional dos egressos gera a emancipação desses sujeitos. A fundamentação teórica tem como base a Teoria Histórico-Cultural e, como método, o Materialismo Histórico-Dialético, que possibilitam compreender o homem em seu processo de constituição diante das apropriações e relações estabelecidas por meio da vida em sociedade. Para análise, foi consultada a Proposta Política Pedagógica da escola e obras de autores da educação, especialmente os que se referem à teoria e ao método que fundamentam este trabalho. Realizou-se recorte temporal de 1996 a 2009, período em que a escola estava localizada em Campo Grande – MS. Como procedimento de coleta de dados, adotou-se a entrevista semiestruturada, realizada com seis egressos e três representantes da comunidade escolar que participaram do processo de criação da escola, os quais foram escolhidos para ampliar as informações sobre o processo de criação e de formação realizado pela EFAR. Apesar das fragilidades e tensões enfrentadas pela escola no processo de criação e funcionamento, ao analisar as entrevistas e a proposta pedagógica, os resultados encontrados apontam que a escola contribuiu para a formação emancipatória dos egressos na medida em que realizou a formação do alternante, conciliando o processo de escolarização à realidade do estudante por meio dos instrumentos pedagógicos que integram os espaços e os tempos da alternância, possibilitando-lhe alcançar os objetivos e as finalidades da escola de formação integral e o desenvolvimento sustentável do meio. Considera-se que a escola possibilitou a emancipação dos estudantes, uma vez que a formação acontece em proximidade aos anseios da juventude e à realidade do campo, tendo em vista que realiza a construção do processo de formação de forma coletiva, envolvendo e oportunizando a participação da comunidade escolar na elaboração do plano de formação e gestão da escola, compartilhando o compromisso perante a formação dos estudantes, valorizando e respeitando as singularidades e especificidades da vida no campo na luta contra toda forma de opressão e desigualdade recorrentes da sociedade capitalista.

**Palavras-Chave:** Pedagogia da Alternância. Educação do Campo. Escola Família Agrícola. Egressos.

## ABSTRACT

This research, associated with the line of research “Training processes, educational practices, differences”, aims to investigate the training processes via alternation of the Rosalvo da Rocha Rodrigues Agricultural Family School. It aims to understand the training processes carried out by EFAR and its contributions to the emancipation of school graduates. Therefore, the investigation presents as problematic to analyze if the formation coming from the EFAR in the professional constitution of the graduates generates the emancipation of these subjects. The theoretical foundation is based on the Historical-Cultural Theory and, as a method, the Historical-Dialectic Materialism, which make it possible to understand man in his process of constitution in the face of appropriations and relationships established through life in society. For analysis, the school's Pedagogical Policy Proposal and works by education authors were consulted, especially those referring to the theory and method that underlie this work. A temporal cut was carried out from 1996 to 2009, period in which the school was located in Campo Grande - MS. As a data collection procedure, a semi-structured interview was adopted, carried out with six graduates and three representatives of the school community who participated in the process of creating the school, who were chosen to expand the information about the creation and training process carried out by EFAR. Despite the weaknesses and tensions faced by the school in the process of creation and functioning, when analyzing the interviews and the pedagogical proposal, the results found indicate that the school contributed to the emancipatory formation of the graduates insofar as it carried out the formation of the alternating, reconciling the schooling process to the student's reality through the pedagogical instruments that integrate the spaces and times of alternation, enabling them to achieve the objectives and purposes of the comprehensive training school and the sustainable development of the environment. It is considered that the school enabled the emancipation of students, since training takes place in close proximity to the desires of youth and the reality of the field, considering that it carries out the construction of the training process in a collective way, involving and providing opportunities for participation of the school community in the preparation of the school's training and management plan, sharing the commitment to the training of students, valuing and respecting the singularities and specificities of life in the countryside in the fight against all forms of recurrent oppression and inequality in capitalist society.

**Keywords:** Alternation Pedagogy. Field Education. Agricultural Family School. Graduates.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores da pesquisa.....	22
Quadro 2 – Dissertações e Teses.....	23
Quadro 3 – Diversidade da formação via alternância no Brasil .....	114
Quadro 4 – Organização regional das EFAs.....	121
Quadro 5 – Matriz Curricular da EFAR.....	138
Quadro 6 – Estudantes matriculados e concluintes EFAR .....	146
Quadro 7 – O processo da alternância no CEFFA .....	156
Quadro 8 – Instrumentos Pedagógicos da Formação via Alternância .....	157
Quadro 9 – Classificação dos mediadores didáticos da Pedagogia da Alternância .....	158
Quadro 10 – Plano de formação 1º ano.....	161
Quadro 11 – Plano de formação 2º ano.....	163
Quadro 12 – Plano de formação 3º ano.....	165

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Sérignac-Peboudou .....	104
Figura 2 – EFAs no Brasil.....	115
Figura 3 – A dinâmica da formação via alternância na EFA .....	116
Figura 4 – Processo de formação via alternância .....	117
Figura 5 – Sistema organizacional da EFA .....	119
Figura 6 – Associações dos CEFFAs membros da AIMFR no mundo .....	124
Figura 7 – Pilares das EFAs e sua inter-relação .....	125
Figura 8 – Os pilares na EFAR.....	125
Figura 9 – Imagem aérea EFAR .....	129
Figura 10 – EFAR.....	129
Figura 11 – Colheita de crotalária.....	133
Figura 12 – Atividade em sala de aula.....	135
Figura 13 – Área de horticultura.....	136
Figura 14 – Mística .....	145
Figura 15 – Noite cultural .....	162
Figura 16 – Marcha nacional.....	173
Figura 17 – Visita às famílias .....	177
Figura 18 – Autoavaliação semestral.....	187
Figura 19 – Visita da escola em área de estágio.....	191
Figura 20 – Área de experimentos na EFAR .....	209
Figura 21 – Cultivo em propriedade de estudante da EFAR.....	209

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de pessoas de 5 anos e mais, em situação de domicílio, que sabem ler e escrever .....	59
Gráfico 2 – População rural: alfabetização de pessoas de 5 anos e mais.....	60
Gráfico 3 – CEFFAs na Europa.....	106
Gráfico 4 – CEFFAs na África .....	108
Gráfico 5 – CEFFAs na Ásia e Oceania.....	109
Gráfico 6 – CEFFAs na América.....	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alfabetização das pessoas de 5 anos e mais por situação de domicílio.....	59
Tabela 2 – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica .....	98

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACAFATS – Associação Coletiva dos Agricultores Familiares Terra Solidária  
AGEFA – Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas  
AGRAER – Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural  
AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia  
AEFAPI – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí  
AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia  
AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins  
AIMFR – Associação Internacional das *Maisons Familiales Rurales*  
AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas  
A.R. – Atividade de Retorno  
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética  
C.C. – Colocação em Comum  
CdFRs – Casas das Famílias Rurais  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base  
CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância  
CFA – Casas Famílias Agrícolas  
CFR – Casa Familiar Rural  
CFRs – Casas Familiares Rurais  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
COAAMS – Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul  
COAGRAN – Cooperativa dos Assentados da Grande Dourados  
COARJ – Cooperativa dos Assentados da Região de Jardim  
Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
C.R. – Caderno da Realidade  
ECRs – Escolas Comunitárias Rurais

E.E. – Entrevista Egresso

EFA – Escola Família Agrícola

EFAITAQ – Escola Família Agrícola de Itaquiraí

EFAORI – Escola Família Agrícola de Orizona

EFAR – Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues

EFAs – Escolas Famílias Agrícolas

EFASIDRO – Escola Família Agrícola de Sidrolândia

EPAs – Escolas Populares de Assentamentos

E.R. – Entrevista Representante

ETAs – Escolas Técnicas Agrícolas

ETEs – Escolas Técnicas Estaduais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEPFORP – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores

IBELGA – Instituto Belga de Nova Friburgo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

I.E. – Intervenção Externa

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IALA – Instituto de Agroecologia Latino Americano

ITERRA – Instituto de capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MFR – *Maison Familiale Rurale*

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OASISBR – Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto

ONGs – Organizações não governamentais

PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário

P.E. – Plano de Estudo

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação



PPJ – Projeto Profissional do Jovem

PPP – Projeto Político Pedagógico

PQA – Paradigma da Questão Agrária

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Rurais

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES – Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo

RAEFAP – Rede das Associações Escolas Famílias do Amapá

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

SCIR – Secretariado Central de Iniciativas Rurais

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

SFR – Scuola Famiglia Rurale

SOMECO – Sociedade de Melhoramentos Ltda

T.G. – Tema Gerador

UAEFAMA – União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

V.E. – Visita Externa

V.F. – Visita às Famílias

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO HUMANA .....</b>	<b>32</b>
2.1 O homem, a divisão social do trabalho e a sociedade de classes .....	32
2.2 Trabalho e educação: a questão agrária no Brasil.....	40
2.3 A reforma agrária em Mato Grosso do Sul.....	53
2.4 Juventude camponesa .....	57
<b>3 LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>64</b>
3.1 Educação rural: formação, subordinação, alienação .....	64
3.2 Pedagogia tecnicista e ensino profissionalizante .....	69
3.3 Movimentos sociais.....	72
3.4 Educação do Campo.....	76
3.5 Marcos normativos: avanços e retrocessos na Educação do Campo.....	85
<b>4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA GÊNESE À CONSTITUIÇÃO DA EFAR.....</b>	<b>101</b>
4.1 Pedagogia da Alternância: aspectos históricos.....	101
4.1.1 <i>A expansão da experiência dos CEFFAS no mundo .....</i>	<i>106</i>
4.1.2 <i>A experiência brasileira.....</i>	<i>111</i>
4.2 Organização política das Escolas Famílias Agrícolas .....	118
4.3 Os pilares da alternância nas EFAs .....	124
4.4 Criação do COAAMS: primeiros passos para criação da EFAR.....	127
4.5 Compreendendo a EFAR.....	130
4.5.1 <i>Os monitores na alternância realizada na EFAR.....</i>	<i>139</i>
4.5.2 <i>Autoorganização da vida em grupo .....</i>	<i>141</i>
4.5.3 <i>A mística.....</i>	<i>143</i>
<b>5 ALTERNÂNCIA VIA EFAR: EMANCIPAÇÃO OU SUJEIÇÃO AOS VALORES DO CAPITAL.....</b>	<b>146</b>
5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa .....	146
5.2 A alternância realizada pela EFAR .....	148
5.2.1 <i>O interesse em estudar na EFAR.....</i>	<i>151</i>
5.3 Instrumentos pedagógicos.....	155
5.4 EFAR: mediação dos instrumentos pedagógicos .....	166
5.5 EFAR: avaliação na formação via alternância .....	182
5.6 A prática do estágio na EFAR .....	188

<b>5.7 Projeto profissional do jovem .....</b>	<b>192</b>
<b>5.8 EFAR: há contribuição na emancipação do jovem? .....</b>	<b>195</b>
<b>5.9 Avanços, tensões e contradições na atuação da EFAR .....</b>	<b>203</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>212</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>216</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou professor, filho de camponeses de assentamento rural do estado de Mato Grosso do Sul, formado em Educação Física pela Unigran Capital. Atuo em duas escolas municipais dos municípios de Campo Grande e Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul. Em 2002, ingressei na EFA-COAAMS<sup>1</sup> e tive minha vida transformada.

A EFA me apresentou o mundo e me ensinou a compreendê-lo, possibilitando-me compreender quem sou eu e a ter orgulho do campo e de minha identidade enquanto jovem camponês. Essa experiência me instigou a perceber a ação transformadora da educação na vida das pessoas. Nesse sentido, após a formação de Técnico em Agropecuária na EFA-COAAMS, graduei-me no curso de licenciatura em Matemática e Educação Física, conforme já mencionado, e tive a oportunidade de realizar duas pós-graduações em Educação Física Escolar e Educação do Campo<sup>2</sup>.

Nesse percurso formativo, a aprendizagem recebida na EFA foi essencial para a constituição do ser humano que me tornei, principalmente no aspecto profissional, pois compreender quem sou e para quem ensino num contexto de sociedade capitalista, classista e excludente, possibilita-me ter clareza da responsabilidade frente ao meu trabalho.

Minha atuação profissional iniciou em 2006, quando fui selecionado para participar de um projeto piloto denominado “Saberes da Terra”, no assentamento Jiboia, em Sidrolândia-MS. Esse projeto era destinado a um público de jovens e adultos, tendo como princípio a Pedagogia da Alternância. Nele, minha atuação estava ligada à minha formação de Técnico em Agropecuária, sendo responsável pela disciplina de Arco Ocupacional. Minha função era ensinar técnicas agroecológicas com base na realidade do assentamento, bem como planejar e desenvolver, junto aos estudantes, estudo e experiências que possibilitassem a melhoria nas atividades produtivas desenvolvidas em suas propriedades.

No ano de 2009, ingressei na Escola Família Agrícola de Sidrolândia - EFASIDRO como professor de Matemática. A prática educativa da escola com princípio na Pedagogia da Alternância me possibilitou compreender como trabalhar via alternância

---

<sup>1</sup>A partir de 12/06/2006 a EFA-COAAMS passa a ser denominada por EFAR (Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues), definida em assembleia pelos membros da comunidade escolar como homenagem a um de seus fundadores e até então diretor da escola Rosalvo da Rocha Rodrigues.

<sup>2</sup> Ambas as pós-graduações foram certificadas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), nos anos de 2017 e 2022 respectivamente.

com um público de ensino fundamental. Durante os anos de 2010 a 2013, assumi a coordenação pedagógica da EFASIDRO, permanecendo como professor da escola até o ano de 2015. Em 2015 e 2016 assumi dois concursos públicos: em Sidrolândia e Campo Grande, respectivamente.

Toda essa caminhada me fez refletir sobre como posso contribuir para a formação dos estudantes e isso me motiva a estudar e a pesquisar. Compreendo que a educação é constituída em meio a um dinamismo constante e é preciso estar em formação contínua, portanto chegar no mestrado é resultado de todo esse processo.

Encontrar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS a linha de pesquisa “Processos formativos, práticas formativas, diferenças” me oportunizou elaborar o projeto e trazer a temática da Pedagogia da Alternância para discussão e pesquisa, pois sinto que há a necessidade de contribuir para a produção e a divulgação dessa temática. Há de se ressaltar, nesse processo de estudo, a importância das disciplinas cursadas no PPGEdu e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP), uma vez que todos os textos, palestras e discussões neles disponibilizados foram de extrema importância na escrita deste trabalho.

A presente pesquisa intitulada “Processos formativos via alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul” se justifica devido ao fato de vir ao encontro da minha trajetória, me instigando a investigar qual a importância do papel realizado por essa escola na formação do jovem camponês.

Investigar a Pedagogia da Alternância é olhar para a minha história, para o que me constitui como ser humano. Nesse sentido, foi extremamente importante estudar na EFA, já que isso me possibilitou ter condições para os desafios profissionais que aconteceram após minha formação. Vale ressaltar que, de 2006 a 2015, vivenciei a Pedagogia da Alternância enquanto professor e, nesse processo, fui me constituindo profissionalmente. Isso me instigou a compreender a missão de um professor, a qual está ligada não só a transferir conteúdos, mas também a compreender como, por que, para que e para quem se ensina.

As experiências profissionais posteriores a 2015 evidenciaram a educação numa outra perspectiva, já que o ensino nas escolas públicas em que atuei e atuo tem singularidades que diferem do processo formativo da EFA. Nessas escolas, o ensino se caracteriza num modelo patronal, enrijecido, que limita a atuação profissional do professor com um arcabouço de documentos e imposições que nem sempre viabilizam a

sua ação, principalmente no que diz respeito à consciência política e social que faz parte da função e da atuação docente.

É diante dessa trajetória que me debruço nessa empreita investigativa, que traz como problema de pesquisa a seguinte indagação: A formação advinda da EFAR na constituição profissional dos egressos gera a emancipação desses sujeitos? O objetivo geral é: investigar os processos formativos via alternância de egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues. E como objetivos específicos: discutir trabalho, luta de classes e Educação do Campo; conhecer a alternância realizada na EFAR; reconhecer o sujeito egresso nos processos formativos via alternância; analisar se ocorre no processo de formação via alternância a emancipação do jovem.

Para iniciar a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e um mapeamento de dissertações e teses com a temática da Pedagogia da Alternância para compreender as produções realizadas em torno dessa temática. Compreender o processo de produção da pesquisa é ter clareza que pesquisar vai além da possibilidade de produzir algo novo ou inédito, já que é preciso também situar o objeto perante as produções e discussões já realizadas.

Esta pesquisa tem como fundamentos a Teoria Histórico-Cultural, a qual nos permite olhar para o sujeito e compreendê-lo em sua essência, investigando-o por meio das relações que são estabelecidas na interação homem e sociedade por meio da cultura.

A Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade. Cada aspecto contemplado na análise, nesse sentido, não é apenas mais um “apêndice” que faz parte de um todo, pois é, ao mesmo tempo, manifestação da totalidade e determinante desta totalidade, pela maneira como se relaciona com os outros aspectos. Por isso, privilegiam-se os movimentos, transições, aquilo que propicia uma compreensão integral dos fenômenos, por contemplar as relações de constituição recíproca desses e da totalidade que os mesmos compõem, e também a gênese das mudanças de qualidade propiciadas por estas íntimas relações. (ZANELLA *et al*, 2007, p. 28).

Ainda sobre esse aspecto, Cedro e Nascimento (2017, p. 24) ressaltam que “A Teoria Histórico-Cultural tem, ela própria, o seu *método de investigação*, que apresenta como seu fundamento o método filosófico materialista histórico e dialético”. Esse método está relacionado ao que existe de fato, ou seja, aquilo que é concreto, possibilitando compreender e explicar as transformações, contradições e tensões da vida em sociedade,

explicando o objeto voltando à sua gênese.

A análise a partir do método em questão tem como característica principal o fato de que “[..] o fenômeno estudado deve ser apresentado de tal modo que permita a sua apreensão em sua totalidade.” E ainda: “[...] o método dialético não se contenta em dizer que ‘existem contradições’, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo.” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 26-27). “O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera”. (LEFEBVRE, 1991, p. 238).

Numa sociedade capitalista dividida em classes sociais, que se relacionam em meio ao trabalho – sendo uma minoria detentora dos meios de produção e a outra voltada para a sobrevivência, vendendo sua força de trabalho – as relações de exploração por meio do capital se estabelecem nesse processo.

Dessa maneira, é preciso compreender o indivíduo como ser histórico e social, constituído em meio às relações sociais que são estabelecidas na sociedade. Para tal, conforme aponta os autores Cedro e Nascimento (2017, p. 33), é necessário realizar:

[...] uma análise que capte o processo de transformação das propriedades e/ou relações presentes em um dado fenômeno, isto é, que capte o processo de desenvolvimento do fenômeno, naquilo que ele é, no que foi e no que pode vir a ser. [...] Captar esse processo particular de desenvolvimento é única possibilidade para explicar esse fenômeno em essência, ou seja, explicar a origem e as causas (ou os nexos dinâmico-causais) desse desenvolvimento.

Ainda sobre a questão do método materialismo histórico-dialético, Frigotto (2020, p. 20-24) faz uma importante contribuição.

Na concepção materialista histórica de ontologia de Marx o ser humano não nasce humano, torna-se humano e, por isso, a ideia central é de que tudo aquilo que existe é de responsabilidade do ser humano [...] O método materialista histórico dialético busca, pois, apreender a estrutura e a processualidade contraditória, as conexões ou mediações e a particularidade do objeto de pesquisa os quais não são dados imediatamente ao pesquisador.

O homem se constitui por meio das apropriações que realiza com a vida em sociedade, portanto, no capitalismo, o acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada é privilégio daqueles que detém o poder do capital e isso assegura a manutenção da organização social em classes.

A sociedade burguesa valoriza o conhecimento como algo linear, pois isso favorece sua supremacia. Nagel (2015) nos aponta que o materialismo pressupõe uma maneira diferente de analisar o conhecimento, pois “[...] o materialismo histórico dialético nega o conhecimento como uma sequência reta, sem desvios, que simplesmente agrega os fatos ou os fenômenos sob processos de diminuição, de soma, de aumento ou de repetição.” (NAGEL, 2015, p. 19).

Assim se estrutura a economia capitalista, a qual aliena e subordina o homem, com dogmas que exigem uma conduta do trabalhador de submissão e aprimoração do seu trabalho para incorporação nos meios de produção. Já que é por meio do trabalho que o homem garante a sua sobrevivência, ele aceita as imposições de trabalho, mesmo sendo desfavoráveis para si e, em meio a todo esse processo, o homem é constituído. De acordo com Nagel (2015, p. 26):

O homem como ser social é a expressão das determinações existenciais que objetivam a produção e/ou a reprodução da vida. O homem é produto da prática histórica. Ele é a expressão das atividades objetivas e da conexão de suas relações sociais. Ele é produzido pelo trabalho, pelos meios de trabalho, pela forma de apropriação desse trabalho. Ele expressa, em suas características básicas, o homem ativo, datado, de uma determinada civilização que tem uma forma determinada de produção.

No sistema capitalista, a organização social, com base na divisão do trabalho e na propriedade privada, priva o homem do acesso e da apropriação do conhecimento, subordinando-o ao produto resultante de seu trabalho. Assim, o homem constitui-se em condições de alienação em relação à estrutura social imposta. O materialismo permite a investigação a partir dessas perspectivas do trabalho na constituição humana.

O materialismo apresentado por Marx aponta, necessariamente, na direção do trabalho social dos homens e nas propriedades que adquire historicamente. O materialismo dialético se apresenta em seu pensamento como possibilidade para a compreensão da realidade, resultante do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade em sua Humana complexidade e em seu movimento. (MARTINS, 2015, p. 39-40).

Pode se inferir que o método materialista histórico-dialético permite utilizar instrumentos da pesquisa qualitativa, como a análise de documentos e o uso de entrevistas, entre outros procedimentos. A construção do conhecimento à luz do materialismo não se limita à descrição do objeto, mas vai além, supera os fenômenos



imediatamente aparentes, buscando a essência nas contradições que o constituem, na sua determinação ontológica.

A busca metodológica para Marx consiste, exatamente, em desvendar o movimento, identificar quais são as condições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem necessidades. A busca metodológica para Marx implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. Enfim, no mínimo, reconhecer o que o homem é, ou melhor, como está sendo produzido, como está se fazendo nesse momento histórico. (NAGEL, 2015, p. 24).

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético é escolhido como método nesta pesquisa por possibilitar conhecer a história, os movimentos e os contraditórios da constituição da EFAR, num contexto de intensas mudanças. Esse método permite a reflexão perante essa realidade e possibilita compreender os motivos da criação de uma escola via Pedagogia da Alternância por camponeses, com um processo formativo em contraposição aos interesses do sistema capitalista, que impõe um modelo educativo patronal, alienante e alienado às necessidades e interesses do capital. Posto isso, almeja-se, nesse processo de investigação, compreender a EFAR desde a gênese, para assim investigar-se o processo formativo na perspectiva de entender sua contribuição na emancipação dos egressos.

Após a compreensão da teoria e do método empregados nesta pesquisa, para iniciar a investigação proposta foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico de dissertações e teses no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr), em forma de mapeamento, técnica esta muito utilizada em pesquisas do tipo estado da arte, que, como aponta Ferreira (2002, p. 20), divide-se em dois momentos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. [...]. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre as possibilidades de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos.

Para tanto, foi realizado o levantamento inicial numa perspectiva quantitativa, buscando compreender como o tema desta dissertação vem sendo abordado nas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses), sem recorte temporal.

A opção por não se fazer recorte temporal se efetiva na possibilidade de encontrar o maior número possível de trabalhos. Para isso, foram utilizados descritores inerentes ao objeto desta pesquisa. Inicialmente, foram utilizados dois descritores com a pretensão de ter uma noção geral dos trabalhos existentes e, nas duas etapas seguintes, foram acrescentados outros, com o objetivo de delimitar os resultados mais próximos a este estudo.

Nesse sentido, apresenta-se o quadro 1 com os descritores utilizados e o quantitativo de produções de dissertações e teses encontradas.

**Quadro 1** – Descritores da pesquisa

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
Educação do Campo Pedagogia da Alternância	119	58
Educação do Campo Pedagogia da Alternância Escola Família Agrícola	40	11
Educação do Campo Pedagogia da Alternância Escola Família Agrícola Egressos	7	2

**Fonte:** Oasisbr (2021).  
Organizado pelo autor (2021).

No mapeamento, após a inclusão dos descritores, foram encontradas 7 dissertações e 2 teses, dentre as quais somente 5 dissertações e 1 tese versam sobre o processo formativo realizado pelas EFAs na perspectiva dos egressos.

Cabe ressaltar que os trabalhos encontrados contribuem para situar e compreender como a temática da alternância vem sendo abordada nos trabalhos acadêmicos, servindo de base para organização e planejamento das ações a serem realizadas nesta pesquisa.

Nesse sentido, pode-se observar, no quadro 2, as dissertações e as teses encontradas nesse levantamento com a descrição dos dados de autoria e localidade onde

foram realizadas as pesquisas.

**Quadro 2: Dissertações e Teses<sup>3</sup>**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Nilton Vale Cavalcante	A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral	Dissertação	Universidade Federal do Pará	2008
Marinalva Jardim Franca Begnami	Inserção socioprofissional de jovens do campo: Desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2010
Ana Paula de Medeiros Ferreira	Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	2011
Maria Deuselena Dias de Souza	Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da Pedagogia da Alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	2015
Erika Fernanda Pereira de Souza.	Escola Família Agrícola e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	2019
Leonardo Rauta Martins	Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos da Escola Família Agrícola no Estado do Espírito Santo	Tese	Universidade de Brasília	2019

**Fonte:** Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – Oasisbr (2021)

Após o mapeamento, na análise das pesquisas encontradas, constata-se a importância das Escolas Família Agrícolas na formação dos jovens camponeses e no desenvolvimento sustentável<sup>4</sup> do campo, pois, apesar das dificuldades no reconhecimento e acesso às políticas públicas, a EFA aponta horizontes, possibilitando aos egressos

<sup>3</sup> No quadro 3 não aparecem pesquisas do estado de MS, devido ao fato de não haver publicações na plataforma Oasisbr na época do levantamento realizado.

<sup>4</sup> Corroboramos com a afirmação de Silva (2012, p. 206) “O termo desenvolvimento sustentável deve ser compreendido no contexto da evolução das discussões relativas às contradições entre crescimento econômico e conservação da natureza”.

compreenderem a dinâmica política, econômica, cultural e social de suas comunidades e, a partir daí, em como inserir-se socioprofissionalmente, evidenciando que a EFA é mais que um projeto alternativo para o campo, uma vez que ela funciona como mecanismo de consolidação do direito de uma formação integral para a emancipação do jovem camponês. Na sequência, apresentam-se os principais apontamentos presente nas pesquisas encontradas.

A dissertação de Nilton Vale Cavalcante, defendida em 2008 e intitulada “A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral”, investiga como a formação integral dos jovens, um dos pilares e fins da rede Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)<sup>5</sup>, vem se materializando na Escola Família Agrícola de Porto Nacional e como se dá a participação de seus egressos nos diversos aspectos da vida social.

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa com perspectiva dialética, utilizando estudos de caso, pesquisa bibliográfica e documental, questionário e entrevista semiestruturada, com recorte temporal até o ano de 2006. O questionário foi aplicado a 32 egressos e, numa etapa posterior, foi realizada entrevista semiestruturada com 14 egressos.

O autor chama a atenção ao processo histórico da Educação do Campo na história brasileira quanto ao descaso e à negação por parte do Estado no que diz respeito às políticas públicas que atendam aos povos do campo. É nesse contexto de descaso e falta de uma educação de qualidade voltada às particularidades, às necessidades e aos anseios do camponês que a EFA de Porto Nacional surge, após muitas discussões entre a comunidade, movimentos sociais e organizações não-governamentais (COMSAÚDE). A escola surge na tentativa de proporcionar uma educação integral que possibilite aos jovens do campo um novo horizonte quanto à escolarização.

Constatou-se, com o desenvolvimento da pesquisa, que a escola avança na medida em que trabalha o conhecimento a partir da leitura da realidade, à luz de outros conhecimentos e possibilidades, contribuindo para a formação integral e cidadã dos jovens.

Marinalva Jardim Franca Begnami apresentou uma dissertação na Universidade

---

<sup>5</sup> O termo CEFFA foi incorporado no Estatuto da AIMFR, no IX Congresso Internacional, realizado em setembro de 2010, no Peru. No artigo 4º, CEFFA passou a expressar uma diversidade de nomenclaturas presentes hoje em mais de 40 países do mundo, nos cinco continentes. (BEGNAMI, 2019).

Federal de Minas Gerais, em 2010, intitulada “ Inserção socioprofissional de jovens do campo: Desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo”. A pesquisa traz a reflexão dos desafios e possibilidades vivenciados pelos egressos para inserção no espaço produtivo, social, político e cultural. Para tanto, o foco da pesquisa centra-se no Projeto Profissional construído pelo estudante no percurso formativo na EFA.

O projeto profissional do jovem (PPJ) é um projeto desenvolvido ainda no período escolar, visando preparar o jovem para o período enquanto egresso. Tem o objetivo de possibilitar a ele olhar para as atividades realizadas na propriedade e, com os conhecimentos obtidos no percurso formativo, permitir-lhe que desenvolva um projeto que proporcione rentabilidade, a fim de que não se desligue do campo por não ter como sobreviver.

A autora utilizou de pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas ancoradas no método do materialismo de Marx, com recorte temporal de 2003 a 2007, atingindo 90 egressos. A partir disso, constatou-se que a minoria desses egressos conseguiram colocar em prática o PPJ, porém a maioria gostaria de colocá-lo, sendo que, dentre os desafios, encontra-se o acesso a terra e ao crédito (PRONAF jovem).

Apesar dos desafios, a autora enfatiza algumas contribuições significativas possibilitadas pela EFA, tais como a participação social, já que 89% participam de atividades sociais da comunidade; 39% encontram-se na educação superior e, quanto à atuação profissional, 63% atuam em ocupações compatíveis com a formação. É possível compreender o quanto a formação por meio da Pedagogia da Alternância favorece a vida do jovem camponês, indo além da compreensão e do domínio de técnicas agropecuárias, já que ela o prepara para a vida em sociedade, despertando-o a agir em todas as instâncias: política, social, cultural.

Na pesquisa, a autora aponta a importância para os jovens do campo de ter oportunidades de acesso à formação profissional e trabalho, possibilitando-lhes o direito à liberdade de sair do campo como opção, e não por falta de oportunidades.

Conclui-se que, apesar dos desafios enfrentados pelos jovens egressos da EFA Bontempo, o cenário é de possibilidades de inserção desses jovens em diversos espaços produtivos, sociais, culturais e políticos no campo e na cidade.

Ana Paula de Medeiros Ferreira, em 2011, apresentou uma dissertação intitulada “Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa”, pela Universidade Federal de Goiás. A pesquisa tem como intenção compreender a Escola

Família Agrícola de Orizona a partir das experiências de educação diferenciada realizada em práticas pela escola na formação de jovens camponeses.

A autora elucida a educação brasileira estabelecida de acordo com os interesses da classe dominante, o que não é diferente na Educação do Campo, pois faltam políticas públicas que atendam as necessidades e as especificidades do camponês relacionadas a esse processo de escolarização para garantir condições de o jovem permanecer no campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora utilizou revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com 56 % dos alunos e 20% dos egressos das turmas de 2006, 2007 e 2008, além do corpo docente da escola. Foi constatado na pesquisa que a EFAORI tem contribuído na formação dos jovens e no desejo de continuarem no campo, já que muitos migraram para a cidade e a grande maioria tem o desejo de retornar.

A pesquisa de Maria Deuselena Dias de Souza, de 2015, é uma dissertação apresentada na Universidade Federal do Ceará e intitulada “Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da Pedagogia da Alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Frágoso”. A autora traz como pretensão a investigação do processo formativo realizado na Escola Família Agrícola Dom Frágoso, buscando compreender como a atuação da escola possibilita a prática social na vida dos seus estudantes e egressos. Para tanto, ela utilizou estudo de caso com entrevistas realizadas com o corpo docente, estudantes e egressos, além de análise documental.

Por meio de observações apresentadas ao longo do trabalho, a autora relata os altos índices de jovens que abandonam o campo para “tentar a vida” na cidade, em busca de empregos temporários, o que ocasiona a desesperança quanto à condição de melhoria de suas vidas. Nesse sentido, reforça a importância do papel social da escola, considerando a educação como mediadora das condições de permanência dos jovens em seus lugares, construindo neles as condições para uma vida digna e feliz. A autora traz a EFA Dom Frágoso como possibilidade concreta para que esses jovens permaneçam no campo, tendo em vista as alternativas oferecidas para uma vida com qualidade.

A pesquisa de Erika Fernanda Pereira de Souza, defendida em 2019 e intitulada “Escola Família Agrícola e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência” é uma dissertação apresentada na Universidade Federal de Goiás que investiga as condições de inserção e atuação profissional, produtiva e social dos jovens egressos da Escola Família Agrícola Nova Esperança, localizada no norte de Minas Gerais.

O trabalho traz a discussão sobre a importância do papel desempenhado pela EFA na formação dos jovens e como ocorre a inserção dos jovens egressos no mundo do trabalho, nas atividades agrícolas de produção e em outros setores. A pesquisa evidencia como a Pedagogia da Alternância realizada pela EFAR pode possibilitar condições para que os egressos possam se inserir e atuar profissionalmente, bem como quais os aspectos envolvidos na formação que lhes possibilitam essa inserção e como acontece a concretização dessa tentativa pedagógica, olhando sob a perspectiva da trajetória desses egressos.

A autora utilizou como técnicas de pesquisa o levantamento e a revisão bibliográfica, a observação direta e entrevistas semiestruturadas direcionadas aos egressos, à coordenação pedagógica da escola e aos monitores e membros da associação.

No desenvolvimento do trabalho, ela faz importantes críticas ao modelo capitalista agrário, fortemente desenvolvido por políticas desenvolvimentistas implantadas no semiárido. Nesse contexto, a autora destaca a importância do papel realizado pela escola na resistência a esse modelo capitalista, constatando-se, com a pesquisa, os bons índices de atuação profissional e produtiva dos jovens egressos, como o acesso ao ensino superior, a atuação em movimentos sociais e a permanência no campo.

A pesquisa de Leonardo Rauta Martins é uma tese apresentada no ano de 2019 pela Universidade de Brasília (UnB), na cidade de Brasília – DF, intitulada “Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos da Escola Família Agrícola no estado do Espírito Santo”. O objeto de estudo consiste na investigação dos projetos de vida e de futuro realizados por estudantes e egressos em três EFAs do estado do Espírito Santo – ES.

O autor traz a discussão de quem é essa juventude camponesa, quais são os anseios e as expectativas desses jovens que vivenciam sua escolarização por meio da Pedagogia da Alternância e quais são os desdobramentos disso com relação à permanência no campo. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa questionários, entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão e observação participante. Constatou que a juventude pesquisada busca ressignificar a sua experiência de vida, e que esse modelo de ensino das EFAs possibilita a percepção de novos horizontes quanto à vida no campo, mesmo num cenário de intensos cortes de recursos, os quais afetam a agricultura.

No decorrer da história, percebe-se o quanto a posse da terra é determinante para o momento histórico vivido pela sociedade. A concentração fundiária, a monocultura, o

modelo agroexportador de matérias-primas, a exploração da mão de obra nos processos de produção e a priorização do urbano são exemplos do descaso do Estado perante o trabalhador camponês.

A leitura dos trabalhos encontrados contribuiu para situar o objeto e compreender a importância da formação via alternância em outras regiões do país. Esse processo foi significativo na construção de etapas essenciais desta pesquisa, tais como a elaboração dos objetivos e a definição da problemática, ampliando minha percepção sobre a Pedagogia da Alternância. Nesse processo, os trabalhos contribuíram como alerta para o entendimento da ação da escola ao realizar um processo formativo, contrapondo a ideologia dominante e apontando os desafios dos egressos quanto à inserção socioprofissional segundo os princípios aprendidos na escola.

Os movimentos sociais ocupam um papel fundamental no processo histórico de luta por políticas públicas e organização do camponês para resistir e batalhar por seus direitos. É nessa inquietação e nesse movimento da sociedade do campo que as Escolas Família Agrícolas - EFAs se estruturam, na luta em proporcionar um trabalho que vai além de formar jovens, mas de despertá-los criticamente, formando-os para a vida.

Nesse sentido, o presente trabalho utiliza a teoria histórico cultural, ancorada no método do materialismo histórico-dialético, para evidenciar como o modelo econômico capitalista de exclusão e exploração afeta a escola do campo e a educação do jovem camponês, e como a Pedagogia da Alternância se constitui como forma de luta e resistência do camponês a essa estrutura, que privilegia poucos em detrimento de muitos.

A Educação do Campo, desde a sua implementação, aconteceu de forma marginalizada com relação às políticas públicas, tornando-se uma prática compensatória descontextualizada da realidade camponesa. Nesse contexto, constata-se que a Pedagogia da Alternância realizada pelas EFAs possibilita a formação dos estudantes por meio de um ensino que vai além da compreensão e do domínio de técnicas agropecuárias, já que prepara o jovem para compreender a sociedade e inserir-se e atuar nela, despertando-o a agir em todas as instâncias: política, social, profissional e cultural.

Posto isso, a presente pesquisa apresenta um recorte temporal delimitado devido ao fato de a escola ter mudado de localidade por cinco vezes, tendo seu funcionamento de 1996 a 2009 no município de Campo Grande – MS; de 2010 a 2015 no município de Nova Alvorada do Sul – MS; de 2016 a 2018 no município de Maracaju – MS; de 2019 a 2020 no município de Rio Brilhante - MS (Assentamento São Judas); e de 2021 até a data atual no município de Rio Brilhante - MS (Instituto Oacyr Widal). Compreendendo



todo o processo que envolve a troca de localidade, delimitou-se para esta pesquisa o período de funcionamento na primeira etapa, ou seja, em Campo Grande, entre os anos de 1996 a 2009.

Os procedimentos para análise desta investigação são: a análise documental de registros da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues e a entrevista semiestruturada com 6 egressos da EFAR e três representantes que participaram do processo de criação da escola, escolhidos em representação à comunidade escolar: famílias, professores/monitores e movimentos sociais.

Os critérios para inclusão da escolha dos egressos são: egressos formados em técnico em agropecuária pela EFAR, entre os anos de 1999 a 2009. Estes foram selecionados aleatoriamente, num total de seis entrevistados. Para a condução desta pesquisa, cada entrevistado será referido pelo termo EE (Entrevista Egresso), numerados de 1 a 6 e os representantes da escola serão definidos pelo termo ER (Entrevista Representante), numerados de 1 a 3. Cabe ressaltar que a utilização desses termos é uma exigência do comitê de ética a que foi submetido este projeto, garantindo assim o sigilo da identidade dos entrevistados.

Ao estabelecer os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa e antes de realizar as entrevistas, foi obtida a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do protocolo CAAE 55383021.7.0000.0021. Essa aprovação se faz necessária em toda pesquisa que envolve seres humanos, assegurando o sigilo e a proteção das informações cedidas pelos entrevistados, conforme as orientações estabelecidas na Resolução n. 466/12.

É importante ressaltar que esta pesquisa está centrada na análise das entrevistas dos egressos, por intermédio das quais se pretende responder a problemática anunciada. Entretanto, o processo de constituição da escola é repleto de situações e momentos importantes de serem relatados para melhor compreensão do processo formativo realizado pela escola. Nesse sentido, recorreu-se aos representantes da escola, na tentativa de compreender a instituição e o objeto que se propõe pesquisar. Assim, foi escolhido 1 membro das famílias dos estudantes (pai de egresso), 1 membro da Comissão Pastoral da Terra (CPT), representando os movimentos sociais, e 1 membro da equipe pedagógica, representando os professores e monitores da escola. Há de se ressaltar que todos eles participaram do processo de criação da escola.

Além das entrevistas, foi realizada a análise de documentos, tais como a Proposta Política Pedagógica da EFAR, como também de leis e documentos que versam sobre a

Educação do Campo e a alternância.

Sobre a utilização dessas formas de recursos, Cedro e Nascimento (2017, p. 25) atestam que:

[...] embora uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (e, portanto, no materialismo histórico-dialético, como método filosófico) possa se valer de técnicas investigativas como a entrevista, a observação de campo ou a análise de documentos, isso não quer dizer que o investigador esteja se valendo do *método investigativo* proposto pela metodologia qualitativa. (Grifos dos autores).

A presente pesquisa, além da introdução e das considerações finais, está organizada em quatro seções. Na primeira, intitulada “Trabalho e educação na constituição humana”, é realizada a discussão sobre a importância do trabalho e da educação no processo de hominização, bem como da apropriação cultural feita pelo homem em relação ao patrimônio histórico da humanidade e a importância disso na constituição humana. Para tanto, é feita a reflexão acerca da propriedade privada e da divisão social do trabalho como origem da sociedade de classes e da consequente desigualdade social. Nessa perspectiva, são discutidas as tensões e as contradições da questão agrária e da reforma agrária no MS, concluindo com a reflexão sobre a juventude camponesa.

Na segunda seção, “Luta de classes e Educação do Campo”, ressalta a iniciativa dos agricultores organizados por meio de movimentos sociais na reivindicação do direito à posse da terra para retorno ao campo. Nesse contexto, aborda-se sobre a educação rural e o tecnicismo, bem como sobre os desdobramentos da constituição da Educação do Campo. Nesse processo, evidencia-se a importância dos movimentos sociais na organização e na luta dos camponeses por um modelo de educação condizente com os anseios e com a realidade do camponês.

Na terceira seção, “Pedagogia da Alternância: da gênese à constituição da EFAR”, discute-se o processo histórico de criação da Pedagogia da Alternância, desde o surgimento na França, seguido do processo de expansão pelo mundo até a chegada no Brasil. Nesse processo, evidencia-se a organização política das EFAs em nível local, regional, nacional e internacional, e também os pilares que sustentam o princípio da alternância realizada pelas escolas. Conclui-se a seção refletindo sobre o processo de criação do Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul (COAAMS), a constituição da EFAR e o processo formativo e organizacional realizado

pela escola.

Na quarta seção, “Alternância via EFAR: Emancipação ou sujeição aos valores do capital”, por meio das entrevistas, é investigado o processo formativo realizado pela escola, buscando compreender se há contribuições dele na emancipação dos egressos da EFAR. Evidenciam-se aspectos como o interesse em estudar na escola, os instrumentos pedagógicos, o processo de avaliação, a prática de estágio e o projeto profissional do jovem.

## 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO HUMANA

### 2.1 O homem, a divisão social do trabalho e a sociedade de classes

Na origem, o homem<sup>6</sup> possuía o processo de vida similar aos animais, portanto seus aspectos biológicos eram preponderantes ao seu modo de vida. A vivência em sociedade, a aprimoração e o domínio da linguagem e a fabricação de instrumentos culminou qualitativamente na evolução da espécie humana, precedente essencial no processo de hominização<sup>7</sup>. Esse processo possibilitou saltos qualitativos do homem biológico para o homem histórico-social, conforme aponta Leontiev (2004, p. 280):

O homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*. (Grifos do autor).

Cada geração, ao nascer, depara-se com um mundo desconhecido, uma vez que não herdamos hereditariamente as aquisições culturais humanas, mas é pelas relações mantidas em sociedade que acontece a apropriação dos bens materiais e imateriais, fato que possibilita ao homem tornar-se pertencente ao gênero humano. Sobreviver instiga o homem a buscar meios para sua subsistência e sua adaptação às condições ambientais, dessa forma as transformações resultantes desse processo possibilitam sua hominização. Nesse sentido, Leontiev (2004) ressalta como acontece o ato de adaptação e de apropriação ao meio pelos animais e pelos homens:

A atividade do animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. (LEONTIEV, 2004, p. 178-179).

O homem se constitui pela apropriação do patrimônio cultural que acessa, num

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, utiliza-se o termo homem para se referir ao indivíduo em sua condição humana, sendo fiel às obras lidas.

<sup>7</sup> Hominização, neste texto, diz respeito ao processo evolutivo pelo qual o sujeito vai se constituindo pela atividade do trabalho, aprendendo a ser humano, ou seja, constituindo-se nas relações que estabelece entre o que faz e o que é.

processo contínuo, que não tem um fim, mas, à medida que aprende e apreende as transformações que ocorrem na sociedade, esta se modifica e, assim, o homem constrói, se transforma e evolui.

O processo evolutivo dos animais depende da transmissão de características transmitidas geneticamente, uma vez que a existência da espécie está condicionada à busca pela sobrevivência, ao imediatismo, pois não há a preocupação com o futuro, com a transmissão de conhecimentos para as gerações seguintes. A sua sobrevivência não está vinculada a um planejamento, "[...] a atividade prática dos animais não corrobora para torná-los independentes do espaço imediato sobre o qual agem." (MARTINS, 2011 p. 25). Os animais são biologicamente movidos pelas necessidades da espécie naquele dado momento.

O homem, ao se apropriar e transmitir suas experiências por meio das relações que são mantidas em sociedade, faz com que os conhecimentos adquiridos naquele momento histórico sejam transmitidos para as gerações seguintes. É nesse processo de apropriação e transferência das suas experiências que o homem constitui sua história, sua subjetividade.

Esse processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores é o grande diferencial da existência humana em comparação às demais espécies animais. Essa diferença dos homens em relação aos animais reside justamente na capacidade de planejar, de criar, de transferir para as gerações seguintes os avanços alcançados. Mesmo as populações de animais mais desenvolvidas são destituídas dessa capacidade. Nesse sentido, Vigotski<sup>8</sup> (1996) afirma que:

No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a *usar* racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado, o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus *mecanismos*, em seus meios. (VYGOTSKI, 1996, p.79, grifos do autor).

Nessa perspectiva entende-se que o trabalho possibilita a aprimoração do

---

<sup>8</sup> Autor de origem russa, seu nome apresenta-se em diferentes grafias. Neste trabalho será utilizada a grafia Vigotski, porém, nas referências bibliográficas, será respeitada a grafia da obra consultada.

conhecimento, do saber, e o homem enriquece no desenvolvimento de suas capacidades e condições de vida, portanto a sociedade se modifica com as possibilidades de cada descoberta.

O homem, como indivíduo histórico-social, constitui-se por meio do trabalho e o produto de seu trabalho reflete as apropriações alcançadas com sua vida em sociedade, dessa maneira o conhecimento é socializado e transmitido. O processo evolutivo do homem ocorre em decorrência do conhecimento e do domínio de técnicas que lhe são transmitidas e apropriadas por meio das relações sociais.

A divisão social do trabalho e a sociedade de classes surgem a partir da propriedade privada, e o conhecimento que era transmitido e apropriado por todos, agora é um privilégio de uma minoria, a classe social dominante. Leontiev (2004, p. 129) aponta que: “A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados cuja única propriedade é a capacidade de trabalho.”

Nesse sistema, o trabalhador vende sua força de trabalho como meio para garantir sua sobrevivência e a ligação outrora existente entre trabalhador e produto é substituída pela relação entre trabalho e capital, uma relação desigual, que, na essência, favorece uma minoria, a elite dominante, em detrimento de uma grande massa de trabalhadores.

Nesse processo de reorganização da sociedade por meio do capital, recorre-se a Marx para compreender as raízes ontológicas desse sistema implantado pós feudalismo na Inglaterra, no século XIV, estabelecendo e mantendo a elite dominante no poder, expropriando e explorando o trabalhador por meio do capital. Assim, Marx (2013, p. 342), em sua obra “O capital”, aponta que:

Na Inglaterra, a servidão tinha na última parte do século XIV de fato desaparecido. A grande maioria da população consistia naquela época, e mais ainda no século XV, de camponeses livres, economicamente autônomos, qualquer que fosse a etiqueta feudal que ocultasse sua propriedade. [...] A expropriação da base fundiária do produtor rural, do camponês, forma a base de todo o processo.

Por conseguinte, compreende-se, então, as raízes ontológicas do capitalismo no campo, podendo-se evidenciar como essa forma organizativa afetou diretamente o campesinato. Nesse sentido, Marx (2013, p. 367) descreve o que significou a imposição do capitalismo ao modo de vida do camponês:

Antes, a família camponesa produzia e processava os meios de subsistência e as matérias-primas que depois, em sua maior parte, ela mesma consumia. Essas matérias-primas e esses meios de subsistência tornaram-se agora mercadorias; o grande arrendatário as vende e nas manufaturas encontra ele seu mercado. Fio, pano, tecidos grosseiros de lã, coisas cujas matérias-primas encontravam-se ao alcance de toda família camponesa e que eram fiadas e tecidas por ela para seu autoconsumo — transformam-se agora em artigos de manufatura, cujos mercados são constituídos justamente pelos distritos rurais. [...] Assim, com a expropriação de camponeses antes economicamente autônomos e sua separação de seus meios de produção, se dá no mesmo ritmo a destruição da indústria subsidiária rural, o processo de separação entre manufatura e agricultura. E somente a destruição do ofício doméstico rural pode proporcionar ao mercado interno de um país a extensão e a sólida coesão de que o modo de produção capitalista necessita.

Em vista disso, compreendem-se as manobras da elite dominante para manter a estrutura de classes expropriando os camponeses via capital. Nesse contexto, ao se estudar a origem do capitalismo, questiona-se: Qual a lógica de sustentação dele na sociedade? Sobre isso, Marx (2007, p. 339-340) afirma que a resposta para tal reflexão se encontra na acumulação “primitiva” do capital:

A acumulação do capital, porém, pressupõe a mais-valia, a mais-valia a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias. Todo esse movimento parece, portanto, girar num círculo vicioso, do qual só podemos sair supondo uma acumulação “primitiva” [...], precedente à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida. [...] A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde.

Há de se ressaltar que esse processo de imposição do capitalismo na sociedade inglesa e em outras partes do mundo é realizado num movimento de grande tensão, em que conflitos são estabelecidos e o controle da sociedade é imposto violentamente, afinal o que está em jogo é o domínio e a exploração da sociedade na lógica da exploração pelo trabalho alheio por meio do capital. Nesse sentido, Marx (2013, p. 355) aponta como acontecera esse processo, exemplificando as ações e as implicações à vida do camponês.

O roubo dos bens da Igreja, a fraudulenta alienação dos domínios do Estado, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpadora e executada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feudal e

clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Eles conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como os pássaros.

Assim, o capitalismo se estabelece na sociedade, expulsando, expropriando e explorando o camponês, bem como submetendo-o a condições miseráveis. Resumindo, pode-se conceber a “chegada” do capitalismo da seguinte forma: “O ponto de partida do desenvolvimento que produziu tanto o trabalhador assalariado quanto o capitalista foi a servidão do trabalhador. A continuação consistiu numa mudança de forma dessa sujeição, na transformação da exploração feudal em capitalista.” (MARX, 2013, p. 341).

Após refletir sobre as raízes ontológicas do capital, compreende-se que, com a sua chegada, acentuaram-se as desigualdades na vida do trabalhador e, nessa nova “roupagem” de dominação, o capitalismo é o ponto que definirá o lugar de cada homem na sociedade de classes, diferentemente do homem primitivo, que com sua força de trabalho produzia os bens de consumo diretamente para sua sobrevivência.

Na sociedade de classes, o capital restringe o acesso ao patrimônio cultural e, conseqüentemente, o homem trabalhador, o camponês expulso do campo, vende sua força de trabalho, produz bens que necessariamente não estão diretamente associados ao seu consumo, consome restritamente o valor financeiro daquilo que a venda da sua força de trabalho lhe permite comprar, tornando trabalhador e produto estranhos entre si. “A sua atividade de trabalho transforma-se, para ele em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a significação objetiva.” (LEONTIEV, 2004, p. 130).

É nesse processo contínuo e vicioso que a sociedade de classes se engendra, se fortalece e a força de trabalho humana fica à disposição dos desmandos de quem detém o capital, constituindo-se um sistema que expropria a mão de obra do trabalhador e remunera-o, numa relação de custo benefício que favorece o empregador: a mais-valia. Esse é um processo que destitui o trabalhador da possibilidade de se emancipar, pois quanto maior a produção, mais se ampliará o abismo social entre as classes sociais. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 132) afirma o que essa lógica perversa do capitalismo significa para a vida do trabalhador:

Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, falar, fazer esgrima etc., tanto mais *poupará*, será o seu tesouro, que



nem a traça nem a ferrugem roerão o seu *capital*. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um expressar a sua vida, tanto mais *possuirá*, tanto maior será a sua vida *alienada*, mais acumulará do seu ser alienado. (Grifos do autor).

Nessa perspectiva se estrutura o capitalismo, coagindo o trabalhador a vender sua força de trabalho e submetendo-o a condições precárias de trabalho e remuneração, num processo de naturalização das condições e alienação, que enriquece quem detém o capital. O poder do capital se sobrepõe a tudo, dita o ritmo de vida na sociedade, exclui, segrega e impede a possibilidade de emancipação do trabalhador por meio do trabalho. Porém, Leontiev (2004, p. 134), afirma que, mesmo em condições exploratórias, o trabalho é importante na constituição do homem.

Marx e Engels apontam que o trabalho por mais que em condições exploratórias, injustas, constituem o homem, mesmo que em condições de alienação, pois mesmo tendo condições desumanas o trabalho não deixa de existir para o homem mas se estabelece em meio a tensões que podem ser positivas e negativas. *Negativamente*, porque o trabalho lhe toma uma parte da vida pois fazer pela vida não é viver. A vida começa para ele onde acaba esta atividade, à mesa, em casa, na cama. *Positivamente*, [...] enquanto meio de atividade. Ele constitui a riqueza real do aspecto “técnico” da sua vida, a riqueza em conhecimentos, em hábitos, em saber-fazer que lhe é necessário possuir para efetuar seu trabalho. (Grifos do autor).

Há de se ressaltar, porém, que se defende o trabalho na perspectiva emancipatória, entretanto, na sociedade capitalista, não há o interesse pela emancipação do trabalhador, pois a ele basta realizar seu trabalho, gerar o lucro, enriquecer e aumentar o capital do empregador. Nesse sistema, a emancipação é vista como ameaça, assim o trabalhador é impedido de conhecer todo o processo produtivo e, dessa maneira, é assegurada a manutenção das condições de dependência e submissão ao que é imposto.

A sobrevivência do indivíduo faz com que o trabalho assuma uma forma alienante, destituindo o trabalhador daquilo que lhe constitui, assim naturalizam-se o processo e as condições exploratórias que o destitui da possibilidade de emancipar-se.

O homem como ser histórico e social se constitui em meio ao trabalho, entretanto numa mesma sociedade podem-se evidenciar diferentes tipos de homens. Duarte (1996, p. 26) aponta a diferenciação entre espécie e gênero humano da seguinte maneira:

A categoria de gênero humano não se reduz aquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero

humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento.

Por consequência, todo indivíduo, desde o seu nascimento, é pertencente à espécie humana, porém nem todo homem pertence ao gênero humano. Para pertencer ao gênero humano, o homem precisa se apropriar das “riquezas” produzidas historicamente pela humanidade. No sistema capitalista, é selecionado quem tem esse direito, de acordo com a classe social a que pertence. Nesse sentido, Duarte (2013, p. 64) ressalta a importância da educação no processo de humanização do homem.

O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser humano no sentido de que nasce pertencendo à espécie humana. [...] mas ela nem é, ainda, plenamente um ser humano, nem é ainda plenamente um indivíduo. Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade.

O processo de objetivação e apropriação do patrimônio cultural da humanidade são imprescindíveis na humanização do homem como indivíduo pertencente ao gênero humano. É por meio das relações estabelecidas em sociedade e nas possibilidades do trabalho educativo que o homem apropria-se da riqueza cultural humana. Entretanto, a alienação é a artimanha do capital na contraposição da emancipação do homem.

A alienação do trabalhador é de interesse da sociedade capitalista e, por meio dela, assegura-se a manutenção da estrutura vigente, que favorece quem detém o capital. O trabalho de possibilidade para emancipação torna-se o meio pelo qual o homem se torna alienado. Assim sendo, Duarte (2017, p. 89-90) afirma que:

Nas sociedades divididas em classes, a objetivação e também a apropriação se apresentam em formas alienadas, como é o caso de o trabalho na sociedade capitalista. Nessa forma histórica de trabalho, a objetivação mostra-se alienada porque o trabalhador produz mercadoria, ou seja, produz valor de uso (trabalho concreto), mas também produz valor (trabalho abstrato). Do valor produzido, uma parte retorna-lhe como salário e o restante é apropriado pelo capital.

Nesse processo, a atividade humana transforma-se em mercadoria e o salário torna-se a principal motivação do trabalhador. O produto é destituído de valor humano, mas carregado de valor para o capital, um processo que distancia trabalhador do significado de sua atividade, bem como empobrece a formação de sua subjetividade,

sendo esse o meio que privilegia a multiplicação da riqueza nas mãos do capitalista. Nesse sentido, Duarte (2017, p. 90) ressalta como acontecem as formas alienadas de objetivação e apropriação:

Se considerarmos que a atividade vital é o núcleo da vida humana, então perceberemos que o trabalho assalariado significa que o trabalhador se desfaz da parte principal de sua vida apenas para ter os recursos necessários para viver. Isso é alienação, ou dizendo de outra maneira, essas são formas alienadas de objetivação e apropriação.

É importante salientar que o processo de objetivação está relacionado ao trabalho, na sua atividade vital de produção; já a alienação é o fator resultante do processo do capitalismo sobre o modo de viver do homem. Assim, a objetivação é essencial na formação da subjetividade humana, enquanto a alienação opera pela via do capital na perspectiva do valor do capital sobre o valor humano. Duarte (2017, p. 92-93) esclarece que:

Na sociedade capitalista, o resultado da atividade de trabalho transforma-se em capital e este domina e explora a atividade do trabalhador. Esse é um processo de alienação. Mas não há atividade de trabalho sem objetivação, isto é, sem a transferência de atividade humana para as características do produto.

A constituição humana e os saltos qualitativos alcançados pela espécie no decorrer da história faz do ser humano uma espécie evoluída em comparação aos animais, porém essa evolução também significa a destruição e a desigualdade, devido ao fato de o “ter” se sobrepor ao “ser”.

Essa é a base de sustentação da sociedade classista em relação à classe trabalhadora, ou seja, só é ofertado o necessário para o trabalho e sua sobrevivência, já que a apropriação dos conhecimentos em sua forma mais elaborada é fragmentada, pois a emancipação da classe trabalhadora põe em risco uma estrutura dominada pelo capital.

O homem é um ser social, constituído historicamente em decorrência das relações que mantém em sociedade. Numa sociedade capitalista, classista e excludente, o homem precisa se apropriar das objetivações produzidas por outros indivíduos para formar sua subjetividade e avançar seus conhecimentos e compreensão de seu papel no mundo. Nesse sentido, Martins (2011, p. 15 ) afirma a importância da educação no processo de humanização do homem:

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetividades humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.

Ao se considerar a emancipação do homem na sociedade capitalista, convém ressaltar que o ato de segregar, selecionar e excluir o indivíduo de acordo com a posse do capital constitui-se em um mecanismo que visa impedir o trabalhador da possibilidade de acessar o patrimônio cultural da sociedade e se apropriar dele. A relação trabalho e capital torna-se estratégia de dominação do trabalhador, pois, ao submeter sua força de trabalho para sua sobrevivência, ele é submetido às artimanhas de alienação do capital, emperrando o processo de apropriação para sua emancipação.

É frente a tais questões pontuadas que se entende a necessidade de articular trabalho e educação em confronto à questão agrária no Brasil, no sentido de compreender o lugar que o homem ocupa ao se constituir por meio do trabalho, tendo como ponto essencial dessa constituição as relações sociais estabelecidas na sociedade.

## **2.2 Trabalho e educação: a questão agrária no Brasil**

Ao compreender que o homem se constitui por meio do trabalho e das relações que são estabelecidas na sociedade, nesse processo de apropriação do patrimônio cultural o indivíduo vai se humanizando, transformando e sendo transformado. Segundo Duarte (2017, p. 39): “A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação.”

Quando se considera tal questão, num breve percurso pela história nos mais de cinco séculos de colonização do país, constata-se que as relações estabelecidas no campo aconteceram imersas em tensões e conflitos, seja pela posse da terra ou dos meios de produção. O camponês com sua forma de ser, trabalhar e conceber a terra contrapõe diretamente os interesses e artimanhas orquestrados pelo capital.

Ao longo dos tempos, o campo e os sujeitos que ali residiam foram se constituindo em meio às transformações que ocorriam, numa luta de classes permeada pelos valores do capital. Desde a colonização, pode-se evidenciar o capital como meio determinante para direcionar para quem é destinada a posse da terra e, com isso, a se estabelece supremacia perante as demais classes. Assim foi se constituindo a realidade agrária no Brasil: por meio de uma política econômica e ideológica de concentração de terras e capital ao latifundiário e de servidão, subordinação e exploração ao trabalhador. Nesse sentido, Nardoque (2013, p. 43), afirma que:

O acesso à terra sempre foi colocado como empecilho aos trabalhadores e, por outro lado, facilitado aos mais abastados economicamente. Portanto, ao longo da história de formação territorial brasileira houve tendência à concentração fundiária, decorrendo o monopólio de classe sobre a posse da terra.

Desde a colonização, observam-se algumas mudanças no sistema organizacional do campo, mas, na essência, uma minoria constituída pela elite dominante se estabelece no poder. Assim se constituiu e se estabelece a sociedade capitalista, privilegiando uma minoria detentora do capital e excluindo, expropriando e explorando uma grande maioria de trabalhadores.

Descrever sobre a questão agrária é um desafio complexo, por isso é preciso, inclusive, conceituar o que vem a ser questão agrária. De acordo com Stedile (2012, p. 641):

O termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Ao se fazer o estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está-se estudando a questão agrária daquele país.

O mesmo autor afirma que hoje o significado do conceito de “questão agrária” como originalmente interpretado pelos pensadores clássicos evoluiu nas últimas décadas.

Hoje há um entendimento generalizado de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra. Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares. (STEDILE, 2012, p. 642-643).

A questão agrária no Brasil, interpretada como a análise das condições de uso, posse e propriedade da terra na nossa sociedade, já foi objeto de muitos estudos sobre os diferentes períodos da história e existe farta bibliografia sobre o tema. Embora sempre haja interpretações específicas ou divergentes, a maioria dos pesquisadores considera ter predominado, no período colonial, o *plantation* como forma de organização capitalista na agricultura brasileira do período. Com a entrada da economia na etapa do capitalismo industrial, a partir da década de 1930 e durante todo o século XX, a agricultura brasileira se modernizou, intensificando-se os investimentos capitalistas. Esse período foi resumido na tese de José Graziano da Silva (1982) como de “modernização dolorosa”, porque desenvolveu as forças produtivas do capital na produção agrícola, porém excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram expulsos para a cidade ou tiveram de migrar para as fronteiras agrícolas, em busca de novas terras.

Tendo em vista, desde o período de colonização, os intensos movimentos políticos, econômicos, ideológicos que se estabeleceram na sociedade e que foram vivenciados na luta de classes no campo, serão realizados alguns apontamentos de momentos históricos que evidenciam como se constituiu o campesinato nessa relação desigual e privilegiada do capital em prol do latifúndio, explicitando, assim, a resistência e a importância do campesinato na sua capacidade de recriação e contraposição ao capitalismo.

A formação da sociedade brasileira é constituída em meio à invasão dos portugueses, tornando o Brasil colônia de Portugal e, por conseguinte, desencadeando a exploração desenfreada da então colônia na lógica capitalista imposta pelos invasores. Esse processo resultou na escravização dos povos tradicionais e originários, submetendo-os à escravização. Assim, podemos considerar que o latifúndio e o capitalismo no Brasil têm sua origem no processo de escravidão e exploração dos camponeses.

O Brasil é um país eminentemente agrário, porém, desde a sua colonização, constata-se a política desigual que beneficia o latifundiário, uma vez que sempre houve o antagonismo entre latifúndio e campesinato, sendo essa dicotomia instaurada com a finalidade de se estabelecer a distinção de classes e o domínio de uma sobre a outra por meio do capital. Nesse sentido, Marx e Engels (2007, p. 40) afirmam que:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra

ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em conflito.

Esse processo de dominação e exploração classista também é apontado por Almeida (2003, p. 81): “Na produção colonial que tinha seu sustentáculo na expansão do mercado, ou seja, no sistema mercantil voltado para a monocultura de exportação, o escravo era renda capitalizada.” Nesse sentido, a exploração de escravos africanos era o meio de os latifundiários avançarem e expandirem sua riqueza, pois faziam desta uma atividade rentável. Nesse sentido, Nardoque (2014, p. 43) afirma que:

No regime de trabalho cativo, a terra era destituída de “valor”, não tinha equivalência de capital. Mais valiosos que as terras eram os escravos, ou seja, o bem sujeito a comércio, já que o mercado de terras era limitado. Os escravos formavam fonte de trabalho e, ao mesmo tempo, penhor para se conseguir capital para expansão das lavouras junto aos capitalistas (comissários e bancos). A crise deste sistema chegou ao seu extremo quando da proibição do tráfico de escravos.

A lógica do capital é abraçar tudo e todos, tendo como estratégia causar a dependência, a alienação e a subalternização do trabalhador, suprimindo-o de acordo com seus interesses. Desde os princípios do capitalismo, a vida do camponês nunca foi indiferente a esse sistema. No entanto, como já foi dito anteriormente, o camponês, ao longo dos tempos, foi se recriando e resistindo às imposições e ao modo de produção capitalista.

Convém salientar que quem não era latifundiário nem escravo também encontrava-se na condição de excluído na sociedade. “No período colonial, quem não tivesse sangue limpo, quem fosse bastardo, mestiço de branco e índia, estava excluído da herança.” (MARTINS, 1981, p. 31-32). Assim, a posse da terra era centrada nas mãos daqueles que detinham o capital, porém “A massa dos excluídos constituída durante o período colonial não era, pois, massa indiferenciada. Isso permitia a um branco deserdado pelo morgadio<sup>9</sup> abrir a sua própria posse, onde pudesse, e obter assim a sua sesmaria<sup>10</sup>.” (MARTINS, 1981, p. 34). No entanto, para o camponês esse direito não era ofertado, visto que a condição que lhe possibilitavam era ser agregado de um fazendeiro.

Martins (1981, p. 35) esclarece os direitos que esses camponeses agregados

---

<sup>9</sup> Regime que tornava o primogênito herdeiro legal dos bens de um fazendeiro.

<sup>10</sup> Terreno sem cultura ou abandonado que era entregue a um beneficiário pelos reis de Portugal.

tinham:

Os direitos dos camponeses que viviam como agregados só eram reconhecidos como extensão dos direitos do fazendeiro, como concessão deste, como questão privada e não como questão pública. Isso não fazia do agregado um escravo do fazendeiro, um servo, como os servos da sociedade feudal. O código que regulava as relações do senhor com o escravo era um; o que regulava as relações do fazendeiro com o agregado era outro. Naquele, configurava-se uma relação de dominação, da pessoa sobre a coisa que era o escravo, cuja humanidade a relação escravista não reconhecia. Humano era o senhor, não o escravo. No outro, a relação era essencialmente a relação de troca – troca de serviços e produtos por favores, troca direta de coisas desiguais, controlada através de um complicado balanço de favores prestados e favores recebidos.

Nesse contexto, constata-se como se estruturavam as relações entre latifundiários, camponeses e escravos, possibilitando que se compreendam as raízes históricas do campesinato. Nesse sentido, Almeida (2003, p. 81) afirma que: “Destarte, nasce o nosso campesinato, homens expropriados sem vínculos diretos com a produção para o mercado, à margem do sistema colonial. Entretanto, a ele ligado, não por funcionalidade, mas por contradição.”

O campesinato<sup>11</sup>, no período em questão, mesmo marginalizado, pois a lógica do capital naquele momento estava centrada na relação latifundiários versus escravos, significou a subsistência das comunidades, já que a lógica dos latifúndios era voltada para a exportação. “É, aliás, o que basicamente caracteriza os camponeses brasileiros durante todo esse tempo, como produtores de gêneros alimentícios de consumo interno” (MARTINS, 1981, p. 39), pois a concessão de terras aos capitalistas que almejavam investir seu capital no Brasil tinha como obrigação vender sua produção à Coroa portuguesa, ou seja, já havia uma finalidade definida, que era a exportação.

Nesse processo, não aparece o camponês como classe, mas eles eram imprescindíveis à manutenção da sociedade no referido período. Sitiantes, posseiros, agregados, povos tradicionais, todos constituíam a classe dos camponeses e, mesmo marginalizados pelo sistema, estavam presentes, resistiram e se reinventaram diante dos conflitos e tensões provocados por uma sociedade que os oprimia e excluía.

---

<sup>11</sup>Parte-se da concepção apresentada por Almeida (2003, p. 101) que considera campesinato como sendo: “[...] uma classe social que possui caráter dúplice no processo social: é ao mesmo tempo proprietária de terra e dona da força de trabalho. Portanto, é distinta do operário que vive apenas do salário, do burguês que vive do lucro e do proprietário da terra que vive da renda.”



Segundo Almeida (2003, p. 74), a não concepção dos camponeses como classe está relacionado ao fato de:

[...] não constituírem uma classe “pura” do modo capitalista de produção, já que são, ao mesmo tempo, proprietários de terra e trabalhadores, acrescido ao fato de que a organização do campesinato se funda numa relação não-capitalista.

A autora acrescenta ainda que o campesinato tem representado “[...] um papel preponderante no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, especificamente na reprodução ampliada do capital através da recriação de formas não-capitalistas. Portanto, tal afirmação implica pensar no campesinato como uma classe.” (ALMEIDA, 2003, p. 76).

Essa concepção de não-capitalista não quer dizer que os camponeses estão imunes aos efeitos do capital, mas que, enquanto classe, contrapõem o sistema vigente na medida que o processo de trabalho e a sustentabilidade diferem da lógica burguesa e proletária. “A produção camponesa expressa-se enquanto produto e contradição da expansão/desenvolvimento do capitalismo e, portanto, [...] o camponês é parte inseparável do modo de produção capitalista.” (ALMEIDA, 2003, p. 76).

Dessa forma, convém ressaltar, desde a colonização do Brasil, alguns momentos que foram significativos na luta de classes no campo. Dentre estes, destaca-se a criação da Lei de Terras, em 1850, com o fim da exploração do tráfico negreiro. Essa lei se apresenta como possibilidade de manutenção da supremacia dominante dos latifundiários no poder, pois, na essência, substituiu o trabalho escravo pelo trabalho assalariado, continuando a exploração por meio do capital, mas numa “roupagem” diferente. Segundo Almeida (2003, p. 82), o processo da criação da Lei de Terras constituiu-se como o divisor de águas do campesinato:

É justamente o momento em que a terra torna-se mercadoria, antevendo o colapso do trabalho escravo, que o campesinato toma outra forma [...] Assim, com a iminência da abolição, teremos o oposto do período escravista: no qual a concentração fundiária era produto do comércio negreiro, no raiar da República, passa a ser o monopólio de classe sobre a terra o fator principal da sujeição do trabalho.

Na essência, essa Lei objetivou manter a posse da terra centrada no poder de latifundiários e a serviço do capital. Bernadi (2013, p. 22) afirma o que significou a Lei de Terras na conjuntura de classes latifundiários versus camponeses:

A lei serviu para manter a estrutura fundiária que privilegiava os grandes proprietários impedindo o surgimento de uma possível nova classe de pequenos camponeses além de que garantia a propriedade privada que dava aos donos de terra a possibilidade de passar por herança as terras a seus herdeiros perpetuando, desta forma a manutenção do mesmo regime de latifúndio.

A concentração de terras é uma fator preponderante que mantém as disparidades de outrora e evidencia as artimanhas políticas em benefício da manutenção da hegemonia do latifúndio. Segundo Stedile (2012, p. 25), “A Lei n. 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil”.

Outro momento devastador, que impactou a vida do camponês, foi provocado pelos efeitos advindos do processo de industrialização iniciado na década de 1930, o qual ocasionou uma expressiva expulsão de milhares de camponeses do campo rumo aos centros urbanos, gerando entre eles uma situação de miserabilidade e de exploração na busca pela sobrevivência.

Nesse contexto, salienta-se a importância das ligas camponesas, na década de 1950, as quais foram responsáveis pela organização e pela luta dos camponeses por condições de vida digna no campo. Esse movimento foi perseguido e desarticulado pela Ditadura Militar, pois representava ameaça à estrutura política iniciada na década de 1960, mas esse foi um precedente importante para a constituição e para a luta dos movimentos sociais na década de 1980.

Com o advento da Ditadura Militar, todo esse processo de invasão do campo por grandes empresas foi intensificado e a lógica da política na época era a “modernização” e o aumento da produção no campo. Para tanto, as grandes plantações e a monocultura eram prioridades. A expropriação e a expulsão de milhares de camponeses foram intensificadas pela revolução verde<sup>12</sup> e, além disso, o campo foi evidenciado como o local da expansão do capital, a lógica capitalista se sobrepôs à vida e mais uma vez o camponês foi marginalizado e excluído da possibilidade de ter o campo como espaço de vida. Gonçalves (2004, p. 8) aponta o significado da adoção do termo revolução verde no

---

<sup>12</sup> Na compreensão de Pereira (2012), a revolução verde foi “[...] concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso.” (PEREIRA, 2012, p. 687).

campo.

A própria denominação Revolução Verde para o conjunto de transformações nas relações de poder por meio da tecnologia indica o caráter político e ideológico que estava implicado. A Revolução Verde se desenvolveu procurando deslocar o sentido social e político das lutas contra a fome e a miséria, [...]. Afinal, a grande marcha de camponeses lutando contra a fome brandindo bandeiras vermelhas deixara fortes marcas no imaginário. A revolução verde tentou, assim, despolitizar o debate da fome atribuindo-lhe um caráter estritamente técnico. O verde dessa revolução reflete o medo do perigo vermelho, como se dizia à época. Há, aqui, com essa expressão Revolução Verde, uma técnica própria da política, aqui por meio da retórica.

Por conseguinte, o regime militar, que entrou em vigência em 1964, impôs um pacote de medidas que visava impulsionar a economia. Esse processo expropriou milhares de trabalhadores camponeses, ocasionando uma expulsão em massa desses trabalhadores rumo aos centros urbanos. A “modernização” do país foi uma imposição política com mais intensidade do que aquela iniciada em 1930, tendo como objetivo transformar o espaço rural e, na visão capitalista, suprimir o “atraso” vivido no campo por intermédio de um sistema “moderno”. Nesse caso, o camponês foi visto por esse sistema como parte do processo que emperra o progresso, logo sua expropriação e expulsão foram artimanhas do capital, intensificando a saída deles do campo.

Em 1964, com o golpe militar, o latifúndio foi fortalecido, pois a política governamental ditatorial, capitalista, objetivava, no campo, o aumento da produtividade e o fortalecimento do capitalismo. Esse processo de “modernização” do campo teve consequências drásticas à vida do camponês, uma vez que o desmatamento, a compactação do solo com o uso desenfreado de maquinários pesados nas monoculturas e a poluição causada pelo uso excessivo de agrotóxicos trouxeram danos irreparáveis ao meio ambiente. Todos esses prejuízos foram sofridos diretamente pelo camponês, que, sufocado pelo sistema imposto, acabou sendo “engolido” e expropriado de suas terras.

Para a concretização do plano governamental de desenvolvimento do país, a submissão da educação às intencionalidades da classe dominante foi fundamental, pois era por meio dela que seriam incutidas as imposições de como o trabalhador deveria agir para se adequar às necessidades do sistema vigente, ou seja, as qualificações necessárias para que o trabalhador fosse aceito como mão de obra nos sistemas de trabalho. Nesse período, a escola para o camponês significou seguir as imposições do Estado, sendo a escolarização voltada para a subordinação do trabalhador. Nesse sentido, Menezes Neto

(2009, p. 28) afirma o que representou o papel da educação na subordinação e alienação do trabalhador com a ideologia imposta pelo capitalismo.

Esse trabalhador desenraizado, descrente de sua cultura e de seu conhecimento técnico, não resistiria ao avanço do capitalismo no campo. A educação cumpriria, dessa forma, um papel de abertura ideológica para as novas relações sociais no campo, sendo, portanto, conservadora e conformista.

Além disso, a estrutura política da Ditadura promulgou outros efeitos devastadores à identidade e à vida do camponês, atacando fortemente as forças que se opunham às imposições vigentes. Freitas (2011, p 38) assevera que:

O golpe de 1964 extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais, [...] o governo ditatorial impôs limites e controle aos segmentos populares. Educadores envolvidos com a educação popular e lideranças foram perseguidos e exilados, as universidades sofreram intervenções.

As ações impostas na sociedade pelo regime ditatorial foram de repressão aos movimentos sociais e a todas as forças de oposição, expressas por meio do regime de submissão e negação ao trabalhador, da censura, da subordinação e do controle da vida dos cidadãos. Contudo, historicamente o camponês sempre foi uma classe que resistiu às opressões e às ações do capital em eliminá-lo.

Freitas (2011, p 38) assim destaca os movimentos de luta e resistência camponesa perante a política ditatorial:

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantiveram por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacam três espaços de resistência: 1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968, por meio da Igreja Católica.

Convém salientar que, no final da década de 1960, chega a Pedagogia da Alternância no Brasil, inspirada no modelo europeu de escolarização para os filhos dos camponeses, constitui-se num marco histórico na possibilidade de emancipação do

camponês frente aos afeitos arrebatadores e nocivos do capitalismo sobre sua vida, fato que será tratado mais adiante.

Todos esses apontamentos visam demonstrar como foi constituída a questão agrária no Brasil, desde o processo de colonização até o surgimento da alternância no território brasileiro, constatando-se diante de toda essa reflexão a subordinação do campesinato aos valores e interesses do capital. No entanto, Martins (1981, p. 154) faz uma reflexão importante sobre a relação capital e capitalistas: “O capital não está a serviço do capitalista. Muito ao contrário, o capitalista é que está a serviço do capital. O capital é a coisa que domina a pessoa, não só do trabalhador, mas também do capitalista. Só que aí o trabalhador perde e o capitalista ganha.” Compreende-se, então, que o capital é a base fundante da sociedade, e as movimentações existentes se estabelecem na perspectiva da centralidade e expansão do ter, portanto a emancipação do campesinato é uma afronta a esse sistema, pois ambos agem em oposição, “A tendência do capital é a de tomar conta progressivamente de todos os ramos e setores da produção, no campo e na cidade, na agricultura e na indústria.” (MARTINS, 1981, p. 152).

Desde o processo de colonização até a atualidade, a desarticulação e a exploração do campesinato são manobras impostas pelo capital, que evidenciam ou camuflam as intencionalidades da classe dominante, pois “O principal da expansão do capitalismo é basicamente isso: - os trabalhadores se transformam em trabalhadores livres, isto é, libertos de toda propriedade que não seja a propriedade da sua força de trabalho, da sua capacidade de trabalhar.” (MARTINS, 1981, p. 152). Essa é a lógica em que se estrutura o capitalismo, envolvendo tudo e todos a seu serviço, bem como controlando e impedindo formas diferentes de viver.

Para que possa se estabelecer na sociedade, o capitalismo se enraíza no ideário do trabalhador que, sem o capital, não há possibilidade de vida e que a sua sobrevivência tornaria um fator de risco. Nesse sentido, Martins (1981, p. 156) nos afirma que:

Um ponto, portanto, essencial para o entendimento do que é uma relação capitalista está no fato de que essa relação é uma relação de exploração baseada numa ilusão – a ilusão de que não há exploração alguma. Exatamente por isso é que os trabalhadores são livres no capitalismo.

O capitalismo no campo tem como meta a supremacia da submissão do campesinato ao capital e qualquer escolha diferente disso é atacada fortemente, pois significa ameaça à estrutura que está imposta na sociedade.

Nesse processo de discussão e compreensão da questão agrária, faz-se necessário entender, sucintamente, como se constitui o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Para isso, recorre-se a Fernandes (2009, p. 52-53), que esclarece em que momento histórico surgiram tais paradigmas e em que consiste cada um.

[...] os paradigmas só se diferem na ênfase. Enquanto o paradigma da Questão Agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do Capitalismo Agrário apenas constata. Todavia, no que se referem à perspectiva da solução, os dois paradigmas diferem estruturalmente. Para o paradigma da Questão Agrária, a solução está no enfrentamento com o capital e por essa razão, o mercado é amplamente renegado pelos seus estudiosos, que o compreendem, em sua maior parte, apenas como mercado capitalista. Para o paradigma do Capitalismo Agrário, a solução está na integração com o capital e por essa razão, o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos deste paradigma.

Compreende-se que os dois paradigmas representam as intencionalidades de duas forças com ideologia contrárias: a do campesinato e do latifúndio. Tais paradigmas evidenciam a constituição da questão agrária e, com clareza, as tensões e contradições desse processo de posse e manejo da terra. Assunção (2021, p. 55) corrobora a discussão afirmando as posições e perspectivas políticas de cada paradigma.

[...] posições políticas antagônicas entre o PCA, que preconiza um agrário brasileiro em que o agronegócio e o agricultor familiar convivem em harmonia e sob o estigma do capital monopolista e, do outro lado, o PQA, que acredita haver enfrentamento de classes entre o campesino e o latifundiário capitalista, em disputa constante por terra, renda, cultura e modo de vida em sociedade.

A reflexão por meio dos paradigmas permite pensar e compreender como o capitalismo se engendra e visa subordinar tudo aos seus valores. Nesse sentido, quando se discute o processo de luta pela terra, o movimento do campesinato no retorno do camponês ao campo e os desencadeamentos desse processo, fica nítido o paradigma que acompanha esse processo de luta e resistência. É preciso entender como se constitui o campo e as forças presentes, suas intencionalidades e finalidades para que não sejam naturalizados os movimentos estratégicos do capitalismo na perpetuação da exploração, da exclusão e da expropriação do camponês no campo.

Assim sendo, o PCA atua no sentido de naturalizar as desigualdades existentes

numa perspectiva de transformação do camponês em agricultor familiar e incorporação dele no processo que se constitui no agronegócio. Nesse sentido, Assunção (2021, p. 56-59) aponta que:

Nessa linha de pensamento, o PCA defende que não existiria uma questão agrária, pois, ao metamorfosear o camponês em agricultor familiar, transformá-lo-ia em capitalista, convivência sem conflitos com o modelo de desenvolvimento do agronegócio, em que a desigualdade seria superada pela competitividade e por políticas públicas. [...] Assim, para o PCA, os problemas enfrentados pelos agricultores familiares são conjunturais, que devem ser superados com a integração à grande agricultura, através de uma produção que sobreviva como complemento da produção do agronegócio, daquilo que não é produzido pelo grande produtor agrícola.

Nessa perspectiva, o camponês se torna uma engrenagem, que se manterá com as migalhas do agronegócio, fortalecendo aquilo que o subordina. Outro ponto a ser ressaltado é com relação aos movimentos sociais. Segundo Assunção (2021, p. 58), nesse paradigma os movimentos sociais são compreendidos como:

A prática dos movimentos sociais ligados ao PCA se estabelece na luta por recursos, projetos e integração com o mercado, sem produzir ruptura, portanto, seu limite é o capitalismo, por possuir para eles, natureza indestrutível, não havendo alternativa ao agricultor familiar, senão juntar-se aos princípios capitalistas, abraçando políticas públicas respingadas como resíduos, sobras destinadas às famílias agricultoras familiares.

Os movimentos sociais, que são um marco na história do campesinato, nessa perspectiva atuam na luta por recursos para integração, ou seja, esse paradigma visa exterminar e/ou subordinar a força do camponês e o processo de luta.

Entretanto, defende-se aqui um processo de existência do campesinato numa perspectiva diferente dos valores apontados e constituintes do PCA, elegendo o PQA como um paradigma que apresenta e compreende o processo de luta do campesinato numa perspectiva diferente dos valores impostos pelo capital. Nesse sentido, Assunção (2021, p. 59) esclarece que:

Outra forma de pensar o campo é a partir do PQA, cujos pressupostos da existência da questão agrária tem como hipóteses o problema estrutural da posse e uso da terra, sua concentração pelo capital monopolista e a necessária luta para acontecer novos projetos de reforma agrária, com disputas do camponês contra a grande agricultura,

que perduraram mesmo após acontecer a posse da terra a partir dos assentamentos.

Nesse processo, compreende-se ser essencial ao campesinato a compreensão das artimanhas políticas e econômicas em que se camufla o capitalismo e que o sujeito tenha a consciência de classe. Neste contexto, Almeida (2003, p. 76) defende que:

É interessante resgatar o fato de que, para Marx, a grande lei da marcha da história era a luta entre classes e que uma *classe em si* pode transformar-se em uma *classe para si* (ter consciência de classe) a partir do momento em que os membros dela estão comprometidos numa luta contra outra classe, isto é, quando criam identidade de interesses e consciência do antagonismo de interesses em relação à classe oposta. (Grifos do autor).

Para emancipar-se numa sociedade organizada para poucos, o trabalhador camponês precisa compreender sua importância no processo de constituição da sociedade, pois não basta somente resistir, mas conscientizar-se e reivindicar a dignidade enquanto classe na sociedade. Almeida (2003, p. 84), afirma o que significa a ambiguidade do camponês na sociedade capitalista.

Estamos, portanto, concebendo o campesinato como classe com consciência de classe. No entanto, uma consciência de classe que se expressa por meio da ambiguidade em virtude de que o camponês vive uma dupla e contraditória situação: é proprietário e trabalhador. Essa ambiguidade, no entanto, não representa um fim em si mesma, não é o final da história. A permanência de traços conservadores e também radicais na ação do campesinato abre possibilidades para a luta anticapitalista quando este se vê claramente numa situação de oposição ao capital.

Ainda sobre essa reflexão, Santos Neto (2012, p. 90-91) contribui afirmando o que significa a consciência de classe aos trabalhadores no sistema capitalista.

A consciência para-si da classe operária não é exógena ao desenvolvimento da própria classe. Ela é a síntese dos elementos determinantes que atuam em todas as camadas estruturantes da sociedade burguesa. A relação dialética entre classe em-si e para-si representa uma ruptura com os determinantes estruturais que servem à produção e reprodução do capital. Ela aponta para sua necessidade de atuação histórica na perspectiva de desmoronamento do edifício socio-metabólico do capital.

A superação da relação de exploração do campesino em que foi constituída a



sociedade só será superada quando ele se compreender como classe, com consciência de classe. E ainda: que a superação da estrutura política imposta só poderá acontecer e ser superada no movimento coletivo dos trabalhadores por uma sociedade que seja justa para todos.

### **2.3 A reforma agrária em Mato Grosso do Sul**

A estrutura fundiária do estado de MS evidencia uma política de concentração agrária de terras, com monocultura e criação de bois. “A ocupação do atual estado de Mato Grosso do Sul foi baseada, desde o início, na grande propriedade.” (LEONARDO, *et al.* 2021, p. 184). Assim, grandes quantias de terras são dominadas por companhias ou por latifundiários.

Convém ressaltar que, em 11 de outubro de 1977, quando ocorreu a divisão do estado de Mato Grosso, resultando na criação do estado de Mato Grosso do Sul, o país passou por um acelerado processo de “modernização”, tensões foram estabelecidas em torno da posse da terra.

Dessa forma, a expulsão do camponês de suas terras, o domínio e a ampliação dos latifúndios com a concentração de terras, fez nascer a articulação e a organização dos camponeses por meio dos movimentos sociais. Os movimentos sociais, como já foi dito anteriormente, significam um marco na luta e no retorno do trabalhador às suas origens. Nesse sentido, Freitas (2020, p. 48) afirma como foi o processo de reforma agrária em MS:

Dessa forma, a reforma agrária em MS não foi fruto de uma política agrária planejada e organizada pelo Estado para promover a desconcentração fundiária, mas o resultado da luta pela terra por meio das manifestações populares, ocupações e acampamentos organizados pelos movimentos sociais que exigiram a criação de assentamentos rurais. Por isso, a luta pela terra no estado também foi marcada pela repressão e violência no campo, como no caso dos assassinatos de Silvio Rodrigues e Ranildo Silva em Rio Brilhante, em agosto do ano 2000, e de Eliseu Lopes em Amambai, em março de 2010, além de inúmeros outros conflitos agrários envolvendo, inclusive, a população indígena que nos últimos anos tem intensificado a luta pela terra no estado.

Esse processo de retorno do camponês ao campo em MS foi marcado pela luta do campesinato contra um sistema opressor e concentrador de terras. Tendo a clareza que

o processo de ocupação acontece de forma organizada e consciente na reivindicação de propriedades aptas para a reforma agrária, esse processo sempre foi marcado por disputas, sangrentas desfavoráveis ao campesinato. Leonardo *et al.* (2021, p. 180) apontam que:

As ações de enfrentamento dos movimentos socioterritoriais desnudam as contradições e desigualdades sociais históricas no estado. Os conflitos resultam do desdobramento da questão agrária como forma de resistência camponesa e, principalmente, dos povos indígenas pela retomada de seus territórios tradicionais. A compreensão destes conflitos permeia a análise o processo de apropriação capitalista da terra e sua monopolização pela burguesia e pelos proprietários fundiários.

A posse da terra, a exploração do campesinato, a concentração fundiária, todos esses pontos instigaram os camponeses a se contrapor e lutar pela terra e resistir nela e, nesse sentido, dois projetos antagônicos se confrontaram. Um deles estava centrado na exploração e no esgotamento dos recursos naturais para alcançar superávit na produtividade, para isso foi utilizado um conjunto de técnicas, insumos e agroquímicos que maltratam, poluem e empobrecem o solo, esgotando os recursos naturais. Nesse sistema, a lógica do capital se sobrepõe a tudo e todos; estes são uma minoria e representam a essência do capitalismo no campo. Na contraposição dessa lógica estava o campesinato, composto por uma multidão de trabalhadores camponeses que lutavam pela terra na perspectiva da vida, da produção para subsistência, do amor à terra, pois concebiam esse espaço como moradia, como parte de si. Nesse processo Leonardo *et al.* (2021, p. 171) afirmam que:

Atualmente, organizados em movimentos socioterritoriais ou não, camponeses e indígenas lutam pela terra/território realizando ações coletivas geralmente reconhecidas como ocupações e manifestações, muitas vezes reprimidas por meio da violência de proprietários de terras e das forças policiais do Estado.

Neste contexto, intensifica-se a luta dos camponeses pela terra, numa articulação que contrapõe as imposições do regime em vigência. Essa movimentação dos trabalhadores na luta pela terra era perseguida, desarticulada e punida, pois se contrapunha às imposições do governo.

Nesse processo de luta e resistência do camponês frente ao latifúndio, um momento histórico que retrata esse processo foi a ocupação da Fazenda Santa Idalina, no município de Ivinhema (MS). “A ocupação em 1984 da fazenda Santa Idalina, em

Ivinhema/MS, é um marco histórico desta resistência e o início da implantação dos assentamentos da reforma agrária no estado de Mato Grosso do Sul.” (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2013, p. 95-96).

Sobre esse assunto, Freitas (2019, p. 14) ressalta ainda a importância desse movimento do campesinato nessa primeira ocupação, salientando a importância dessa ação para o processo de reforma agrária no estado.

[...] a importância da organização dos trabalhadores rurais na luta pela terra foram as tentativas de ocupação da Fazenda Santa Idalina no município de Ivinhema por mais de mil famílias de trabalhadores rurais expulsos do campo pela modernização da agricultura. Esta fazenda constituía em uma gleba rural com mais de 18 mil hectares totalmente ociosos, pertencentes a Sociedade de Melhoramentos Ltda. - SOMECO, uma empresa imobiliária do interior do estado de São Paulo que adquiriu terras no estado para fins especulativos.

Essa primeira ocupação na fazenda Santa Idalina resultou na constituição do assentamento Padroeira do Brasil e essa foi a forma que o governo encontrou de retirar os ocupantes que ali estavam. “A solução encontrada pelo órgão público foi a desapropriação da fazenda Padroeira do Brasil, em 1984/85, no município de Nioaque, onde foi assentada grande parte das famílias.” (RUBENICH, 2004, p. 48). Mas, essa primeira ocupação seria apenas o início da luta por aquela terra para reforma agrária. Foi assim que uma segunda tentativa de ocupação daquela mesma área deu início ao assentamento Novo Horizonte.

[...] essa propriedade foi ocupada novamente por outros movimentos sociais e acabou sendo desapropriada e transformada no que viria a ser um dos primeiros assentamentos rurais do estado, sendo chamado de Projeto de Assentamento Novo Horizonte, criado em 10 de abril de 1986 para abrigar diversas famílias de trabalhadores rurais brasileiros expulsos do Paraguai, os chamados “brasiguaios”, vindo a dar origem ao município de Novo Horizonte do Sul. (FREITAS, 2019, p. 14).

Esse foi um momento histórico na luta dos movimentos sociais no estado, consolidando a posição ideológica contrária à hegemonia do latifúndio no campo. Essas primeiras ocupações abriram caminho para a organização e para o planejamento de ocupações em outras localidades, que, ao longo dos anos, lentamente vão transformando a estrutura fundiária do estado.

A reforma agrária constituiu um importante meio de luta dos camponeses para o

retorno as suas origens, o campo. Bernadi (2013, p. 30) ressalta o que significa a possibilidade da reforma agrária com o retorno do camponês ao campo.

Por isso entende-se reforma agrária como sendo uma prática importante que pode garantir o desenvolvimento econômico dos cidadãos na tentativa de permitir uma maior redistribuição de possibilidades de produção, buscando sair das discriminações históricas que se mostraram nesses 500 anos. A reforma agrária seria uma forma de construir uma sociedade mais democrática, no sentido de garantir aos que se dispõem a viver da terra ter acesso a ela e com isso garantir os seus ganhos econômicos.

É importante salientar que todo esse processo de ocupação teve o apoio essencial da Comissão Pastoral da Terra (CPT)<sup>13</sup>, “[...] que atuou diretamente na organização dos trabalhadores rurais colaborando para a formação dos primeiros movimentos sociais do estado.” (FREITAS, 2019, p. 14).

Com o avanço da reforma agrária no estado e o estabelecimento dos primeiros assentamentos rurais, torna-se perceptível que, para o retorno do camponês ao campo, é necessário mais que a conquista da terra, mas também dos serviços que tragam dignidade à vida no campo, ressaltando, assim, que a luta não é mais só por terra. Segundo Rubenich (2004, p. 64):

Em 1989, em Mato Grosso do Sul, já existiam 17 Assentamentos. Em maio daquele ano, as 17 associações estavam reunidas para avaliar os avanços obtidos e levantar os problemas comuns, dentre os mais relevantes: 1) falta de infra-estrutura (estradas, postos de saúde, energia elétrica, água encanada); 2) falta de financiamento para custeio e investimentos; e 3) falta de assistência técnica. Desse encontro decidiu-se pela criação da COAAMS. (RUBENICH, 2004).

A criação do COAAMS corresponde a um avanço significativo em relação à luta dos camponeses pela reforma agrária em MS. O processo de criação e das ações realizadas pelo COAAMS será discutido mais adiante, quando será abordada a EFAR, escola criada por meio desse movimento. Nesse processo a CPT tem uma importância imensurável, pois contribui na luta, reflexão, assistência e preocupação com a situação vivenciada pelo camponês, que retorna ao campo por meio da reforma agrária.

---

<sup>13</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.cptnacional.org.br/> Acesso em: 29 dez. 2022.

## 2.4 Juventude camponesa

É comum o entendimento de jovem/juventude como fase geracional, sendo esse termo usado de forma a diferenciar jovens/velhos/adultos. Ainda é possível constatar que a juventude é vista como fator idade e/ou comportamento, consenso assumido por muitos estudiosos. De acordo com Castro (2012, p.441):

O termo “juventude rural” – e o uso de correlatos como “jovem rural”, “jovem camponês”, “jovem do campo” – já era utilizado, como apontou Flitner (1968), no século XVIII, como em um estudo de Pestalozzi sobre populações camponesas. Desde o século XX, em trabalhos sobre a “família camponesa”, o termo individualizado “jovem camponês”, ou simplesmente “jovem”, vem sendo acionado com frequência para designar filhos de camponeses que ainda não se emanciparam da autoridade paterna – geralmente solteiros que vivem com os pais.

O mesmo autor aponta algumas questões importantes: Mas qual a importância de aprofundarmos a compreensão sobre a juventude do campo? E em que medida isso contribui para aprofundarmos o debate sobre Educação do Campo? (CASTRO, 2012, p. 443). Dessa forma, pode-se afirmar que juventude é uma categoria social que posiciona aqueles assim identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais. Paradoxalmente, jovem é associado a futuro, à construção de uma sociedade mais justa e igualitária a todos.

É preciso refletir sobre os dilemas que os jovens do campo vivem frente aos problemas que enfrentam nas difíceis condições de vida, de produção, de espaço, de acesso à escola e até mesmo de território tensionado e permeado de conflitos. Essas questões permitem afirmar que:

Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais. (CASTRO, 2012, p.441).

Nesse sentido, convém refletir sobre o fato de que a categoria juventude é complexa ao se deparar com as crises da realidade do campo e, portanto, com a questão de ficar ou sair dele.

É justamente na ascensão do capitalismo, na década de 1960, que a força de

trabalho da juventude se tornou alvo dos interesses para o capital, pois a política do regime militar impôs a necessidade de qualificação profissional da juventude para o mercado de trabalho, alinhando a escolarização às necessidades do mercado. Weisheimer (2009, p. 91) relata o que significou o processo de “modernização” do campo para o camponês:

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados pela intensificação das políticas de “modernização da agricultura”, o que significou a implementação de inovações tecnológicas promovidas através do apoio do Estado. Além de aumentos nos índices de produtividade agrícola, esse processo resultou em novas formas de organização da produção e relações sociais no campo. Seu modelo de desenvolvimento apontava para a sociedade urbano/industrial, sendo o rural sinônimo de arcaico. Enfatizava também a necessidade de libertar o camponês das antigas relações pré-capitalistas de trabalho no campo, mas o fez às custas de um enorme êxodo rural. Isto porque esta modernização foi incapaz de resolver o problema da concentração da propriedade da terra; à qual permanecem subordinados os trabalhadores rurais, limitando a qualidade de vida das populações do campo e da cidade.

Historicamente, a juventude camponesa é excluída, sendo-lhe negada a possibilidade de emancipação. Esse fato se torna perceptível quando se constata que ela é impedida de ter acesso a políticas públicas condizentes a sua realidade e expectativas, como também quando não existe reforma agrária para aqueles que almejam continuar no campo, nem políticas públicas de acesso à escola e ao nível superior para aqueles que almejam dar continuidade aos estudos, tampouco fomento ao lazer, ao esporte e à cultura. Na realidade, o que vigora é a lógica capitalista, que direciona esse jovem à submissão de sua força de trabalho de acordo com o interesse do capital.

A educação é um dos caminhos que pode proporcionar a emancipação do jovem camponês, porém, o que se pode constatar a partir dos dados do IBGE, é que é significativo o número de pessoas de 5 anos e mais que não sabem ler e escrever. Desse quantitativo, a grande maioria é composta por trabalhadores camponeses, que, mesmo com políticas governamentais de acesso à escola e ao processo de escolarização, ainda estão à margem desse processo.

Na tabela 1, pode-se verificar o quantitativo de pessoas de 5 anos e mais, que residem em domicílio urbano e rural, que sabem ou não sabem ler e escrever.

**Tabela 1** – Alfabetização das pessoas de 5 anos e mais por situação de domicílio

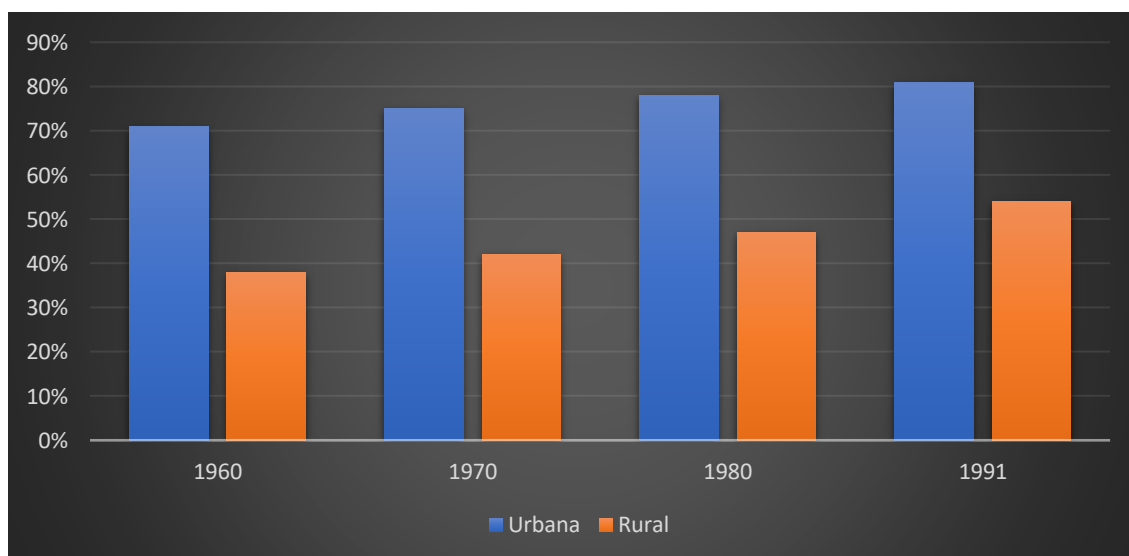
DÉCADA	POPULAÇÃO DE 5 ANOS E MAIS		URBANO		RURAL	
	Urbano	Rural	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever
1960	26 990 430	31 951 325	19 215 514	7 774 916	12 147 270	19 804 055
1970	44 892 424	33 690 704	33 741 226	11 151 198	14 123 305	19 567 399
1980	70 105 648	32 329 672	54 422 926	15 682 722	15 281 067	17 048 605
1991	99 276 941	31 027 420	80 849 301	18 427 640	16 686 482	14 340 938

**Fonte:** IBGE

Organizada pelo autor (2022).

Conforme se pode constatar na tabela, é expressiva a quantidade de pessoas à margem do processo educativo, excluídas, negadas, relegadas e oprimidas pelo capital. Segundo os dados do IBGE demonstrados na tabela 1, evidencia-se que os efeitos da política governamental gerados com o processo de “modernização” vivenciado pelo Brasil nas mais de duas décadas de Ditadura Militar não foram tão significativos, no que diz respeito à alfabetização de pessoas de 5 anos e mais, quanto o regime propunha.

Há de se salientar que, mesmo com a diminuição da população rural de 1960 a 1991, ao final desse período, havia mais 14 milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever, fato este que evidencia a fragilidade das políticas públicas para o camponês.

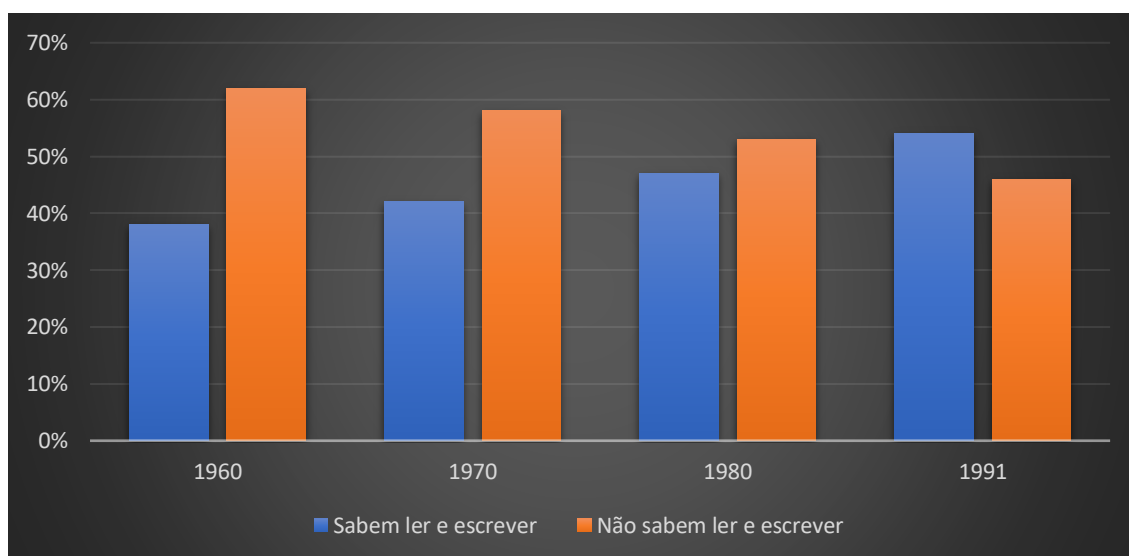
**Gráfico 1** – Quantitativo de pessoas de 5 anos e mais em situação de domicílio que sabem ler e escrever

**Fonte:** IBGE.

Organizado pelo autor (2022).

De 1960 até 1991, de acordo com o último censo que retrata diretamente o período do regime militar, a alfabetização dos cidadãos urbanos de 5 anos e mais teve um aumento de 71%, em 1960, para 81%, em 1991. A população rural teve um aumento no número de cidadãos alfabetizados de 38%, em 1960, para 54%, em 1991. Esse crescimento é considerado tímido, tendo em vista o discurso de profissionalização e qualificação do trabalhador para atender ao mercado de trabalho. Esse fato evidencia o retrocesso na vida do trabalhador.

**Gráfico 2** – População rural: alfabetização das pessoas de 5 anos e mais



**Fonte:** IBGE

Organizado pelo autor (2022).

O gráfico 2 evidencia o quanto a população camponesa foi negada historicamente em três décadas, já que praticamente a metade da população camponesa não sabia ler e escrever no período apontado. Esse fato evidencia o quanto o acesso à educação escolar pelo povo camponês é negada e limitada por um conjunto de políticas públicas frágeis, mostrando o desinteresse político pela educação como meio de emancipação de quem reside no campo, um lugar fértil, de cultura e de conhecimento.

A educação ocupa um papel importante na formação humana, no entanto a educação de forma escolarizada para jovens camponeses tem sofrido duros ataques de um sistema político que direciona o ato educativo às intencionalidades da classe dominante, num modelo urbanocêntrico de ensino segregador, excludente, que não possibilita ao jovem camponês escolhas que podem proporcionar a sua emancipação. Nesse sentido, o que tem se efetivado no processo de ensino ofertado pelo Estado para



as populações camponesas é um modelo educativo alicerçado na estrutura de ensino urbana, que desvaloriza a cultura e as particularidades da vida no campo.

Uma das implicações desse modelo educacional é a evasão da juventude camponesa da escola, uma vez que o sujeito não se reconhece ou não compreende o processo de aprendizagem realizado pela escola, pois o que ele aprende são dogmas de uma sociedade que oprime, exclui e que não lhe possibilita constituir-se como um sujeito histórico, com conhecimento e ativo. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 189-190) aponta o que precisa ser considerado e respeitado no processo de constituição da prática pedagógica da escola.

Independentemente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento. Trata-se de uma realidade “singular e particular”. É a partir desta realidade concreta que se pode organicamente definir o “sujeito do conhecimento” e os métodos, as formas de seu desenvolvimento. Este, para ser democrático, deve tender à universalidade. Há, pois, um duplo equívoco a superar no plano da construção de uma escola unitária (democrática). Primeiramente é preciso ter claro que, ao definir-se o conhecimento a ser trabalhado (conteúdos, processos, métodos, técnicas etc.), para ser orgânico, deve ter como ponto de partida a realidade dada dos sujeitos sociais concretos.

Outro efeito devastador à juventude camponesa quanto à educação escolar é o êxodo rural, pois, entre os muitos dilemas vivenciados no campo, a escola é um deles. Ao cumprir a sua função social de contribuir para a apropriação dos conhecimentos científicos, é preciso que a escola possua um projeto político pedagógico que favoreça ao jovem se reconhecer no espaço escolar, elegendo as especificidades do campo, do trabalho e da terra como resultado desse trabalho.

Um processo contrário a esse, desacredita o jovem de sua identidade, das suas raízes históricas e alimenta o ideário de abandonar o campo e ir para a cidade. É preciso compreender que o jovem é livre para fazer a sua escolha e construir sua vida onde queira, mas é também papel da educação escolar aguçar a criticidade política, econômica, social e ambiental, bem como possibilitar a compreensão dos movimentos da sociedade capitalista e incentivar a pertença pelo campo e por sua identidade enquanto jovem camponês, possibilitando assim à juventude fazer suas escolhas no âmbito pessoal e profissional.

Quando se ressalta uma educação que respeite as particularidades e as

especificidades da cultura camponesa, não significa um ensino fechado em si, que desconsidera o patrimônio cultural da humanidade, mas que a realidade e a cultura façam parte do processo de formação. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 28) afirma:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

A educação alinhada aos princípios do capital forma para a subalternidade; é uma lógica de educação que não favorece o trabalhador na perspectiva da emancipação, mas que amplia a desigualdade social, condenando-o ao trabalho alienado, braçal, enquanto que para as elites se propaga a educação de qualidade, intelectual. Nessa direção, Frigotto (2010, p. 36) esclarece que:

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

Nessa concepção de sociedade de cunho capitalista, o processo de emancipação da juventude camponesa, por meio da educação, fica comprometida devido à expressiva desigualdade no acesso e às condições e finalidades com que é realizada a educação no campo. “A não valorização ou singularização dessa categoria social tem contribuído para a sua invisibilidade.” (CASTRO *et al.*, 2009, p. 67). A falta ou ausência de políticas públicas que atendam as necessidades e as especificidades dessa categoria social os exclui da possibilidade de emancipar-se.

Historicamente, a educação para as populações camponesas, além de se efetivar mediante um currículo intencionalmente preparado para atender as necessidades da elite dominante, com característica urbanocêntrica, negacionista e excludente, acontece em meio a condições desfavoráveis, com baixo ou nenhum investimento em tecnologia e estrutura física precária, limitando a ação pedagógica e social da escola e evidenciando uma política de Estado de acordo com os anseios da sociedade dominante.

Nesse contexto, há de se salientar a importância dos movimentos sociais na reivindicação do campo e na visibilidade da juventude camponesa. Nesse caso, “A

Pastoral da Juventude Rural, criada em 1983, é um movimento diferenciado, por ser o único que tem como eixo central a juventude rural. Ela se propõe a organizar os jovens a partir de sua atuação de origem, em suas comunidades, sindicatos, partidos políticos.” (CASTRO *et al.*, 2009, p. 63).

Apesar de se compreender que é necessário avançar na luta e no reconhecimento dos direitos dessa categoria social, os eventos realizados pelos movimentos sociais são um passo importante para ouvir, debater e lutar por políticas públicas que atendam as inquietações dessa categoria. Assim sendo, Castro *et al.* (2009, p. 64) apresentam alguns desses eventos organizados pelos movimentos sociais.

Uma expressão desse processo de organização se materializa em eventos regionais e nacionais que se anunciam como da juventude. Já no início dos anos 2000, houve o I Congresso Nacional da Juventude Rural, organizado pela Pastoral da Juventude Rural (Brasília, 2000); o I Encontro da Juventude do Campo e da Cidade, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em diferentes estados, organizado pelo MST (2002), o Salão Nacional da Juventude Rural, organizado pela Contag (Brasília, 2003) e o I Acampamento da Juventude da Agricultura Familiar, organizados pela Fetraf-Sul (Rio Grande do Sul, 2003). Mas foi a partir de 2006 que os eventos se avolumaram, e dentre os mais expressivos, podemos citar: o II Congresso Nacional da Pastoral da Juventude Rural – (PJR/Brasília, 2006), Encontro Nacional do Programa Jovem Saber – realizado durante o Grito da Terra Brasil – (Contag/Brasília, 2006) e o II Acampamento da Juventude da Agricultura Familiar (Fetraf-Sul /Esteio, 2006); o I e o II Seminário do Coletivo Nacional da Juventude da Via Campesina (novembro/2006 e julho/2007, respectivamente); e o I Encontro dos Jovens do Campo e da Cidade (Via Campesina, Niterói, 2008). Ou seja, a ocorrência de eventos e a formalização de organizações de juventude apontam para um fenômeno em movimento [...] As demandas apresentadas por essas formas de organização revelam como esses jovens se percebem. Se, por um lado, reforçam questões consideradas específicas, como acesso à educação e à terra para jovens rurais, por outro constroem demandas no contexto de transformações sociais da própria realidade do campo e da sociedade brasileira.

Compreende-se que somente com a participação da juventude no sentido de se expressar e reivindicar suas carências, sonhos e objetivos será possível constituir uma sociedade mais humana e com possibilidades de emancipação do jovem camponês.

### **3 LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O homem, ao longo da história, vivenciou um processo evolutivo transformando e sendo transformado em meio às relações em sociedade, no entanto a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes destituiu homem e cultura, essa última entendida aqui na perspectiva de patrimônio cultural da humanidade. Dessa forma, o homem foi se distanciando do acesso à riqueza construída pelas gerações anteriores e, conseqüentemente, o capital passou a se sobrepor ao processo de humanização do homem, selecionando o que cada indivíduo pode alcançar.

A educação escolar possibilita o acesso a esse patrimônio cultural, processo que pode significar a emancipação humana. Porém, historicamente a educação foi alinhada e subalternizada aos interesses das oligarquias dominantes.

Ao longo da seção 3, serão discutidos os avanços e os retrocessos da educação no campo, tendo como ponto de partida a educação rural e o processo educativo instituído condicente aos valores do capital. Também será abordada a mobilização e a reivindicação dos movimentos sociais em prol da constituição da Educação do Campo, enfatizando as conquistas e os desmontes dos últimos governos brasileiros em relação às políticas públicas destinadas à Educação do Campo.

#### **3.1 Educação rural: formação, subordinação, alienação**

A educação é um processo formativo importante para a constituição da objetividade e da subjetividade humana, uma vez que o desenvolvimento das habilidades do indivíduo avança à medida que acontece a apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Mas afinal, o que é educação? Por que ela é importante na formação do homem? Compreende-se educação como o processo de transmissão de conhecimentos, saberes e experiências transmitidos por intermédio da cultura<sup>14</sup> construída pelas gerações precedentes. Sua importância reside no fato de ser o meio para a formação da subjetividade humana e para o avanço nos conhecimentos produzido pelas gerações

---

<sup>14</sup> Neste estudo, cultura se refere à totalidade de características de uma realidade social, já que não se pode falar em conhecimento, ideias, crenças sem pensar a sociedade à qual ela se refere.

anteriores.

Esse processo de apropriação dos conhecimentos acontece por meio da vivência do homem em sociedade, nos mais variados espaços. A educação escolar faz parte da formação da subjetividade, pois possibilita a apropriação dos conhecimentos científicos, os quais são importantes para que o homem se reconheça na luta de classes, possibilitando-lhe entender, por exemplo, o espaço de luta pela terra, no caso do camponês.

Nesse contexto, cabe indagar o papel da escola, a sua função, mas principalmente o papel da escola rural. Que tipo de educação foi essa? Que escola rural foi construída? Como a realidade, os livros e as práticas pedagógicas possibilitaram a construção dessa escola?

Nesse sentido, vamos abordar a educação rural a partir da década de 1960, a qual primava por um modelo educativo intencional e aprisionador, no sentido da educação fragmentada como meio preparativo para a sujeição subordinada do homem ao trabalho agroindustrial em benefício do capital.

Além dessa perspectiva, o processo de “modernização” do campo, imposto nessa época com a implementação da política governamental de concentração de terra e monocultura, implicou a expropriação e a expulsão em massa de trabalhadores para as cidades. Assim, esse trabalhador se tornou marginalizado em relação à vida urbana, uma vez que suas habilidades de cultivar a terra não o colocavam em aptidão para ser inserido no mercado de trabalho. Conseqüentemente, sua sobrevivência ficou atrelada à condição de aceitar subempregos, fato que não lhe possibilitava obter condições dignas para se sustentar.

Oliveira e Campos (2012, p. 240) realizam uma reflexão acerca da contrariedade existente na educação rural quando comparada ao que atualmente se concebe como Educação do Campo.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade.

Como pode ser observado, a educação rural foi instituída alinhada à ideologia<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Compreende-se ideologia como sendo “[...] um conceito crítico-negativo, que indica uma falsa

e ao interesse da elite dominante na formação para a submissão do camponês ao capital, no entanto esse fato gerou a migração e os efeitos ocasionados por ela. Por conseguinte, a classe dominante viu na educação rural a forma de conter essa migração, promovendo o discurso de que a educação para o camponês era sinônimo de desenvolvimento para o país.

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. (BRASIL, 2007, p. 11).

Nesse contexto, evidencia-se a educação rural como estratégia política alinhada ao pretensiosismo da elite dominante, concebida de forma descompromissada com a realidade e a necessidade do camponês. Segundo Freitas (2011, p. 37), esse processo de concessão da educação rural ao camponês ampliou as desigualdades sociais e, na essência, contribuiu ainda mais para a desvalorização do campesinato.

A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos.

Sobre essa discussão, Queiroz (2004, p. 20) afirma que a educação rural resultou em vários problemas, dentre os quais:

O analfabetismo; grande número de crianças e adolescentes fora da escola; a carência de Ensino Médio no meio rural; desvalorização dos docentes e de sua formação; docentes alheios à realidade rural; abandono da escola rural; ausência de infra-estrutura adequada; carência de renovação pedagógica; currículo e calendário escolares alheios à realidade rural; escola deslocada das necessidades e das questões do mundo rural e alheia aos interesses dos trabalhadores rurais, de seus movimentos e organizações, estimuladora do abandono do

---

representação, um conhecimento invertido da realidade, que tem por consequência a justificação de relações de dominação e poder.” (PEREIRA, 2017. p. 297).

campo.

A educação rural, na essência, significou mais uma artimanha da elite dominante na subordinação do camponês, evidenciando, assim, um verdadeiro retrocesso em seu processo de emancipação. Arroyo (2009, p. 71) aponta a imagem concebida acerca da educação rural:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Neste contexto, as consequências da oferta da educação escolar acentuaram a desigualdade e a desvalorização do homem do campo, atuando no sentido oposto à emancipação humana. A educação rural, nesse período, propunha ao camponês a troca da enxada pelo manuseio de máquinas, com a ideia de que isso era sinônimo de progresso, de desenvolvimento para toda nação, cabendo ao camponês negar sua identidade e se enquadrar nesse processo de “desenvolvimento”. Entretanto, a preocupação central não estava na emancipação do trabalhador, mas em como sua mão de obra poderia contribuir para o modelo de produção proposto. Assim, a escolarização se fazia necessária para que esse trabalhador pudesse operar máquinas e compreender seu papel no processo produtivo.

Para o sistema em debate, trabalhador bom era aquele que seguia ordens, sem questionar; que se contentava com as condições de trabalho que eram impostas. Afinal, essa foi uma das consequências da exploração: o da naturalização do processo a que o trabalhador era submetido, a pressão que o regime operava sobre a consciência do homem, fazendo-o acreditar que sua participação por meio do trabalho era fundamental para o progresso do país, e que sua sobrevivência estava associada a isso. O que pode ser observado é que o sistema subordina e aliena o homem ao trabalho, conformando-o e condenando-o a miserabilidade. Compreende-se, a partir dessa reflexão, que a educação rural, desde suas primeiras iniciativas, foi concebida com descaso e num sentido contrário à emancipação do camponês. Nesse sentido, Queiroz (2004, p. 17) afirma que:

[...] na história brasileira sempre foi negada aos povos do campo uma educação escolar a partir das suas necessidades e desafios, bem como

uma educação escolar que contribuísse para superação da concentração da terra, do poder e do saber. Isso devido à construção histórica e social do Brasil baseada no trabalho escravo, na concentração da terra, no controle do poder pela oligarquia, e nas décadas de 60 e 70, pelos militares em aliança com esta oligarquia.

Outro fato que corrobora o pensamento sobre a submissão da educação rural ao capital foi a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que evidenciou os ataques do capitalismo à educação. No Art. 4º, sobre o currículo, a referida Lei instituiu que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971).

Nesse artigo, pode-se verificar a abertura para a organização curricular, porém cabe o questionamento: Tal possibilidade acontecerá em benefício de quem? Com uma redação sutil e de intencionalidade camuflada, tal artigo abre precedente para a prática do ensino segundo os interesses políticos e econômicos de uma estrutura de governo ditatorial capitalista.

Ainda sobre o currículo, o Art. 5º, § 2º, da Lei 5.692, traz o que seria considerada a parte de formação especial de currículo:

*a)* terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;  
*b)* será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

Na essência, essa Lei apresenta como premissa principal a servidão da educação aos propósitos de manter o autoritarismo de uma política ditatorial promulgada por meio da Ditadura Militar de 1964, ou seja, do trabalhador a serviço das necessidades do mercado de trabalho, negando a possibilidade de a educação vir ao encontro da formação humana na perspectiva da emancipação do indivíduo, pelo contrário, subordinando e alienando o processo e, por consequência, o trabalhador.

Ainda sobre a Lei 5.692, o único trecho que menciona a educação para a população rural encontra-se no Art. 11, no § 2º, que diz: “Na zona rural, o estabelecimento



poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.” (BRASIL, 1971).

O que pode ser compreendido como um avanço importante no respeito às particularidades do campo e da vida do camponês, na verdade evidencia a intencionalidade das ações hegemônicas do capital, que, de maneira camuflada, omite o favorecimento real da promulgação da Lei. Há de se ressaltar que realmente há a necessidade de um calendário que respeite as especificidades do campo, ou seja, o ciclo agrícola, a época das águas, dentre outros, que são fatores que impactam diretamente na frequência dos estudantes na escola.

Importante ressaltar que os estudos sobre a educação rural no Brasil apontam que a escolarização sempre foi desvalorizada nesse espaço. No país, grande parte da população encontrava-se na zona rural no passado, porém os governantes não se preocupavam com o desenvolvimento de políticas públicas para atender essa população, por isso há essa tradição de descaso no que se refere à educação, particularmente com a educação das classes populares e com os primeiros anos de escolarização.

### **3.2 Pedagogia tecnicista e ensino profissionalizante**

Como já foi visto, a educação brasileira, a partir da década de 1960, apresenta a escolarização numa perspectiva profissionalizante alinhada a um projeto governamental ditatorial de “modernização” do país, subalternizando a educação como instrumento de atuação em favor do capital. A principal característica dessa época é o domínio político e econômico do país imposto pelo regime militar, trazendo duros impactos à vida do trabalhador, afetando diretamente todos os setores da sociedade.

Reitera-se que a estratégia adotada na educação estava associada à ideia de formação profissional para atender as demandas do mercado de trabalho. Esse processo de qualificação não tinha por finalidade a formação para a emancipação do indivíduo, mas se constituía num processo de subalternização do trabalhador ao capital. Sobre esse processo de qualificação, Frigotto (2010, p. 34) aponta que:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção

dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

Dessa forma, sendo o trabalho mercantilizado, num processo que faz com que o trabalhador tenha um estranhamento em relação à sua produção, como consequência, esse trabalhador se “[...] vê imerso em uma sociabilidade individualista e meritocrática, que o afronta em todo lugar, já que nela perpassam a materialidade de ideologias que o dominam”. (CASTRO, 2019, p. 54).

Além desse processo de subordinação e alienação imposto à vida do trabalhador, a década de 60 apresentou outras movimentações ideológicas que o reprimiram e, dentre elas pode ser citada a criação pela elite dominante do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Saviani (2013, p. 342) esclarece qual era o objetivo da atuação desse órgão:

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares.

O IPES teve papel fundamental no ordenamento das ações no campo educacional, direcionando a educação aos objetivos políticos e econômicos e colaborando com a política ditatorial em prol do capital. Assim, em 1964, o IPES elaborou um documento definindo as linhas mestras do sistema educacional na perspectiva do crescimento econômico e social do Brasil. Esse documento, na sua essência, trazia a intencionalidade da educação a serviço do aprimoramento do trabalho para o desenvolvimento do país. Cada etapa do ensino ficava encarregada da preparação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho. Sobre essa discussão, Saviani (2013 p. 343) afirma que:

O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas

funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país.

A educação nessa época apresentava características de uma prática educativa que descentralizava o professor e o aluno, tornando-os submissos ao sistema e centrando-se na perspectiva do aprender a fazer, de acordo com os interesses e necessidades do capital.

O que pode ser compreendido como imposição do regime militar é, na verdade, um novo arranjo das classes dominantes para se manter no poder. Num discurso histórico em que o trabalhador brasileiro é enganado, essas mudanças no cenário político correspondem a formas de manipulação, que privilegiam o capitalismo e quem detém o capital. Na educação, no período ditatorial, fica evidente essas manobras, que, segundo Saviani (2013, p. 381), demonstram a intencionalidade da elite dominante perante a educação.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a educação era operacionalizada de maneira que fosse favorável às necessidades do capital, conseqüentemente qualquer tipo de contraposição ao que era imposto era duramente perseguido e combatido. “A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudesse pôr em risco sua eficiência.” (SAVIANI, 2013, p. 382). Para tanto, a padronização do processo e a mecanização no trabalho são elementos estabelecidos pela oligarquia dominante como estratégia de domínio no trabalho agroindustrial.

Na educação, a subalternização ocorre descentralizando professores e alunos, sendo os especialistas os responsáveis em determinar as etapas de ensino. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 382) defende que:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação de controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Essas ações visam assegurar a manutenção do sistema classista vigente, subordinando a educação e desarticulando as possibilidades da escolarização para a emancipação do homem.

Diante de um processo de tentativas de aplicação de tendências pedagógicas na educação, a imposição da pedagogia tecnicista “[...] acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2013, p. 383-384).

Nesse caso, as necessidades do sistema capitalista funcionam como a mola propulsora que determina os caminhos da educação. Essa estrutura de governo silencia as forças de oposição com uma política de repressão e tortura a todos que se levantem contra o sistema. Tal silenciamento demonstra a falsa democracia imposta pelo regime.

### **3.3 Movimentos sociais**

Ao iniciarmos a reflexão sobre a Pedagogia da Alternância, é importante compreender o processo de organização, resistência e reivindicação dos movimentos sociais na luta por reforma agrária e pela Educação do Campo.

Até então, pode-se evidenciar a educação como instrumento para subordinação do camponês às necessidades impostas pela classe dominante. Os movimentos sociais camponeses são criados na perspectiva de contrapor essas imposições. Cabe ressaltar que, em seu processo inicial, os movimentos sociais eram vistos com desconfiança pela sociedade, conforme aponta Nascimento (2013, p. 60):

Assim, de início, os movimentos sociais foram vistos com desconfiança mesmo por intelectuais mais críticos que os apontavam como reformistas, ou mesmo de existência apenas conjuntural, efêmera, pois lhes faltava uma visão estratégica, de longo prazo, para a transformação da sociedade como acreditavam que a possuíam, com exclusividade, os partidos políticos, mesmo considerando a severa restrição à liberdade de expressão e ação social que experimentava o País.

Neste contexto, a perseverança, a luta, o planejamento e a resistência dos movimentos sociais permitiram resistir às desconfianças da sociedade e obter a adesão dos camponeses na luta pela terra. Toda essa organização dos movimentos nasceu dos

efeitos sofridos pelo trabalhador em virtude de uma sociedade estruturada por meio da divisão em classes.

No período pós era Vargas até o início da ditadura em 1964, o Brasil se caracterizava por uma estrutura organizativa dos trabalhadores em Ligas Camponesas e Movimento Sindical dos Trabalhadores ligados à igreja católica e a partidos comunistas. Essas organizações tinham a seguinte finalidade: “[...] as Ligas Camponesas assumiam um caráter mais revolucionário e o Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais um caráter mais reformador.” (NASCIMENTO, 2013, p. 65). Com o golpe militar, essas organizações foram extintas ou tiveram que se associar ao modelo imposto pelo regime militar. Dessa forma, “Em 1964, as Ligas são proscritas pelos militares e o Movimento Sindical, embora saneado ideologicamente da aproximação que já vinha fazendo com os partidos comunistas, foi assimilado pelo Estado.” (NASCIMENTO, 2013, p. 65). Há que se destacar as tensões envoltas nesse processo, pois, durante o regime militar, toda e qualquer organização sindical ou simpatizante em defesa do campo, com ideias opostas às imposições do regime militar, sofreram punições. Nascimento (2013, p. 65) afirma que esse tipo de movimento foi

[...] severamente controlado pelo regime militar, além de ter sofrido feroz perseguição parte dos grandes proprietários de terras e seus aliados, evidenciada nos numerosos assassinatos de lideranças sindicais que se postaram firmes na defesa legal de seus companheiros, ou mesmo de milhares de trabalhadores que, acreditando na força da lei, resistiram a abandonar suas terras até serem abatidos por matadores profissionais o que continua a ocorrer ainda nos dias atuais.

Nesse processo, o domínio imposto pelo regime militar gerou tensões na vida do trabalhador, uma vez que os camponeses expropriados e expulsos do campo, marginalizados em favelas urbanas, bem como excluídos e negados tornaram-se indigentes na vida social. Nesse cenário de caos à vida do camponês, organizações foram formadas a fim de exercer representatividade perante os direitos do homem do campo. Dentre essas organizações, destaca-se a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT)<sup>16</sup>, um marco na luta pelos direitos do homem camponês.

Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na

---

<sup>16</sup> A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO).

Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. A CPT foi criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização. O homem e a mulher do campo são os que definem os rumos a seguir, seus objetivos e metas. Eles e elas são os protagonistas de sua própria história. A CPT os acompanha, não cegamente, mas com espírito crítico. (CPT, 2010).

Há de se ressaltar que o processo de luta dos trabalhadores camponeses no campo acontece por meio de muitas iniciativas que, assim como a CPT, batalham junto aos trabalhadores por condições dignas e humanas. Outro exemplo desse tipo de movimento é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984.

Desde a nossa fundação, o Movimento Sem Terra se organiza em torno de três objetivos principais: Lutar pela terra; lutar por Reforma Agrária; lutar por uma sociedade mais justa e fraterna. Estes objetivos estão manifestos nos documentos que orientam a ação política do MST, definidos em nosso Congresso Nacional e no Programa de Reforma Agrária. Além disso, lutar por uma sociedade mais justa e fraterna significa que os trabalhadores Sem Terra apoiam e se envolvem nas iniciativas que buscam solucionar os graves problemas estruturais do nosso país, como a desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano, etc. (MST, 2022).

O MST, ao ser criado, trouxe junto consigo a inquietação por reforma agrária e por educação para o camponês a partir de sua realidade. Sua premissa principal é o respeito e o reconhecimento da luta pela terra e na terra, como também o respeito à história e à cultura camponesa. Nascimento (2013, p. 71) afirma que a criação do MST apresentou um diferencial em relação aos demais movimentos:

Diferentemente dos movimentos sociais do campo que lhe antecederam, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nasce respirando o clima de emancipação, no sentido de que suas lideranças falavam por si mesmas, expressando a própria voz dos trabalhadores, sem recorrer à intermediação de parlamentares, políticos, padres e bispos para serem ouvidos como no caso das Ligas Camponesas e do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais dos anos de 1950 e início dos anos de 1960.

Essa forma de organização por meio dos movimentos sociais, no entanto, vem de encontro aos valores capitalistas, que consideram essa ascensão do trabalhador como ameaça à organização vigente. Com isso, tensões são estabelecidas no campo pela posse da terra representadas por dois lados: num deles se encontra o latifúndio, caracterizado

pelo modelo concentrador de terras e monocultura; e, de outro, há uma multidão de trabalhadores camponeses expropriados e expulsos de suas terras pelo avanço agroindustrial no campo.

Assim, ocupações são feitas e acampamentos são montados à beira de estradas, próximo à terra pretendida, porém essas ações são corrompidas pelos latifundiários e os meios de comunicação veiculam para a população a imagem de que esses trabalhadores são desocupados e invasores da propriedade privada, alimentando o ideário de que eles, a qualquer momento, poderiam invadir suas casas. Na verdade, o acampamento acontece de acordo com critérios que asseguram o processo de ocupação, desmentindo tais notícias enganosas. De acordo com Nascimento (2013, p. 71), os critérios de ocupação utilizados por movimento como o MST são:

[...] propriedades que descumpriam as leis de proteção ao trabalho, não faziam uso racional do solo, praticavam crimes ambientais, estavam em inadimplência com os Bancos em decorrência de terem usado mal os recursos obtidos dos cofres públicos, através de financiamentos não raro subsidiados, de para a implementação de algum projeto ligado ao agronegócio.

Nesse sentido, a luta pela terra acontece num processo organizado e não de baderna e irresponsabilidade, como procuram veicular os meios comunicativos que estão alinhados ao latifúndio.

Nesse processo de luta por reforma agrária e retorno do camponês as suas origens, há a compreensão de que as necessidades do camponês vão além da posse da terra, já que há necessidade dos serviços que deem dignidade ao homem camponês como ser de direitos. Assim, para Arroyo (2009, p. 73), “[...] o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, à cultura, à saúde e à educação”.

A luta dos camponeses por meio dos movimentos sociais significa um marco no campo educativo, uma vez que o modelo de educação rural até então ofertado, caracterizado por um modelo urbanocêntrico, fragmentado, simplista, alienado e subordinado aos interesses da classe dominante, entra em questão como parte importante da luta dos movimentos. Segundo Streck (2009, p. 19-20), a relevância dos movimentos sociais para educação reside no fato de que “[...] se compreende a educação como o processo autoformativo da sociedade. Essa compreensão de educação situa-a no âmago das práticas sociais e no cruzamento dos conflitos.”

Ainda sobre a importância dos movimentos sociais na educação escolar, Streck

(2009, p. 21) complementa ressaltando que:

[...] pode-se aprender muito com a forma como os movimentos lidam com os conflitos na sociedade circundante; com as suas estratégias para experienciar as continuidades e as rupturas. Pode-se aprender também a enraizar as práticas educativas na cultura ou nas culturas do lugar ou da região, colocando as perguntas sobre quem se é e quem se pretende ser e recompondo a memória. É impressionante a riqueza e o vigor do conhecimento produzido por movimentos que buscam recuperar a sua trajetória, seja de negros, de povos indígenas, dos movimentos do campo ou das mulheres. Trata-se de aproveitar estes saberes ali produzidos, mas também de conhecer a metodologia desenvolvida.

A ação dos movimentos sociais na sociedade evidencia a luta da classe trabalhadora pelo direito à dignidade do trabalhador. Nesse processo de luta e resistência, saberes são construídos e as relações estabelecidas em sociedade constroem a subjetividade do homem, que se constitui em meio a esse processo. Portanto, destituir a educação escolar desse movimentos do homem na sociedade é desvalorizar a história daqueles que constroem a história. Os movimentos sociais possibilitam esse enfrentamento, ou seja, olhar os processos em que a sociedade se constitui e valorizar os saberes e o contexto em que são produzidos. Sobre a produção de saberes, Streck (2009, p. 23) afirma que “[...] os movimentos sociais criam condições para valorizar os saberes do próprio grupo como contraponto aos saberes que os mantêm à margem e causaram o próprio movimento.”

É nessa perspectiva da luta dos movimentos sociais que o campesinato batalha por uma Educação do Campo que seja para o campo, para o sujeito camponês, bem como que capte as necessidades, bem como as singularidades da cultura no campo, que respeite, valorize e tenha isso como ponto de partida no processo educativo, sem ignorar o que esse processo, de forma geral, exige.

### **3.4 Educação do Campo**

A educação rural, como apresentado anteriormente, constituiu-se de acordo com os interesses da oligarquia dominante, no entanto, com o advento dos movimentos sociais na luta pela terra, tensões foram estabelecidas na educação e o campesinato reivindicou uma educação escolar condizente à realidade, à especificidade e à cultura camponesa, em contraposição às articulações e às artimanhas de submissão da educação



aos valores do capital.

Nesse contexto de luta por uma educação para as populações do campo, que surge o termo Educação do Campo. Segundo Caldart (2012, p. 259-260) “O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto da preparação da I Conferência<sup>17</sup> Nacional por uma Educação Básica do Campo.” Nesse processo de discussão e concepção da Educação do Campo, fica claro os territórios em que está dividido o campo e as diferentes perspectivas de cada território<sup>18</sup>. Nesse sentido, Fernandes (2008, p. 40) aponta que:

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida.

Nesse contexto, pode-se evidenciar facilmente esses dois tipos de campo pela paisagem que compõe ambos os espaços, enquanto que o latifúndio é caracterizado pela concentração de terras, pela monocultura e pela paisagem solitária, que tem a terra como mercadoria. Na agricultura familiar composta por camponeses, a terra é concebida como parte de sua existência e se caracteriza por uma paisagem que evidencia a vida. Fernandes (2009, p. 50) complementa salientando que:

A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território porque é neste e deste espaço que constroem suas existências.

Por meio da luta dos movimentos sociais e da concepção de superar o modelo de escolarização ofertado pela denominada educação rural, empreendem-se forças no debate de constituição da Educação do Campo, modelo esse que contrapõe os interesses da educação subordinada aos interesses do capital. “Enquanto a Educação Rural é um

---

<sup>17</sup> A I Conferência Nacional por uma Educação do campo foi realizada em Luziânia, Goiás, 27 a 30 de julho de 1998. (Caldart, 2012, p. 260).

<sup>18</sup> Compreende-se como território camponês “[...] o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência.” (FERNANDES, 2012, p. 746).

projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios.” (FERNANDES, 2008, p. 41).

Nesse período, o debate da Educação do Campo é parte importante da luta por reforma agrária, no entanto o latifúndio, num viés contrário, é fortalecido pelas artimanhas do agronegócio. “O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento.” (FERNANDES, 2008, p. 49).

Dessa maneira, com a concentração de terra aliada ao uso de tecnologia de ponta, o agronegócio amplia o abismo da desigualdade social entre camponeses e latifundiários. Ainda sobre os efeitos nocivos do agronegócio, Fernandes (2008, p. 41) afirma que: “O agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está fora desse espaço é sugado pela ideologia do agronegócio. Um exemplo é a reforma agrária.”

Nesse contexto, o agronegócio busca se estabelecer não somente como força produtiva, mas principalmente na intenção de domínio da sociedade. Segundo Menezes Neto (2009, p. 36), a Educação do Campo é vista pelo agronegócio como:

[...] uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes. Não serviria, dessa maneira, a um projeto de sociedade que atenda aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas. As propostas apresentadas para introduzir o trabalho na educação, sob os interesses do capital, direcionam-se na preparação do aluno para “este” mercado de trabalho alienante e funcional à reprodução do capital, sob o argumento da preparação para o “emprego futuro”, que garanta a inserção do aluno no mercado de trabalho capitalista.

A luta pela terra, que outrora acontecia num processo de ocupação de latifúndios aptos para a reforma agrária, sofre os efeitos do agronegócio. Essa afirmação pode ser constatada por meio de manobras como, por exemplo, a política do Banco da Terra, que oportuniza a posse da terra, mas, de maneira financiada, visa impedir e desacreditar a sociedade da legalidade e da luta dos movimentos sociais por reforma agrária. Nessa perspectiva, Fernandes (2008, p.50 - 51) afirma que:

As ocupações de terra ferem profundamente a lógica do mercado e da luta pela terra, pressionando o Estado a impedir a espacialização dessa prática de luta popular. Para tentar evitar o enfrentamento com os

camponeses, o agronegócio procura convencê-los que o consenso é possível. Todavia, as regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da reforma agrária, fazendo com que o acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio.

O domínio e a imposição das regras no controle da terra são a maneira com que o capitalismo, representado pelo agronegócio, se contrapõe à organização social de ocupação de terras para reforma agrária.

Em meio às tensões entre camponeses e agronegócio no campo, entendendo a importância do papel da educação na constituição humana, o que representa o termo Educação do Campo? Quais os valores e as proximidades dessa concepção para a vida do camponês? “Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade.” (CALDART, 2008, p. 70).

A Educação do Campo surge do movimento da sociedade e das transformações resultantes na vida do camponês, mesmo correndo risco de falsas interpretações do que possa significar esse conceito. Assim sendo, Caldart (2008, p. 70-75) aponta três importantes pontos para se compreender o conceito de Educação do Campo:

**Primeira:** A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo. **Segunda:** A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. Também aqui há uma tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser apreendida e superada. **Terceira:** O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

Cabe refletir sobre a importância que surge na fala de Caldart sobre a necessidade de compreender a característica que tem aproximado e distanciado sujeitos e grupos que fazem a discussão da Educação do Campo. Isso se dá, principalmente, ao

discutir a ideia de organização das práticas educativas advindas dos movimentos sociais. Se pedagogia significa conduzir, então de que forma essa condução tem sido entendida?

Caldart (2000, p. 208) faz um alerta que não está sendo criada uma nova pedagogia, mas tem sido inventando um “[... ] novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história de formação humana”. A mesma autora permite que se reflita que a pedagogia do movimento põe em movimento a própria pedagogia e, nesse sentido, mobiliza e incorpora em sua dinâmica (organicidade) diversas e combinadas matrizes pedagógicas.

Dessa forma, é possível compreender que é nas vivências educativas concretas que tais pedagogias se aproximam, mas também, ao mesmo tempo, se contradizem, estabelecendo um grande desafio pedagógico permanente. Portanto, estão sempre em forma de “[...] produzir-se e transformar-se em cada prática que estas matrizes podem ser compreendidas” (CALDART, 2000, p.208).

Ao citar as pedagogias do MST, são trazidas as seguintes matrizes: a primeira, a Pedagogia da luta social, representa o próprio movimento, que é constituído pela luta social, sempre na perspectiva de transformar o “atual estado das coisas”. A segunda matriz, a Pedagogia da organização coletiva, configura-se como raiz, ou seja, como história, pois não há como se organizar coletivamente se não for de forma a garantir os princípios da raiz da história de cada indivíduo. A terceira matriz, a Pedagogia da terra, representa o trabalho, a produção, as condições materiais de existência, que são fatores, que, juntos, educam. Caldart (2000) alerta que foi por meio dos aprendizados em sua relação com a terra e o jeito de produzir seu sustento através dela que boa parte dos sujeitos foram conformando o próprio jeito de lutar do MST.

A quarta matriz, a Pedagogia da cultura, se realiza através das demais, uma vez que se considera que a cultura não é uma esfera específica da vida, ou de uma ação particular, mas é um processo formado por um conjunto de práticas sociais particulares e experiências, às vezes contraditórias, que vão se constituindo em um movimento permanente e dinâmico.

A quinta matriz, a Pedagogia da história, refere-se à forma de educar cultivando a memória e compreendendo a história com possibilidades de análise e discussão. Assim, enxergar cada ação ou situação em um movimento contínuo, ou às vezes descontínuo, entre passado, presente e futuro, permite o movimento da história.

Frente a essa reflexão, pensar a Educação do Campo é compreender que o termo surge a partir do movimento histórico dos movimentos sociais na luta pela terra, portanto

há de se compreender que Educação do Campo vai além dos “muros” da escola; não é mais um novo modelo pedagógico, vai além. A Educação do Campo se constitui na movimentação política, econômica, ambiental, cultural, pedagógica, social, estabelecida pelas tensões e contradições da vida do camponês na sociedade. Molina e Freitas (2011, p. 19) afirmam qual a origem e o que prioriza a Educação do Campo:

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

A Educação do Campo não surge do idealismo de pensadores da educação, não é também uma proposta pronta imposta pelo governo; ela surge no fervor da luta pela terra, na inquietação dos agricultores camponeses esquecidos, excluídos historicamente das políticas públicas. Surge na perspectiva da escolarização emancipatória a partir dos saberes, das experiências e da cultura camponesa. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 71) aponta como nasceu a concepção de Educação do Campo e sua importância no respeito e valorização da identidade camponesa.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Ainda sobre essa compreensão, Molina e Freitas (2011, p. 19) consideram que:

[...] a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo.

A Educação do Campo precisa ser reconhecida e, acima de tudo, respeitada no direito do homem de construir seu processo formativo a partir do ser, da cultura, dos anseios. Isso não significa romantizar o processo de aprendizagem, mas de ser crítico,

consciente, refletindo constantemente sobre qual projeto de sociedade se objetiva construir. Nesse sentido, Molina e Freitas (2011, p. 11) apontam as intencionalidades da Educação do Campo.

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território.

Neste sentido, a Educação do Campo precisa ter clareza na sua intencionalidade, no sentido de explicitar quem constitui a prática social da escola do campo, pois ignorar isso é fechar os olhos para opressão imposta pelo poder do capital.

Por conseguinte, Caldart (2008, p. 75) esclarece as tensões e contradições do que significa a Educação do Campo na sociedade capitalista.

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância... A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola. (Grifos do autor).

A Educação do Campo emerge da luta dos trabalhadores rurais camponeses, na perspectiva de conciliar o processo educativo aos processos advindos do trabalho no campo. Para tanto, a escola precisa superar a sociedade capitalista hegemônica que a detém como refém, como instrumento de domínio e alienação, formando indivíduos acrílicos e subordinados às imposições do capitalismo.

Nessa perspectiva caminha a Educação do Campo, na compreensão de que a vida do trabalhador camponês precisa ser reconhecida como um processo histórico, ou seja,

como parte do processo educativo. A educação não pode acontecer negando a trajetória cultural e identitária, que caracteriza os indivíduos para quem se destina a educação. Santos *et al* (2010, p. 52) provocam a reflexão de como deve ser compreendida a Educação do Campo:

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como ocupação ou emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente, e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar.

A Educação do Campo não está vinculada somente à mudança dentro da escola, mas compreende o processo educativo na escola vinculado aos movimentos que são tensionados na vida do homem na sociedade. Nesse sentido, Silva *et al* (2010, p. 162), apontam a perspectiva de concepção da escola do campo e por que ela é fundamental.

Em contraposição à escola capitalista, a concepção de Educação do Campo defende o trabalho material e coletivo, no interior da escola e da sala de aula, exige a união orgânica entre teoria e prática, e por isso é fundamental a compreensão da realidade atual para, a partir dela, apreender os conhecimentos necessários para responder a uma problemática real de estudo na escola.

A Educação do Campo, nessa perspectiva, é de grande importância na formação de sujeitos conscientes da organização social da sociedade e do compromisso com a luta por uma sociedade justa e igualitária para todos. Entretanto, o capitalismo cerceia a possibilidade de emancipação do trabalhador, pois emancipá-lo tornaria uma ameaça à estrutura dominante de classes. Visto assim, “O que está em questão é um projeto de escola que tenha uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena, negra... Ela deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e a lógica patronal.”(FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 39).

O processo educativo realizado pelas escolas do campo necessita de um amplo investimento diante dos desafios existentes. Além da adequação na estrutura física, tecnológica, e de transporte dos estudantes, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009,

p. 39), a escola do campo apresenta como fatores limitantes e desafiadores:

Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; em muitos lugares atendida por professores/ professoras com visão de mundo urbano ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e organizações.

A Educação do Campo não é uma nova metodologia de como conduzir o processo educativo do estudante camponês na escola, mas constitui-se como forma de respeito ao estudante, a sua realidade, cultura e anseios. A educação em todas as dimensões é fulcral na formação do homem e na transformação da sociedade, desde que ela seja realizada no compromisso de formar na perspectiva emancipatória para superar as articulações que subordina e aliena o processo educativo aos interesses de um grupo restrito em prol da manutenção e do fortalecimento do capital. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 53), para que essa escola e essa educação sejam construídas, é necessário compreender que:

Uma primeira condição para construirmos esta escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinado com o conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo.

A educação não vai resolver todos os problemas da sociedade, tampouco este é o objetivo da Educação do Campo, mas este é o caminho necessário na constituição de um novo projeto de sociedade pensado para o camponês em seu território de vida e de trabalho.



### **3.5 Marcos normativos: avanços e retrocessos na Educação do Campo**

Este tópico visa trazer a reflexão sobre avanços e retrocessos nas políticas públicas da Educação do Campo. Assim, no primeiro momento, será discutido acerca de algumas dessas conquistas e, a seguir, serão tratadas as tensões exercidas pelos governos de Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019-2022) em relação ao ataque e à desarticulação e ao desmonte da Educação do Campo.

A reflexão será realizada a partir dos seguintes marcos normativos: Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96; Conferências Por Uma Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, de 2002; Parecer CNE/CEB n. 1, de 2006; Resolução CNE/CEB n. 2, de 2008; Decreto 7352/2010 da Educação do Campo como política pública; Decreto 9.057, de 2017; PL n. 184, de 2017; Decreto n. 10.252, de 2020; Lei n. 12.695, de 2012; e Parecer 22/2020, que apresenta as diretrizes curriculares da Pedagogia da Alternância na educação básica e no ensino superior.

Historicamente, as políticas públicas na educação não objetivaram a emancipação do trabalhador camponês, mas foram implementadas e alinhadas aos interesses da elite dominante. Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 49) afirmam a importância das políticas públicas não para fortalecer a dicotomia campo e cidade, mas como garantia ao camponês no fortalecimento de sua identidade e cultura.

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual.

O acesso à escola pelos trabalhadores não é uma prioridade no sistema capitalista, uma vez que nesse sistema só há interesse na escolarização do trabalhador se ela significar geração e aumento de lucro para os detentores do capital. Apesar de o Brasil ser um país eminentemente agrário, a educação dos camponeses nunca foi uma prioridade, fato que pode ser analisado por meio de políticas públicas, que historicamente evidenciam esse descaso quanto à oferta e ao acesso do camponês à educação escolar. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001, destaca que:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2001).

Esse parecer evidencia o descaso histórico na oferta e no acesso à escola pelo camponês. Entretanto, quando foi pensada a possibilidade de educação para a população camponesa, ela aconteceu alinhada aos interesses e às necessidades do capital. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 72) afirma que “As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores.” Nesse sentido, a escola do campo deveria então absorver o sistema desenvolvido pelas escolas urbanas e adequar-se a essa organização, pois o campo é tido como o lugar do atraso, e, nessa perspectiva, deveria importar o modelo urbano de ensino, sem considerar a realidade e a participação do povo camponês. Tais iniciativas não contribuíram para a emancipação dos trabalhadores camponeses via educação, no sentido de escolarização, pelo contrário, subordinaram a escola e a escolarização dessas populações aos interesses da elite capitalista dominante.

Dessa forma, as políticas públicas foram se constituindo tendo como premissa o favorecimento de uma minoria, muitas vezes por intermédio de políticas assistencialistas, que não desenvolveram, de fato, uma possibilidade de uma educação para a classe trabalhadora. Porém, com o advento dos movimentos sociais, tensões foram estabelecidas no enfrentamento e na reivindicação de uma educação condizente ao processo de luta e realidade dos povos do campo. Nesse sentido, Silva *et al* (2010, p. 160) apontam os motivos que incentivam o camponês na reivindicação de escolas e de políticas públicas numa perspectiva diferente da fornecida pela ideologia patronal burguesa.

Os trabalhadores do campo vêm, ao longo da história humana, se conscientizando de que foram expropriados da terra, de salário digno, de moradia, de saúde de qualidade, de lazer e de acesso à educação. Portanto, a luta que se impõe na educação da classe trabalhadora não é apenas por um espaço para ler e escrever, mas por escolas e políticas públicas educacionais que contribuam para a emancipação dos sujeitos históricos do campo.

Assim, nesse processo de luta, a discussão, o debate e a reivindicação por políticas públicas é uma ação necessária para a construção de uma sociedade em condições justas no que diz respeito ao acesso à educação pública de qualidade para as populações camponesas. Há de se salientar, portanto, que esse é um processo contínuo, em que batalhas são travadas continuamente para que o camponês seja reconhecido e respeitado segundo sua cultura, saberes e singularidades.

A seguir, a reflexão será empreendida a partir da Constituição Federal de 1988, que prescreve no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123). Teoricamente, a educação passa a ser direito que deve ser exigido por todo o cidadão, porém, na prática não acontece de forma igualitária, principalmente para as populações camponesas, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais específicas para o campo. No entanto, a Lei abre precedente importante no direito à educação, logo a luta passa a ser por políticas públicas mais específicas, que atendam às necessidades das populações camponesas.

Um avanço significativo na legislação quanto ao reconhecimento das singularidades da Educação do Campo foi a promulgação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9394/96, que, no Art. 23 e Art. 28, assegura à população rural o direito e as devidas adequações da organização da escola do campo, do currículo, da metodologia e do calendário às peculiaridades do campo.

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

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB 9394/96, evidencia-se o campo como espaço

detentor de culturas e tradições, com realidade e especificidades que precisam ser respeitadas e levadas em consideração no processo formativo escolar. Nessa perspectiva, não há como conceber um processo educativo no campo enrijecido ao modelo urbano de ensino.

É por meio da LDB 9394/96 que a Pedagogia da Alternância tem reconhecimento como possibilidade assegurada em lei para a escolarização do estudante camponês. Assim, Queiroz (2011) discorre que:

Entende-se que este avanço na legislação quanto à questão específica da oferta de educação para a população rural foi o resultado da articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências já existentes, tais como, os Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, a escola ativa, as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras. (QUEIROZ, 2011, p. 40).

A LDB 9394/96 é resultado da organização, da articulação e da luta protagonizada pelos movimentos sociais, sendo esse um avanço importante no desencadeamento de um conjunto de ações que suscitam e expandem a discussão e a luta pelo direito à educação travada pelos povos do campo. Nesse sentido, com o precedente da LDB 9394/96, algumas ações foram fundamentais na constituição da Educação do Campo, conforme aponta Santos (2020, p. 398):

Os anos de luta e construção do projeto político supramencionado não têm data precisa, mas têm marcos históricos, tais como: o ano de 1997 e a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária; o ano de 1998 e a I Conferência Nacional de Educação do Campo; o ano de 2002 e o Seminário Nacional realizado logo após a eleição do Presidente Lula ; e, o ano de 2004, com a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Os marcos em questão moldaram o projeto da Educação do Campo no Brasil, fundamentalmente, na sua natureza de classe, calcada sobre as lutas populares promovidas pelos camponeses nas décadas de 1980 e 1990, em processos de retomada da luta pela Reforma Agrária e por Política Agrícola para os camponeses em geral, em profunda articulação com as organizações dos camponeses que protagonizaram aquelas lutas. As referidas condições definitivamente orientaram o que veio a se constituir como Educação do Campo.

Esses eventos foram essenciais para a compreensão, o debate, a articulação e a organização das necessidades e dos rumos necessários para o avanço da Educação do Campo. Fernandes, Ceroli e Caldart (2009, p. 25) afirmam que o termo Educação do

Campo, antes compreendida como educação rural, foi cunhado em uma dessas Conferências.

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Alterar o termo educação rural para Educação do Campo é mais que uma mudança de nomenclatura; significa o descontentamento e a ruptura com o modelo de escola que outrora ofertaram para as populações do campo. A Educação do Campo nasce na indignação e na luta dos movimentos sociais em reivindicar o respeito e a valorização aos povos do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), resultante da I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, é fruto desse processo e constitui-se em uma conquista significativa na luta pela Educação do Campo. Nesse sentido, o parágrafo único do Art. 2º das Diretrizes apresenta a concepção de identidade dessas escolas.

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

No Art. 2º, fica evidente que a escola do campo precisa ser constituída a partir das características da comunidade onde está inserida e ter o processo histórico dos sujeitos daquela comunidade reconhecido, bem como sua cultura, seus saberes e suas experiências, sendo esses critérios imprescindíveis para a emancipação do sujeito camponês. Sobre a aprovação das Diretrizes da Educação do Campo, Fernandes (2002, p. 62-63) aponta que:

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na

construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Cada passo e conquista das políticas públicas em relação ao campo suscita novas pautas e movimentações perante o avanço na concepção da Educação do Campo. Assim, em 2004, em continuidade à I Conferência, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, com representantes de várias entidades ligadas à Educação do Campo. Dessa forma, ampliou-se o debate sobre a Educação do Campo e a importância dos movimentos sociais nesse processo de luta. Esse movimento objetiva trazer a discussão sobre o campo e suas particularidades, de modo a fortalecer a caminhada e o movimento da Educação do Campo.

Dentre os avanços importantes, está o reconhecimento dos dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância evidenciado no Parecer CNE/CEB n. 1, de 02 de fevereiro de 2006. Tal reconhecimento assegura a prática pedagógica da escola e incentiva o desenvolvimento e a expansão desse modelo de ensino para outras localidades. No referido documento, é expressa a Pedagogia da Alternância como alternativa estratégica para a educação básica na Educação do Campo.

[...] a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. (BRASIL, 2006).

O Parecer CNE/CEB n. 1 é um avanço importante no reconhecimento da organização pedagógica dos dias letivos realizado na Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.

Em 2008, foi publicada outra resolução das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a resolução CNE/CEB nº 2, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas

públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

Dentre as contribuições presentes na Resolução citada, cabe ressaltar o Art. 3º: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamento de crianças.” A Resolução CNE/CEB nº 2 fortalece a discussão e aponta para a necessidade de valorização das escolas camponesas, no direito à escolarização dos estudantes em suas comunidades de origem, contrapondo o transporte destes para a cidade.

No Art. 5º da referida Resolução, complementa a discussão apontando a possibilidade de escolarização para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, no § 1º, a Resolução apresenta que: “Sempre que possível o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.” (BRASIL, 2008). Nesse contexto, podemos compreender a direção que a resolução aponta na necessidade e prioridade do acesso à escola dos estudantes camponeses acontecer no campo.

Todos esses movimentos desencadearam no Decreto 7352/ 2010, que instituiu a Educação do Campo como política pública, sendo considerado um marco na história da luta dos movimentos sociais na Educação do Campo. Sobre essa conquista e as lutas que levaram a esse acontecimento, Santos (2020, p. 400) aponta que:

Constituiu-se alicerçado sobre algumas bases já consolidadas, tais como: a Resolução sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002; as Diretrizes sobre a Alternância (projeto educativo desenvolvido pelo movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância – predominante rurais), em 2008; a consolidada experiência de 12 anos do PRONERA e seus resultados.

O decreto 7352/2010 é um avanço significativo na Educação do Campo e, em sua essência, o decreto dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No Art. 1º, o documento aponta o direcionamento do decreto: “A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010).

Na sequência, o referido documento apresenta o conceito e a definição dos

princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, o Art. 3º traz uma importante reflexão sobre a necessidade e os motivos que levaram a publicação do Decreto no fortalecimento da garantia do acesso à educação de qualidade pelas populações camponesas como uma medida de reparação histórica: “Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (BRASIL, 2010).

No Art. 5º relata o apoio técnico e financeiro na ampliação e na qualificação para a oferta da Educação Básica para o camponês e, no inciso V, prescreve “[...] construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;” (BRASIL, 2010). Nesse artigo, assegura-se a possibilidade de construção de escolas no campo com estrutura física adequada ao ensino, ao currículo e à metodologia condizentes com a diversidade cultural da comunidade, respeitando, assim, a história e a especificidade da localidade em questão.

Isso não significa a escola se fechar em si mesma, mas ter a dialogicidade da realidade com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nesse sentido, o Art. 6º determina que:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

O presente decreto, a partir do Art. 11, descreve a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que assegura, via Incra, recursos e gestão necessária no fomento a iniciativas de Educação do Campo. Nesse sentido, os objetivos do PRONERA são expressos no Art. 12:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.



O PRONERA integra a política de Educação do Campo e contribui para o fortalecimento, o acesso e a formação de muitos camponeses da reforma agrária. “Após ter garantido o direito à educação pública para cerca de 167 mil alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formado 5.300 alunos em cursos superiores e outros 9 mil no ensino médio tradicional.” (MST, 2020). Porém, todas essas conquistas foram perversamente atacadas pelo governo Bolsonaro, como será tratado mais adiante.

Outro avanço importante é o que está disposto na Lei Federal Complementar n.º 12.695, de 25 de julho de 2012, que, em seu artigo 13, abre a possibilidade para os CEFFAs se inserirem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). As ações realizadas via Pedagogia da Alternância são dinâmicas e possuem um custo benefício que precisa ser assumido também pelo Estado, pois constitui-se no direito dos estudantes e do camponês para com seu processo de escolarização.

Há de se ressaltar, porém, a luta das EFAs para não perder sua autonomia no poder de decisão do rumo da escola, conforme aponta Begnami (2019, p. 128-129):

Embora o movimento CEFFA afirme que não quer substituir o papel do Estado, ao se propor a fazer educação, ele aponta a necessidade de uma escola diferenciada, que muitas vezes, o poder público não dá conta de fazê-la e impõe um modelo massificado para todos em todos os lugares, incorrendo, muitas vezes em propostas educativas que não atendem as reais necessidades do contexto. Por outro lado, um dos tensionamentos dos Movimentos Sociais é de se fazer esta disputa por dentro do Estado. Estes tensionamentos intensificam ainda mais na relação com um Estado que funciona na lógica do capital o que, muitas vezes, faz com que o Movimento Social se obrigue a arrefecer a crítica e a reproduzir esta lógica, enfraquecendo a perspectiva da autonomia e da luta contra-hegemônica. Por falta de estruturação legal própria para garantir o financiamento, em muitos lugares ocorre um fenômeno da “estatização” de EFAs e CFRs. Ou seja, elas passam a funcionar como escolas públicas. Não que isso seja ruim, mas a depender da forma como o poder público assume essas escolas, elas perdem suas características.

A luta é para que as EFAs tenham a garantia de sua manutenção, sem perder a autonomia de decisão e de organização, a fim de que não haja “invasão” e imposição dos princípios ideológicos capitalistas, que contrapõem a razão de existência e a identidade característica da escola.

Dentre as principais políticas públicas para a Educação do Campo que foram selecionadas para reflexão neste texto, ressalta-se o Parecer 22/2020, que dispõe acerca

das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior.

O Parecer CNE/CP n. 22/2020 aponta as possibilidades de escolarização para o estudante camponês por meio da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e contribuem para a formação dos educandos. Isso repercute em mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, no planejamento curricular, no calendário escolar e nos processos de produção do conhecimento. (BRASIL, 2020, p. 11).

No mesmo documento, acrescenta-se que:

A Pedagogia da Alternância é uma realidade histórica no Brasil com potencial para atender demandas educacionais de parcelas significativas da população brasileira. Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais. (BRASIL, 2020, p. 2).

Na sua totalidade, esse Parecer aponta a Pedagogia da Alternância como um modelo educativo condizente e necessário à realidade de escolarização para a juventude camponesa. No entanto, apresenta também as tensões em torno da compreensão e do avanço da alternância como alternativa educacional para o campo.

O documento contextualiza, faz a análise do trabalho realizado via alternância, e explicita a fundamentação legal que sustenta a reivindicação por políticas públicas que ampliem e avancem em relação à alternância como possibilidade real de escolarização para o camponês. Diante de toda a explanação e a apresentação dos princípios e fins de como se constitui e é organizada a alternância, os conselheiros manifestaram seus votos, sendo a maioria favorável ao Parecer apresentado.

Dentre os argumentos emitidos pelo conselheiro que votou contrário ao Parecer, afirma-se que “A proposta da Pedagogia da Alternância põe em risco o equilíbrio entre os interesses gerais e os particulares, podendo, inclusive, ser tomada como uma “pedagogia do apartheid”.” (BRASIL, 2020, p. 18). Nesse ponto, cabe um contra-argumento, pois a Pedagogia da Alternância não visa privilegiar o camponês em detrimento dos trabalhadores urbanos, mas foi pensada justamente na perspectiva de aproximar sujeito e

escola, numa lógica oposta aos valores do capital, que valoriza a vida e a emancipação do estudante. A alternância possibilita uma reparação histórica perante a discriminação e a negação sofrida pelos camponeses na luta pelo acesso à escola.

Em outro momento, é salientado pelo conselheiro que: “Entretanto, deve-se vigiar para que não concorram para a desintegração de nossa unidade cultural, sendo esta última a garantia da existência da Nação e do povo que a constitui.” (BRASIL, 2020, p. 18). Nesse caso, cabe a indagação: Qual unidade cultural? Será aquela que submeteu a educação escolar às ideologias alinhadas ao interesse do capital e explorou e expropriou, por séculos, o povo camponês?

Enfim, essas reflexões são importantes para que se possa compreender que a luta é contínua e que avançar é necessário e exige disposição, estudo e enfrentamento aos ataques e ideologias fundadas e orientadas pela via e pelos princípios do capital.

Ao longo do texto, observam-se os avanços importantes nas políticas públicas destinadas à Educação do Campo. Porém, esses avanços são conquistados em meio a fortes embates e ameaçados por governos descompromissados com a luta e a resistência camponesa. Nesse sentido, serão apresentadas algumas artimanhas adotadas pelos últimos governos: de Michel Temer, pós golpe de 2016, e de Jair Bolsonaro (2019-2022), no sentido da desarticulação, estagnação e extinção de políticas públicas da Educação do Campo.

Antes de iniciar a reflexão das ações dos governos neoliberais Temer e Bolsonaro, é necessário compreender os avanços significativos alcançados pelos movimentos sociais nos governos petistas dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Sobre isso, Araújo (2021, p. 2) aponta que:

Doravante, nos anos 2000, os governos petistas (2003-2016) alçaram uma educação que possibilitou, minimamente, a aproximação com a teoria social crítica, o acesso e a permanência de jovens da classe trabalhadora nas escolas e universidades públicas, a intensificação da mobilização de setores populares da sociedade para reivindicar melhorias e ampliação do sistema educacional.

Com o golpe sofrido pelo governo Dilma, as políticas públicas tiveram um redirecionamento e a Educação do Campo entrou em retrocesso. Nesse sentido, Araújo (2021, p. 4) ressalta que:

Por conseguinte, a política de educação no governo de Michel Temer

(2016-2018) foi empreendida sob os pilares da regressão, desestruturação e desmonte da política pública educacional ao resgatar o passado histórico da educação brasileira no qual as classes sociais detinham distintas possibilidades educacionais em que o estímulo intelectual, crítico e reflexivo era negado à classe trabalhadora, que tinha acesso a um ensino mínimo, tecnicista e direcionado à capacitação de sua força de trabalho.

Dentre as ações que evidenciam o descaso, o retrocesso e o desmonte do governo Temer em relação à Educação do Campo está a publicação do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, que apresenta a educação a distância como solução de educação para estudantes com dificuldades de acessibilidade à escola. O referido Decreto prescreve, no Art. 2º, “A educação básica e a educação superior poderão ser oferecidas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados”. (BRASIL, 2017).

A articulação da Lei n. 9.057/2017 abre precedente de forma clara e precisa na tentativa de desobrigar o Estado das responsabilidades na oferta da educação pública presencial a todos os cidadãos, já que esse direito é ameaçado ao transferir a responsabilidade ao ser de direito pela escolarização. Podem-se evidenciar, assim, os efeitos nocivos dessa Lei na oferta do ensino fundamental na modalidade a distância, que, no Art. 9º, inciso III, prescreve que ele deve ser destinado àqueles que “[...] vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial” (BRASIL, 2017).

Constata-se, de forma explícita, o descompromisso com o direito do camponês pelo acesso à educação, pois sabe-se que comunidades mais longínquas têm carência do aparato tecnológico (celular, computador) e do acesso à rede de internet em condições para acessar um ensino a distância, o que evidencia o desrespeito ao direito à educação escolar, evidenciando o princípio ideológico de um governo capitalista neoliberal, que exclui e deslegitima as populações camponesas no direito à educação.

Por conseguinte, no governo Bolsonaro, ampliaram-se os retrocessos, alicerçados pelos princípios do agronegócio e do capitalismo neoliberal, criminalizando a ação dos movimentos sociais e reduzindo os recursos destinados à Educação do Campo, culminando, assim, no fechamento de escolas e na estagnação nas políticas públicas direcionadas à educação camponesa.

Dando continuidade aos desmontes do governo Temer, foi publicado pelo governo Bolsonaro o Decreto n. 10.252/2020, instituindo a organização regimental do

Incra, extinguindo a Coordenação-Geral de Educação do Campo, que tinha como responsabilidade as ações do PRONERA. Nesse sentido, Borges e Carneiro (2020, p. 19 – 20) apontam as finalidades dessas ações:

Na reestruturação, o governo extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o que inviabiliza a continuidade das ações do PRONERA no país. Além disso, toda a política de Educação do Campo migra sua competência do INCRA, cuja autonomia era essencial para as atividades promovidas no contexto do PRONERA e se estabelece no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, cujo perfil atual é notadamente voltado ao agronegócio, ou seja, nenhum órgão governamental ficou responsável pela execução do PRONERA.

Constata-se a articulação em prol da desestabilização e desmonte de um dos principais avanços nas políticas públicas em prol da Educação do Campo. O Pronera, criado em 1998, é uma das conquistas forjada pela luta dos povos do campo na área da educação. Santos (2012, p. 631) salienta qual o significado e a abrangência dessa política pública para o camponês:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. Os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação.

Nesse contexto, pode-se evidenciar o retrocesso na política governamental neoliberal no que diz respeito à desvalorização e ao desmonte na Educação do Campo. Segundo Borges e Carneiro (2020, p. 4), as ações do governo Bolsonaro evidenciam a educação não ser prioridade, até porque a emancipação via educação significaria:

Educação não é mais prioridade nas ações no Ministério da Educação, o campo, o espaço rural, a terra, o meio ambiente equilibrado e todos que deles, sustentavelmente vivem, não têm mais proteção contra os comandos das recentes políticas de governos. De fato, manter o trabalhador rural distante dos meios de produção e do acesso à educação é uma estratégia de massificação de mão de obra, porém, as razões de tratar os direitos à Reforma Agrária e à Educação como ameaças estão ligados à própria manutenção da superestrutura do capital. O modelo

político-econômico comandado pelas elites brasileiras mantém um rígido, para não dizer violento, controle sobre a democratização do acesso aos bens rurais no país. Isso porque, os direitos de Reforma Agrária, caso efetivamente implementados, representariam uma ruptura com o ciclo exploratório do capital, que desde os modelos escravocratas de exploração tornam, ora a terra escrava, ora o trabalhador ou mesmo os dois em seus cativeiros político-econômicos.

As ações do governo Bolsonaro aprofundaram o projeto neoliberal do governo Temer, evidenciando o verdadeiro desmonte da educação para a população camponesa. Nesse sentido, apresenta-se a tabela 2, que revela o número de estabelecimentos educativos entre escolas urbanas e rurais existentes no Brasil nos últimos anos. Convém que se observe o número de escolas fechadas no campo, evidenciando o descaso com o direito do camponês para que tenha acesso à escola pública de qualidade em seu território.

**Tabela 2** – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica

Ano	Escolas Urbanas	Escolas Rurais
2010	79.934	78.776
2015	82.627	64.091
2018	84.344	56.954
2021	84.915	52.913

**Fonte:** Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 06 dez. 2022. Organizado pelo autor (2022).

Com a análise da tabela 2, constata-se o crescente fechamento de escolas no campo, explicitando o descompromisso com a Educação do Campo. Em comparação ao governo anterior, o governo Bolsonaro implantou 571 escolas urbanas (menor índice dos últimos quatro governos) e fechou 4.041 escolas rurais. A extinção, a estagnação e o retrocesso nas políticas públicas na educação demonstram a precariedade e o desmonte da Educação do Campo. E os estudantes dessas escolas?

Com o fechamento massivo de escolas rurais, em pesquisa realizada no censo escolar<sup>19</sup> de 2010 a 2021, constata-se uma queda significativa na quantidade de matrículas realizadas em escolas do campo. Dessa forma, foram levantadas 6.373.727 matrículas em 2010 e 5.383.488 em 2021, apontando uma diminuição de 990.239 estudantes. E para onde foram estes estudantes? Evadiram, desistiram ou foram transportados para escolas urbanas? Enfim, qualquer que seja a medida tomada desrespeita o cidadão camponês no direito à educação pública. O fechamento de escolas e a redução no número de matrículas

<sup>19</sup> Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 06 dez. 2022.

comprovam os ataques e o descompromisso com a Educação do Campo.

O desmonte na Educação do Campo realizado pelo governo Bolsonaro foi além do fechamento de escolas e do corte nas políticas públicas (PRONERA), uma vez que exerceu repressão às ideologias contrárias à política governamental, como exemplo o veto ao PL n. 184, de 2017, que visava reconhecer a Pedagogia da Alternância como projeto de lei e incluir nas Diretrizes e Bases da Educação. Com um discurso conservador, prestou um verdadeiro desserviço ao povo camponês, ao desconsiderar as contribuições da Pedagogia da Alternância na sociedade brasileira. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) 2022, o presidente Bolsonaro vetou integralmente o PL, que reconheceria a importância da Pedagogia da Alternância na LDB.

O presidente vetou integralmente o projeto de lei que incluiria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o ensino diferenciado em escolas da zona rural. O projeto, de autoria do deputado federal Helder Salomão (PT/ES), estabelece que estados e municípios deveriam reconhecer a chamada "pedagogia de alternância", já aplicada em Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs). Ao vetar o projeto de lei, Bolsonaro alegou que "a proposta contraria o interesse público e incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir a expressão 'escolas rurais' por 'escolas do campo', de sentido mais restrito", deixando de lado as modalidades de educação indígena e quilombola. (CNTE, 2022).

O retrocesso na Educação do Campo durante os governos Temer e Bolsonaro é explicitamente expressa devido ao fato de que o protagonismo do camponês na busca por uma educação que tenha proximidade com a sua realidade foi perversamente atacado em todas as instâncias. Nesse período, as conquistas de toda uma caminhada, resultantes de muita luta e estudo a partir dos movimentos sociais, foram postas em cheque para dar lugar a um projeto que oprime, exclui e privilegia uma minoria já beneficiada ao longo da história. Nesse sentido, Santos (2020, p. 413) aponta os propósitos dessas políticas de governo:

A desconstrução pelas quais passam as políticas públicas de educação, tal como as conhecemos e, em particular, a Educação do Campo, carregam o evidente propósito de eliminar qualquer resquício de resposta do Estado às expectativas dos setores populares organizados na perspectiva de construção das condições de autonomia dos trabalhadores. Trata-se, igualmente, de instituir políticas subalternas à lógica do capital no campo.

Frente aos tensionamentos e às contradições impostas na gestão de governos

neoliberais, que operam a favor do capital e agem de forma contrária à valorização e à emancipação do camponês via educação, é possível compreender que a v se constitui, em meio a todos esses enfrentamentos, para possibilitar a escolarização de crianças e jovens que vivem no campo.



## **4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DA GÊNESE À CONSTITUIÇÃO DA EFAR**

Até a presente seção, foram tratados o processo de constituição do homem por meio das apropriações da vida em sociedade e a importância da educação e do trabalho na formação da sua subjetividade. Nesse processo de formação, discutiu-se a importância do trabalho e da escola e suas implicações na constituição humana, possibilitando a reflexão sobre a educação rural e o tecnicismo como estratégia de escolarização favorável aos interesses da classe dominante. Discutiu-se também a importância dos movimentos sociais na contraposição desses ideais, bem como na organização dos camponeses e na luta pela reivindicação da terra, por meio da reforma agrária, e a Educação do Campo como fruto desse processo de luta.

Nesta seção, será tratado o processo histórico de criação da alternância como meio para escolarização dos jovens camponeses, ressaltando as tensões, as contradições e as transformações da expansão da alternância no mundo à territorialização no Brasil. Nesse contexto, compreendem-se os movimentos de constituição da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), assim como a organização e o processo formativo realizado pela escola na perspectiva da emancipação do jovem.

### **4.1 Pedagogia da Alternância: aspectos históricos**

A história da Pedagogia da Alternância tem origem na França, em 21 de novembro de 1935, por meio do trabalho do Padre Granereau e um grupo de camponeses, que, diante do descaso do Estado, tomaram a iniciativa de constituir um novo meio para a escolarização dos jovens daquela região via alternância, denominado de *Maison Familiale Rurale (MFR)*<sup>20</sup>. O Padre Granereau foi uma liderança importante nesse processo de criação da alternância, tendo em vista sua história de vida junto ao povo camponês, como aponta Nosella (2012, p. 45):

Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões [...] É a

---

<sup>20</sup> Nome atribuído ao local onde ocorreu a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância na França, na década de 1930, e que, posteriormente, no Brasil foi chamada de Casas Familiares Rurais (CFR).

convicção que um homem teve e manteve de que alguma coisa podia ser feita “que mudará tudo”, devolvendo ao homem que trabalha a terra sua dignidade.

Padre Granereau foi uma liderança importante na constituição da Pedagogia da Alternância como meio para a escolarização da juventude camponesa. Sua percepção diante do descaso do Estado e sua inquietude ao ver os jovens abandonar o campo para ter acesso à escola na cidade foram motivações que o despertaram a encontrar meios para a escolarização do jovem numa perspectiva diferente daquela que era ofertada na cidade. Naquela época, estudar significava se deslocar do campo rumo ao centro urbano e romper com as raízes, pois a realidade urbana, e principalmente o currículo da escola urbana, não favoreciam o relacionamento das aprendizagens com a vivência e a cultura dos jovens dessas comunidades, fato este que desanimava muitos deles por terem que abandonar suas famílias com o trabalho agrícola e ir estudar na cidade.

Antes de relatar a experiência da primeira *Maison Familiale Rurale*, será descrita sucintamente a criação do Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR)<sup>21</sup>, um marco importante para a constituição e a consolidação da alternância como meio para a escolarização da juventude camponesa francesa.

Com todas as tensões vivenciadas pelo camponês francês pós Primeira Guerra mundial, a França caracterizava-se por um processo de reconstrução. Segundo Queiroz (2004, p. 66), nesse período a França apresentava “[...] uma realidade desafiante que exigia todo um trabalho de reconstrução social e econômica. Na agricultura deparamos com uma realidade agrária baseada na produção familiar, cuja situação educacional é de abandono por parte do Estado”.

Essa situação foi um precedente importante para a criação do Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR), movimento que surgiu na defesa do camponês francês perante sua escolarização pessoal e profissional. Entre suas atribuições, conforme evidencia o Art. 2 do seu Estatuto, tinha como objetivo principal: “[...] dar aos jovens agricultores uma formação intelectual e profissional completada por uma formação social, moral e religiosa a fim de que, entre eles, possam se erguer os chefes verdadeiramente agricultores que a agricultura necessita.” (QUEIROZ, 2004, p. 209).

O SCIR era um movimento que fomentava a discussão para a reivindicação de uma educação para o camponês na perspectiva diferente daquela ofertada pelo Estado

---

<sup>21</sup> Movimento criado na França em 10 de novembro de 1920, sendo precursor importante na constituição da primeira experiência de Pedagogia da Alternância realizada pelas Casas Familiares Rurais.

francês. Essa experiência do movimento vinha ao encontro dos esforços do Pe. Granereau e do grupo de agricultores com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale*.

Na mesma perspectiva defendida pelo SCIR, a Pedagogia da Alternância surgiu diante da desmotivação dos jovens em continuar seus estudos na escola urbana, do abandono do campo e da descompatibilidade da realidade de agricultor aos ensinamentos da escola urbana. Esses foram os fatores decisivos para a criação de um meio para a formação dos jovens numa perspectiva diferente daquela ofertada pelo Estado.

Essa situação é evidenciada no diálogo entre o Pe. Granereau e Jean Peyrat (pai de Yves Peyrat), um dos primeiros estudantes a frequentar a MFR. Nesse diálogo, fica evidente a preocupação de Peyrat frente ao descontentamento de seu filho Yves em frequentar a escola urbana.

“Yves”, disse, “não quer voltar para a escola superior<sup>22</sup>. No entanto, ele está bem lá. Tem um quarto só para ele, sua avó trabalha lá como cozinheira. Ele volta todos os sábados e todas as quartas-feiras à noite. Porém, quando tem que voltar, na segunda ou sexta-feira de manhã, é sempre a mesma comédia. Ele anda de um lado para o outro, lá fora e volta chorando: “Estou com dor de cabeça, estou com dor de barriga...” (GRANEREAU, 2020, p. 64).

Para o pai, era motivo de muita angústia ver a insatisfação do filho e ter a compreensão da significância da escola para sua formação. E então, o que fazer? A situação gerou um misto de indignação e impotência sentida pelo pai perante a escolarização de seu filho, como aponta o desabafo de Jean Peyrat para o Pe. Granereau: “[...] para nós camponeses, é sempre a mesma coisa: não tem nada!...ou, então, nossos filhos irão às escolas, instruir-se-ão, mas estarão perdidos para a terra; ou, caso queiramos mantê-los na terra, é preciso que permaneçam ignorantes!” (GRANEREAU, 2020, p. 64).

Foi por meio desse diálogo entre Jean Peyrat e o Pe. Granereau que desencadeou uma sequência de reuniões com a missão de encontrar uma solução para educação de seus filhos numa perspectiva diferente daquela ofertada pelo Estado. Assim, conforme aponta Queiroz (2004, p. 66), foi por meio dessas reuniões que os camponeses e o Padre chegaram à seguinte solução:

Frente a essa realidade, em Sérignac-Péboudou, região de Lot-et-Garonne, Jean Peyrat (agricultor, membro do SCIR, presidente do sindicato agrícola de sua comunidade, membro do conselho

---

<sup>22</sup> Denominação que recebiam as escolas públicas urbanas francesas e, conforme Granereau (2020), Yves tinha somente 12 anos quando frequentava uma dessas escolas.

municipal, M. Callewaert (agricultor, membro do sindicato agrícola), Edouard Clavier (agricultor originário da Bretanha) e o padre Granereau (filho de agricultores, membro do Sillon e do SCIR), reúnem, conversam, e depois de muitas discussões, decidem assumir de uma maneira diferente a formação dos quatro filhos dos três agricultores: Yves Peyrat, Paul Callewaert, Lucien Callewaert e Edouard Clavier. (QUEIROZ, 2004).

Assim movidos pela insatisfação de seus filhos em se deslocar para a cidade para frequentar a escola e a certeza de que algo deveria ser feito com relação a educação escolar, várias reuniões foram realizadas, e assim foram estabelecidos os primeiros passos da Pedagogia da Alternância, numa cidade localizada no sudoeste francês chamada de Sérignac-Péboudou.

**Figura 1** : Localização de Sérignac-Péboudou



**Fonte:** <http://francegeo.free.fr/ville.php?nom=serignac-peboudou>. Acesso em 15 out. 2022.

De início, o estudo era basicamente por correspondência, que era recebida pelo Padre de um instituto católico; posteriormente o Padre contratou um técnico agrícola para ministrar as aulas. O desempenho dos jovens foi algo impressionante, fato que refletiu na ampliação e no aumento do quantitativo de alunos, conforme relata Zenatti (2013, p. 30-31):

Após um ano dessa experiência, em 1936, os quatro jovens [...] se submeteram aos exames públicos da Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse. O desempenho dos jovens nos exames foi impressionante, por isso, mais 17 (dezessete) jovens se inscreveram para fazer o curso e receber orientações do pároco.

A expansão da experiência e o aumento gradativo de jovens interessados em estudar por meio da alternância realizada pelas *Maisons Familiales Rurales* fez com que o centro de formação dos jovens se transferisse da paróquia em Sérignac-Péboudou para Lauzun, distante aproximadamente dez quilômetros. Com a mudança de espaço, muitas ações tiveram que ser decididas, dentre estas a manutenção financeira, que até então estava sobre a responsabilidade do SCIR e do Padre Granereau.

É então que na Assembléia Geral de 25 de julho de 1937 as famílias decidem mudar os estatutos, tirando a responsabilidade legal do SCIR e assumindo a autonomia e a responsabilidade da Seção Regional. Em 24 de outubro desse mesmo ano compram uma casa em Lauzun, assumindo a responsabilidade financeira e desobrigando o padre Granereau. (QUEIROZ, 2004, p. 69).

Assim, a Pedagogia da Alternância dava oficialmente seus primeiros passos: “Oficialmente a abertura da primeira *Maison Familiale Rurale*, ou seja, Casa Familiar Rural, ocorreu no dia 17 de Novembro de 1937 em Lauzun na França, precedida dos dois anos de experiência com os quatro jovens.” (ZENATTI, 2013, p. 31).

Após a primeira MFR em Sérignac-Péboudou e a continuação em Lauzun, outras experiências foram acontecendo como a “[...] abertura de uma segunda Casa Familiar, em Ganz-Gironde, com quatorze alunos, em 1938. Essa Casa Familiar funciona apenas alguns anos e não consegue se manter durante a segunda guerra mundial.” (QUEIROZ, 2004, p. 70). Além dessa experiência que não teve sequência, no início da década de 1940, acontecimentos importantes contribuíram para o avanço da Pedagogia da Alternância na França.

Entre os anos 1940 e 1941 vários acontecimentos importantes revelaram a expansão da experiência: a criação da primeira Casa Familiar para moças, com trinta e cinco alunas, em Lauzun; a inauguração da terceira; criação da Casa Familiar de rapazes em Vétraz-Monthoux em Haute-Savoie, com 45 alunos; a criação de sindicatos de Casas Familiares nas regiões de Fégères (Haute-Savoie), St Pierre d’Albigny (Savoie), Coudure dos Landes (Viacrose do Tarn-et-Garonne) e na zona ocupada de Yonne e da Mayenne; a criação da função de divulgador das Casas Familiares. (QUEIROZ, 2004, p. 70).

Gradativamente, as escolas foram se expandindo e ganhando uma grande proporção. “O período de 1945 a 1960 foi, portanto, o período da expansão e da sistematização da experiência. As *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500 e a

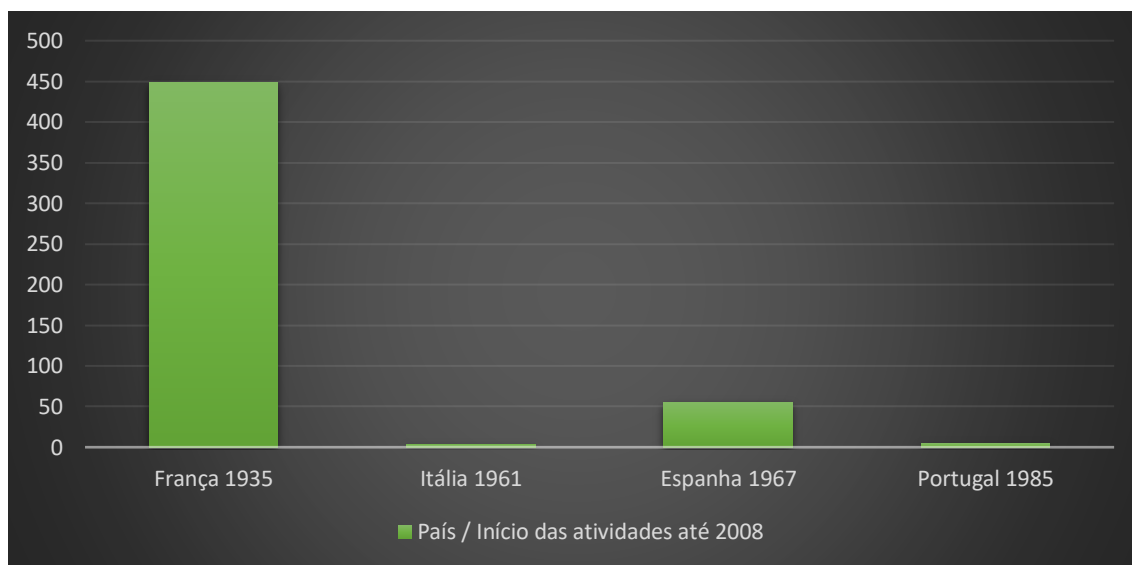
literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais.” (NOSELLA, 2012, p. 52).

Assim sendo, na sequência serão trazidas as reflexões acerca de como aconteceu esse processo de expansão da alternância pelo mundo.

#### 4.1.1 A expansão da experiência dos CEFFAS no mundo

A rápida expansão da Pedagogia da Alternância no mundo evidencia o quanto, naquele momento histórico, o campo estava carente de iniciativas de escolarização que atendessem as necessidades e as expectativas de educação para a juventude camponesa, tanto na perspectiva do acesso à escola quanto de um currículo e de uma metodologia condizente à cultura e à realidade camponesa. Essa expansão foi bastante expressiva no Continente Europeu, berço da Pedagogia da Alternância, sendo expressivo também o quantitativo de experiências, principalmente na França, conforme pode ser observado no gráfico 3.

**Gráfico 3 – CEFFAs na Europa**



**Fonte:** García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010).  
Organizado pelo autor (2022).

Com um quantitativo de 511 CEFFAs até o ano de 2008, em que foi feito o levantamento, observa-se que a França tem o maior e o mais expressivo número de escolas. Apesar de tímida a expansão da alternância no território Europeu, a experiência francesa é um marco importante na difusão da alternância no mundo.

O primeiro país a aderir a essa experiência foi a Itália. Aqui cabe uma rápida reflexão de como foi o processo de implantação da alternância nesse país, pois foi por meio da Itália que a alternância chegou ao Brasil, passando a ser denominada de Escola Família Agrícola, em referência a experiência italiana. Vale ressaltar que esta investigação está baseada nesse modelo adotado para esse tipo de escola

Com o avanço da alternância na Europa, de acordo com Nosella (2012, p. 56), “A primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a *Maison Familiale* passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, *scuola-famiglia*.”

Diante de um cenário pós-guerra, a Itália buscou mecanismos que pudessem contribuir para sua restauração. “Nesta altura (1960), dois líderes políticos, Sartor e Brunello, na contínua busca de fórmulas novas, vão à França e acabam conhecendo a experiência das *Maisons Familiales*.” (NOSELLA, 2012, p. 56).

A experiência italiana, diferentemente da experiência francesa, tinha o apoio do poder público e da igreja, o que facilitou sua implantação e funcionamento, surgindo como estratégia política inspirada no modelo francês com a missão de se reestruturar diante dos impactos da guerra. Porém, mesmo com o apoio para a sua implantação, a experiência italiana não deslanchou no quantitativo de escolas, chegando, em 2008, com somente três experiências. Há de se ressaltar, porém, a importância da Itália no financiamento e no apoio a outros países na expansão da experiência via alternância, como exemplo o Brasil, com a implantação da primeira experiência no estado do Espírito Santo.

A expansão da experiência da alternância pelo mundo possibilita a reflexão acerca da adaptabilidade em diversos contextos diferentes daqueles da qual ela se originou. A cultura, a política e a economia são aspectos preponderantes na adaptabilidade da alternância para a formação da juventude camponesa na perspectiva da emancipação e do protagonismo dos sujeitos trabalhadores camponeses.

Com a expansão da alternância para outros continentes, Queiroz (2004, p. 83) aponta como foi a experiência na África: “As primeiras experiências no continente africano tiveram início em 1950, com a criação de uma Casa Familiar para moças, em Tebourda, na Tunísia. Mais tarde, surgiram outras experiências em alternância em diversos países.”

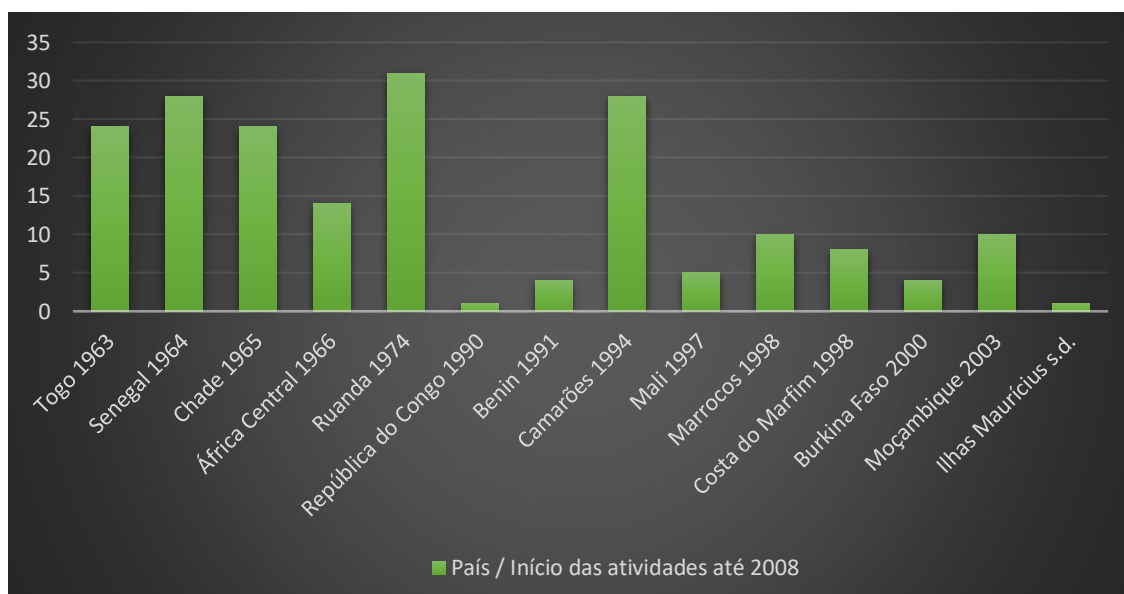
A experiência africana teve muita influência do modelo francês, sendo importante salientar que “Uma característica de destaque dos Ceffas instalados na África

foi seu apoio à alfabetização” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG CALVÓ, 2010, p. 113), evidenciando, assim, a prioridade da alternância, que é o camponês. Essa adaptabilidade evidencia uma característica fundamental da alternância, que é se constituir a partir da realidade, das necessidades, angústias e inquietações da comunidade à qual pertence. Assim sendo, educar não é um ato vertical, mas constituído no seio coletivo com vistas à formação na perspectiva da emancipação humana.

É salutar enfatizar a experiência africana, pois ela difere de outras experiências, como é o caso da EFAR aqui no Brasil, que surge num viés profissionalizante na perspectiva de suprir a demanda de assistência técnica dos assentados de reforma agrária em MS.

No gráfico 4, são apontados os países africanos que adotaram a experiência de formação via alternância e o respectivo ano de início das atividades.

**Gráfico 4 – CEFFAs na África**



**Fonte:** García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010).  
Organizado pelo autor (2022).

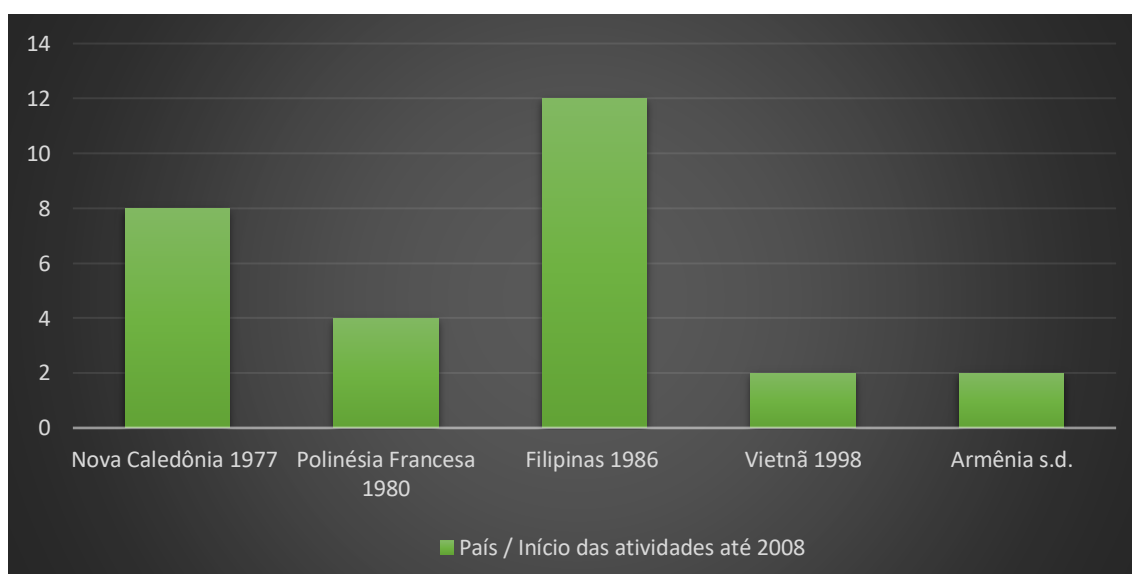
Podem-se observar no gráfico 4 os países africanos em que foram implantadas as escolas via alternância. Os CEFFAs na África tiveram muita influência das experiências europeias, principalmente a francesa. Conforme pode ser evidenciado no levantamento de García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), foi contabilizado, até 2008, um quantitativo de 192 CEFFAs em todo o continente africano.



Há de se salientar, porém, que, conforme apontam os mesmos autores, algumas experiências no continente africano não vigoraram, como, por exemplo, nos países seguintes: Argélia, Gabão, Cote de Ivoire, Etiópia e Tunísia. Como em outras partes do mundo, a alternância carece de apoio e reconhecimento do Estado em relação ao trabalho que é realizado. A falta desse apoio e reconhecimento é um problema mundial, que, da mesma forma que aconteceu na África, pode ser constatado em outras localidades, como no Brasil, com o fechamento da EFASIDRO no município de Sidrolândia MS. Dentre os vários fatores que implicam o fechamento de um CEFFA, destaca-se a parte financeira para a manutenção da escola.

Sobre o processo de expansão dos CEFFAs no mundo, vale ressaltar a experiência na Ásia e na Oceania, que evidencia o caminhar da alternância para todas as partes do mundo, apesar de haver poucas escolas nesses continentes. Na sequência, o gráfico 5 ilustra os CEFFAs pertencentes aos continentes da Ásia e da Oceania.

**Gráfico 5** – CEFFAs na Ásia e Oceania

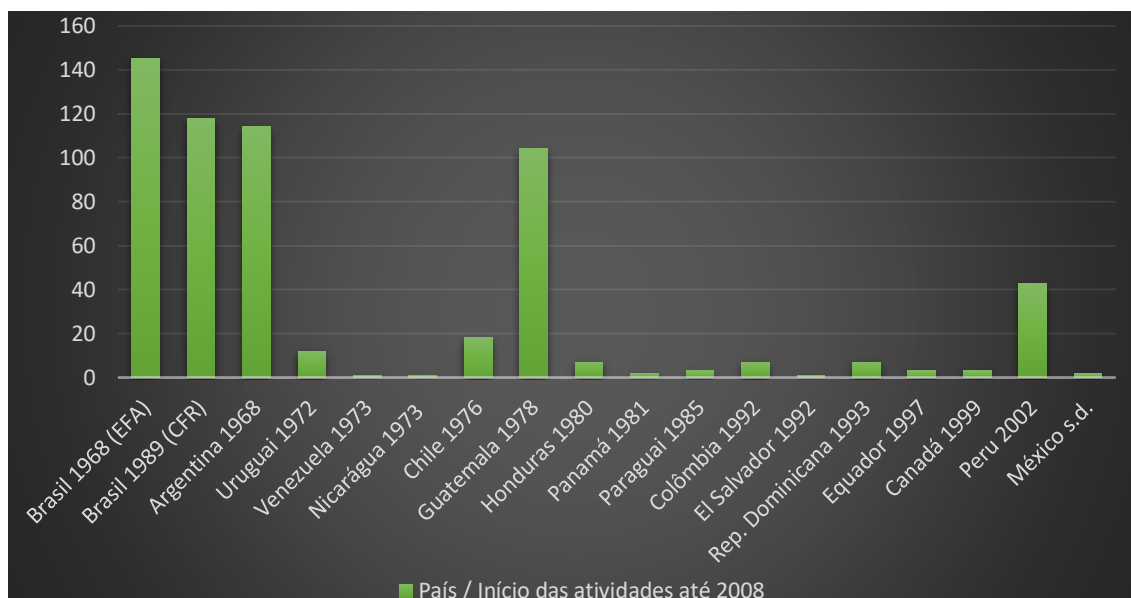


**Fonte:** García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010).  
Organização do autor (2022).

Até o levantamento em 2008, foram contabilizadas 28 CEFFAs, no entanto, ao se comparar a expansão dos CEFFAs nos outros continentes e o tamanho territorial dos continentes em questão, evidencia-se um tímido crescimento. Porém, a implantação de cada CEFFA no mundo deve ser refletida como resistência, luta e vitória para a educação camponesa. De acordo com García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), a experiência na Ásia e Oceania teve forte influência nos referenciais da experiência francesa.

Há de se ressaltar que no continente americano foi expressivo o quantitativo de experiências de CEFFAs: são 593 CEFFAs distribuídos em 17 países, principalmente nos países da América Latina. Pode-se observar, desde 1968, ano de implantação das primeiras experiências, a abrangência da alternância no continente.

**Gráfico 6 – CEFFAs na América**



**Fonte:** García-Marirrodiga e Puig-Calvo (2010).

**Organizado pelo autor** (2022).

Ao se analisar o Gráfico 6, observa-se o expressivo quantitativo de CEFFAs no continente americano, destacando-se os seguintes países: Brasil, com 263 experiências, Argentina com 114, Guatemala com 104 e Peru com 43.

Das experiências da alternância no Brasil, destacam-se duas delas: as 145 escolas inspiradas no modelo italiano das *Scuola Famiglia Rurale* (SFR), e as 118 experiências baseadas no modelo francês das *Maison Familiale Rurale* (MFR). Ambas as experiências são muito importantes para a formação da juventude camponesa e também para influenciar, no Brasil, a criação de outras experiências, conforme aponta Queiroz (2004, p. 32-33).

Os dois CEFFAs mais antigos e mais significativos que, de certa maneira, influenciaram a implantação dos outros cinco, são as EFAs e as CFRs. Isto porque as ECORs e as EPAs, no Estado do Espírito Santo, bem como três ETAs no Estado de São Paulo, foram influenciadas e assumiram muitas características das EFAs. Enquanto que o PROJOVEM, no Estado de São Paulo e as CdFRs, nos Estados da Bahia e Pernambuco, se espelharam nas CFRs para a sua implantação.

Compreendendo a importância do papel de cada CEFFA na formação da juventude camponesa brasileira, há de se ressaltar semelhanças e diferenças entre as EFAs e as CFRs. A grande semelhança está relacionada à preocupação quanto à formação do jovem camponês por meio da alternância. Porém, existem diferenças fundamentais entre ambas as experiências. Queiroz (1997, p. 61) nos aponta que:

A EFA tem sua origem no Brasil a partir das escolas italianas [...], a CFR tem sua origem no Brasil ligada “*Maisons familiales Rurales*, na França; A EFA tem na sua origem no Brasil forte ligação com a Igreja Católica – em alguns casos, no Espírito Santo, com a Igreja Luterana – com Sindicatos, com alguns movimentos populares. A CFR tem forte ligação com as prefeituras locais como é o caso do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A EFA parte de um princípio da formação do jovem integrado ao ensino médio de alternância quinzenal, como é o caso da EFAR; ou semanal, como é realizado pela Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ). Porém, a diferença fundamental entre as EFAs e CFRs vai além da sua origem ou da sua forma organizacional, já que ambas têm a alternância como princípio, mas perspectivas diferentes. É o que revela Queiroz (1997, p. 61):

Esses pontos de diferença entre EFA e CFR, revela na verdade, a diferença fundamental entre elas: A EFA acentua a escolaridade “a formação intelectual” [...], apesar de existir a formação técnica. Isso se confirma na assunção no nome de ESCOLA [...]. A CFR acentua a formação técnica, “a formação do agricultor” [...] por isso não se chama escola mas casa.

Apesar das diferenças, é significativa a contribuição de ambos os CEFFAs na formação dos jovens camponeses via alternância. Apesar da relevância do estudo dos CEFFAs, o foco será centrado no estudo da Pedagogia da Alternância realizada pela EFA, tendo em vista, nesta pesquisa, a investigação partir do processo formativo realizado por uma Escola Família Agrícola.

#### **4.1.2 A experiência brasileira**

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil num período de intenso processo de “modernização” do campo, por meio da política econômica instaurada pelo regime

militar, como já foi dito anteriormente. O regime capitalista imposto favorecia os grandes latifundiários, monocultores e detentores do capital, causando efeito devastador à vida dos trabalhadores camponeses, acuados pelo conjunto de medidas que, na época em questão, tinha como escopo a “modernização” do país, ocasionando a expropriação e a expulsão significativa de inúmeros trabalhadores rumo aos centros urbanos.

A educação, de cunho tecnicista, estava diretamente vinculada às necessidades do mercado de trabalho, portanto o trabalhador era então treinado para a submissão de sua força de trabalho nas indústrias instaladas no país; isso era defendido pela elite dominante como sinônimo de progresso e desenvolvimento para todos.

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil num momento de resistência do camponês em viver no campo. Esse processo foi viabilizado pelo Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES)<sup>23</sup>, que, com o auxílio de padres italianos, implantaram, em 1969, a primeira Escola Família Agrícola na cidade de Anchieta (ES).

A alternância surgiu diante da marginalização do camponês perante o direito à educação numa perspectiva diferente dos apelos do capital. Segundo Nosella (2012, p. 35), “O interesse que suscita uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra.”

A EFA surgiu num claro movimento de resistência dos agricultores às imposições do capitalismo, na reivindicação de uma escola constituída a partir da realidade do camponês e alicerçada em princípios opostos aos valores pregados pelo poder do capital. Nesse sentido, Queiroz (2004, p. 12) esclarece quatro pontos que fazem da experiência da alternância das EFAs constituir-se em algo inovador:

A experiência das EFAs no Brasil constitui inovação em quatro aspectos:

1. Inauguram no Brasil as experiências educativas com a **Pedagogia da Alternância**, que possibilita superar, ou pelo menos, trabalhar o histórico desafio teoria x prática, mundo intelectual x mundo do trabalho. Neste sentido traz a possibilidade de uma alternativa ao “tudo escola” de um lado, em contraposição ao “tudo trabalho” de outro.
2. Estão sob **o controle dos agricultores**. É a primeira vez que os Agricultores Familiares do Brasil participam e assumem, como sua, a educação, mais especificamente a educação escolar, através das

---

<sup>23</sup> Instituição não governamental criada em 26 de abril de 1968, cujo objetivo principal é promover o homem por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural. Mais informações acesse: <https://www.mepes.org.br/nossa-historia/> Acesso em: 13 out. 2022.

Associações das EFAs.

3. São **escolas integradas e unitárias**, pois seu Projeto Político Pedagógico, abrange tanto o Ensino Médio e a Educação Profissional, de maneira concomitante, como a formação integral dos jovens agricultores, a partir da sua realidade.

4. São **escolas vivas**, pois nascem a partir das Associações de Agricultores, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Comunidades Cristãs, Cooperativas, e/ou outras organizações e movimentos sociais. (Grifos do autor).

A experiência da alternância via EFA tangencia suas ações na perspectiva da aproximação entre os sujeitos, na possibilidade de constituir uma educação compartilhada e compromissada entre família, escola e comunidade. Esse processo educativo se constitui por meio das tensões e contradições apresentadas no cotidiano. Essa integração entre espaços e sujeitos é que possibilita que a EFA, na sua atuação, alcance sua finalidade de formar para a vida, numa perspectiva oposta aos preceitos alienantes e submissos de interesse do capital.

Nessa direção, a alternância chegou ao Brasil por meio da percepção do Pe. Humberto Pietrogrande,<sup>24</sup> ao se deparar com a realidade vivida pelos camponeses no estado do Espírito Santo, ou seja, uma situação vulnerável de acesso à escolarização pelos jovens camponeses, que necessitavam da implantação de uma alternativa que viesse de encontro à situação desfavorável vivida pelos agricultores. Assim, esse padre começou a fomentar, dentro dessas comunidades, a possibilidade de implantar a alternância com referencial na experiência das *Scuola Famiglia Rurale* (SFR) da Itália.

Nesse contexto, representantes da comunidade local foram para a Itália com a pretensão de conhecerem a experiência desse país e contribuírem com o processo de implantação das Escolas Famílias no Espírito Santo. Segundo Nosella (2012, p. 63), foram enviados:

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

---

<sup>24</sup> Sacerdote, liderança de papel importante na fundação do MEPES e implantação das primeiras EFAs no Brasil. Mais informações acesse: <https://www.mepes.org.br/humberto-pietrogrande/> Acesso em: 13 de outubro de 2022.

Ao mesmo tempo em que os brasileiros estagiavam na Itália, três representantes italianos vinham ao Brasil e, junto com o Padre Humberto Pietrogrande, tinham o objetivo de conhecer a região e organizar estratégias de como seria o processo de implantação das Escolas Famílias Agrícolas.

Nesse processo, selecionaram as cidades de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul como os municípios que receberiam as experiências de construção da EFA. “No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos. Alguns meses mais tarde inaugura-se também a Escola de Rio Novo do Sul.” (NOSELLA, 2012, p. 66). Assim, a Pedagogia da Alternância se concretizou no território brasileiro, e a expansão desse modelo aconteceu gradativamente, primeiro nos municípios do estado do Espírito Santo e, por conseguinte, nas demais regiões do Brasil.

As EFAs são reconhecidas pela denominação de CEFFA (Centros Familiares de Formação por Alternância) e, conforme Begnami (2010, p. 50): “O termo CEFFA é uma criação brasileira, adotado em 2001, para designar a diversidade de experiências e de nomes de centros educativos que utilizam dos mesmos princípios do sistema pedagógico da Alternância”.

Há de se ressaltar a diversidade de experiências que se utilizam do processo da alternância como meio para a formação dos estudantes. É o que revela o quadro 3:

**Quadro 3 – Diversidade da formação via Alternância no Brasil**

Categorias administrativas					
Privado				Público	
Subcategorias do setor privado:				Sistema público	
Comunitário	Filantrópico	ONGs Movimento Social	ONGs Empresas	Municipal – Estadual – Federal	
				Escolas	Programas
CEFFA: EFAs CFRs	CEFFA: EFAs Vinculadas ao MEPES	ITERRA <sup>25</sup> IALA <sup>26</sup> SERTA <sup>27</sup>	CEDEJOR <sup>28</sup> CFR CFA <sup>29</sup>	Escolas Agrícolas ECRs <sup>30</sup> ETEs <sup>31</sup> CFRs EFAs IFs Universidades	INCRA: PRONERA MEC: Procampo Projovem Campo/Saberes da terra Escola da Terra Fundação Paula Souza: Projovem

**Fonte:** Begnami (2019, p. 137).

<sup>25</sup> Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

<sup>26</sup> Instituto de Agroecologia Latino Americano (IALA).

<sup>27</sup> Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA).

<sup>28</sup> Centro de Desenvolvimento do Jovem rural (CEDEJOR).

<sup>29</sup> Casas Famílias Agrícolas (CFA).

<sup>30</sup> Escolas Comunitárias Rurais (ECRs).

<sup>31</sup> Escolas Técnicas Estaduais (ETEs).

O quadro 3 fortalece a reflexão sobre a importância da alternância para a formação do camponês e a capacidade em possibilitar a aplicabilidade às mais adversas realidades do campo, de diferentes maneiras.

A quantidade de EFAs e CFR no Brasil até 2009, recorte temporal dessa pesquisa, totaliza 263 unidades, conforme exposto na figura 2. Dentre essas, 145 são Escolas Famílias Agrícolas. Na figura 2, pode-se observar a distribuição das EFAs em todo o território nacional.



Ao se analisar a imagem da distribuição das EFAs, pode-se evidenciar que todo esse processo de avanço alcançado da alternância de 1969 a 2009 foi em meio a intensos

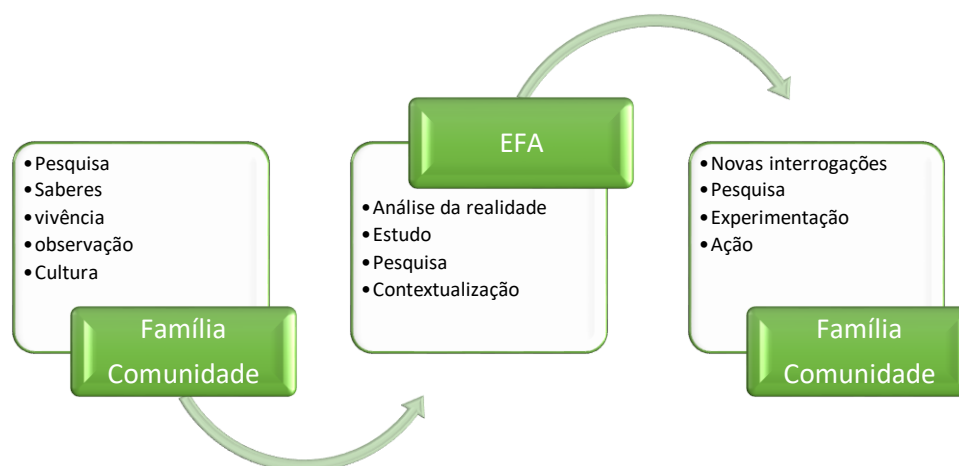
debates, lutas, resistências, tensões e contradições na discussão e no avanço para a implantação de cada escola, haja vista a alternância constituir-se em meio à luta e à defesa do camponês no acesso à escola, bem como em relação à produção sustentável, à agroecologia e a tantas outras lutas pertinentes à vida no campo.

Mesmo com todas as tensões e dificuldades em sobreviver, as EFAs resistem e realizam um trabalho primoroso na educação do jovem camponês, numa perspectiva diferente, que se engendra a partir da realidade num processo dinâmico e coletivo e não de “receitas” prontas, que desconsideram a cultura, a subjetividade e as especificidades do estudante e de sua realidade. Como aponta Begnami (2003, p. 111), “A proposta pedagógica da alternância nasceu, desenvolveu e continua se constituindo sempre a partir da prática e não de teorias formuladas *a priori* em gabinetes dos sistemas convencionais oficiais do ensino ou dos intelectuais nas academias.”

A formação por meio da alternância permite que a aprendizagem aconteça num processo contínuo entre escola e família. Na escola, o estudante passa por um processo de estudo, conhecimento técnico-social, planejamento e projeção das possibilidades para melhoria da produção e condições de vida de sua família na propriedade.

Na família, o período domiciliar vai além de ser o local onde o estudante vai colocar em prática suas experiências. É o momento em que ele irá refletir as possibilidades e problematizar diante da aprendizagem realizada no período escolar.

**Figura 3** – A dinâmica da formação via alternância na EFA



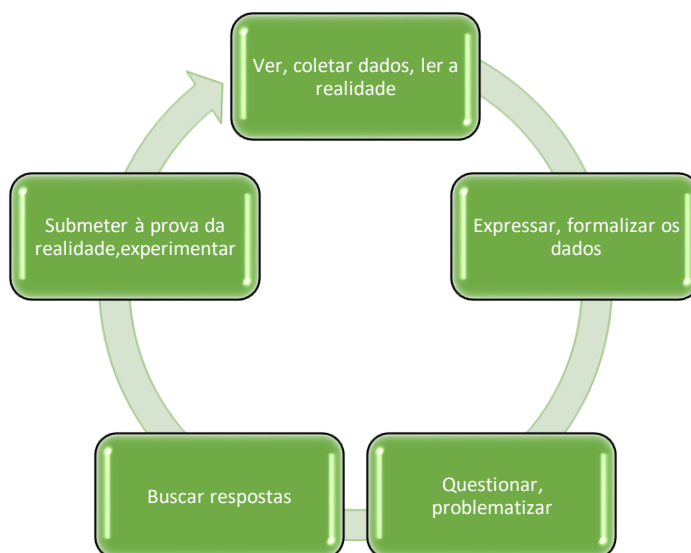
**Fonte:** UNEFAB (2002).  
Organizado pelo autor (2022).

É nesse processo que o alternante constitui sua aprendizagem, porém o movimento realizado entre escola e família/comunidade não é somente uma troca de



espaço, mas incita o jovem a novas descobertas e problematizações, que desencadeiam novas interrogações, tanto na escola quanto na comunidade, de forma integrada e contínua. Por intermédio dos instrumentos pedagógicos da EFA, da intervenção dos professores e da convivência com outras experiências no coletivismo da escola, em que soluções são encontradas, novas inquietações surgem e tudo isso vai redirecionando o jovem a descobertas e aprendizagens. Logo, pode-se perceber que a dinâmica da EFA parte da realidade e concilia-se com o conhecimento científico num processo que acompanha o estudante todo tempo. Gimonet (1998) sugere que o processo de formação na EFA inscreve-se numa ação científica em cinco fases, conforme pode ser constatado na figura 4.

**Figura 4** – Processo de formação via alternância



**Fonte:** Gimonet (1998).  
Organizado pelo autor (2022).

Observando a figura 4, pode-se constatar o ciclo de aprendizagem do alternante, em que o alternar é acompanhado por uma sequência de ações que colaboram para a formação numa forma dinâmica e contínua. Essas imagens evidenciam o processo da alternância na ligação entre tempos e espaços, constituindo o que Gimonet (2007) chama de alternância real. As experiências da Pedagogia da Alternância realizada nos CEFFAS, segundo o autor, classificam-se em três tipos:

- a) Alternância Justaposta – sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Ou pode ser considerada como a falsa alternância. Pelo fato dos conteúdos não estabelecerem

nenhuma relação ou repercussão sobre o outro.

b) Alternância Aproximativa – com organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos, quer dizer, escola e o contexto socioprofissional.

c) Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa – não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão em todos os tempos e espaços de ensino, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio. (GIMONET, 2007, p. 120).

A alternância real é o desafio para as EFAs, uma vez que, sem conectar os espaços alternados pelo estudante como parte do processo de aprendizagem, a EFA perde as características que a constituem. A organização pedagógica da escola, por meio dos seus instrumentos pedagógicos, e a dialogicidade com a realidade e a cultura dos jovens, integrando-os num processo contínuo de aprendizagem, são características fundamentais no processo pedagógico, político e organizacional de uma EFA.

Todo esse processo de aprendizagem, bem como as características, as limitações e os desafios acontecem num esquema organizacional que possibilita com que as EFAs não sejam um conjunto de atividades isoladas, mas pertençam a algo maior, concreto, planejado, com ações conjuntas em direção à educação do camponês.

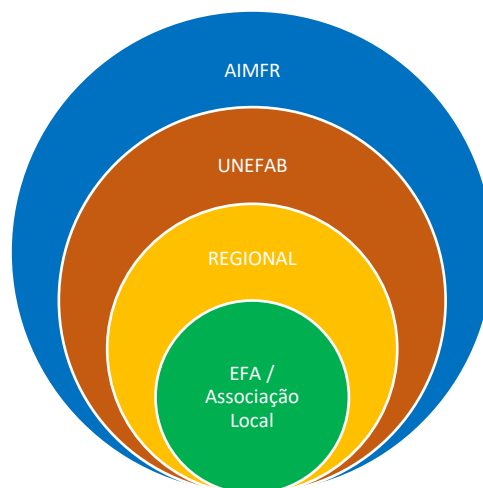
A organização política das EFAs acontece em nível local, regional, nacional e internacional. Nesse conjunto, as experiências são enriquecidas e fortalecidas e cada organização potencializa as ações locais, inserindo a EFA num contexto coletivo maior, na busca em partilhar as experiências, debater, resistir, buscar por melhorias e por políticas públicas que atendam as especificidades na atuação das escolas para a formação do jovem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento local de suas comunidades.

#### **4.2 Organização política das Escolas Famílias Agrícolas**

Como já foi dito anteriormente, as EFAs têm uma estrutura organizativa local, regional, nacional e internacional. Essa forma de organização possibilita com que a experiência em Pedagogia da Alternância realizada pelas Escolas Famílias Agrícolas não aconteça e permaneça de forma isolada, desarticulada, mas sim faça parte de um projeto mais amplo de formação integral para a juventude camponesa.

Nesse sentido, pode-se evidenciar, na figura 5, como é o sistema de organização das EFAs, como também como são realizadas as conexões e a integração de cada escola: primeiro, em nível local, pelas associações de cada escola, ampliando-se para a nível regional; as regionais se integram e formam a UNEFAB, em nível nacional, e a AIMFR em nível internacional.

**Figura 5** – Sistema organizacional da EFA



**Fonte:** Autor (2022).

O princípio organizativo da EFA funciona como uma teia, estabelecendo conexões e relações importantes para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância em todas as instâncias, evidenciando a alternância como um processo educativo de experiências concretas no mundo.

Um dos pilares das EFAs é a associação, que tem uma importância singular na constituição e no desenvolvimento da prática pedagógica na EFA. Em sua essência a associação é composta pelas famílias e demais membros, conforme o Estatuto de cada CEFFA.

Desde suas origens ontológicas, o CEFFA é composto pelas famílias dos estudantes e tem como responsabilidade participar ativamente de todo o processo administrativo, pedagógico e social realizado na/pela escola.

Um dos diferenciais da Pedagogia da Alternância encontra-se no fato da pertença das famílias pela escola. A EFA tem sua atuação dentro dos parâmetros legais de legislação vigente, mas são as famílias as protagonistas no processo de discussão política, social e organizacional da escola. As famílias, junto à comunidade escolar, têm a oportunidade de discutir e planejar conjuntamente os rumos da escola.

A EFA é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos e, nesse sentido, são as famílias que participam do processo de angariar recursos e produtos para a garantia da manutenção da escola, participando junto com a comunidade escolar da discussão com o setor público para o custeio da instituição. Além da parte financeira, as famílias são essenciais na discussão dos rumos pedagógicos da escola, como exemplo na construção do plano de formação e na cedência de áreas de estágio aos estudantes.

A EFAR, até o ano de 2009, recorte temporal adotado nesta pesquisa, teve como instituição mantenedora o COAAMS. Atualmente a instituição mantenedora da escola é a Associação Coletiva dos Agricultores Familiares Terra Solidária (ACAFATS)<sup>32</sup>.

Em nível regional, as EFAs são organizadas por meio de associações, as quais possibilitam a integração e inter-relação das experiências entre as escolas, fortalecendo a alternância como um processo coletivo. Para Begnami (2003, p. 40), “Quando falamos em Regionais estamos dizendo de um conjunto de EFAs coordenado por uma Associação formal ou informal em nível de um Estado ou agrupamento de Estados.”

As regionais têm uma importância singular na organização de ações coletivas em grupo, fortalecendo o movimento da alternância na busca por melhorias e nas reivindicações de políticas públicas e sociais que sejam salutares à formação dos estudantes na escola.

Conforme afirma Begnami (2003, p. 41), as regionais têm a seguinte finalidade:

A Associação Regional tem, entre outras, as finalidades de animar, coordenar, assessorar, enfim, representar as EFAs. No aspecto Associativo: buscar e cuidar das parcerias financeiras juntamente ao Estado, capacitar na administração e gestão da associação; cuidar da formação das famílias e dos seus dirigentes. Por outro lado, a Regional cuida da formação dos Monitores e dos Coordenadores das Escolas, dos dirigentes e das famílias. (BEGNAMI, 2003).

Na dinâmica diária das escolas, diante das tensões vividas em cada município, o regional tem a importância de contribuir em assuntos específicos, que fortalecem, de forma política e pedagógica, a atuação das escolas, possibilitando a reflexão e o zelo pelas características e singularidades da formação via alternância.

Dessa forma, no quadro 4 está disposto o sistema organizacional das EFAs, apresentando as regionais, o ano de sua criação e a abrangência dos estados pertencentes.

---

<sup>32</sup> O COAAMS encerrou suas atividades devido a questões administrativas internas e a ACAFATS assumiu a responsabilidade oficial de instituição mantenedora da EFAR a partir de 19 de junho de 2018.

**Quadro 4** – Organização regional das EFAs

REGIONAL	ANO DE CRIAÇÃO	ESTADOS ABRANGENTES
MEPES / RACEFFAES	1968	Espírito Santo
AECOFABA	1979	Bahia
AEFARO	1992	Rondônia
AMEFA	1993	Minas Gerais
IBELGA	1994	Rio de Janeiro
AEFACOT	1997	Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Tocantins
REFAISA	1997	Bahia e Sergipe
UAEFAMA	1997	Maranhão
RAEFAP	2000	Amapá
AEFAPI	2004	Piauí
AGEFA	2008	Rio Grande do Sul

**Fonte:** Begnami (2003).  
Organizado pelo autor (2022).

Conforme se pode analisar, até o ano de 2013, as EFAs estão organizadas em onze regionais, ressaltando que as EFAs do Ceará, Pará e Acre são contabilizadas no quantitativo geral de escolas, mas não aparecem no quadro 4, devido ao fato de não estarem organizadas em regional. Isso se deve ao fato de serem experiências únicas em seus respectivos estados e não estarem filiadas a nenhum regional de estado vizinho, assim como faz a AEFACOT<sup>33</sup>.

A Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT) era a regional em que estava filiada a Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, objeto de investigação desta pesquisa. A AEFACOT abrangia as Escolas Famílias Agrícolas do Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Na sua atuação, tinha como função:

A AEFACOT preocupa-se em organizar e difundir a Pedagogia da Alternância oferecendo às EFAs do Centro-Oeste e Tocantins a Formação em três níveis: 1) Formação Inicial para os Monitores/as novatos; 2) Formação Continuada para os Monitores/as que já passaram pela Formação Inicial; e 3) Formação para os Dirigentes dos Conselhos das Associações de Pais e Alunos. A AEFACOT, como Associação de Associações, nasceu para desenvolver um papelpolítico

<sup>33</sup> Entretanto, em 2011, no último congresso realizado pelas EFAs que compõem a AEFACOT, foi decidido pelo encerramento das atividades e cada estado deveria criar seu respectivo regional. A distância física da sede do regional para as escolas foi um dos principais fatores para essa decisão.

e representativo junto aos órgãos governamentais. (NASCIMENTO, 2005, p. 63-64).

As EFAs constituem o regional e a força da atuação da AEFACOT evidencia como está o andamento das escolas. Numa estrutura política e organizacional do Estado em restringir recursos para manutenção das escolas, afeta-se o desenvolvimento das ações por parte do trabalho da regional.

Quando estava em funcionamento, algumas ações foram de grande importância para o fortalecimento do trabalho pedagógico realizado pela escola. Dentre as ações da regional, é importante salientar a formação inicial para monitores da escola, já que a EFAR, no período do recorte temporal desta pesquisa, teve algumas pessoas que realizaram essa formação, conforme menciona o Entrevistado Representante 2 (2022):

Para assumir a Pedagogia da Alternância, é necessário a formação inicial para toda a equipe de trabalho. Pois, a Alternância não é uma estratégia, é, um processo metodológico, onde não basta domínio de conteúdo a ser aplicado, é preciso contextualizar, compreender socialmente, politicamente e culturalmente a realidade entre ser apreendido entre o ser técnico e ser agricultor, buscando qualidade de vida. O plano de formação é Nacional e modular, acontece por Região, num processo de 02 anos, concluído com apresentação de um Projeto de Experimentação. Efar é parte da Região Centro Oeste e Tocantins. Até 2009, foram formados: Rosalvo da Rocha Rodrigues. Olga Manosso e Sirlete Augusto Lopes. Em formação: Elizete Alexandre, José Roberto Rodrigues de Oliveira e Luiz Peixoto. Na formação continuada, anualmente, acontecia Encontros Regionais. Internamente cada Escola, realiza o Plano de Formação para cada ano. Momento que requer re-avaliar todo processo da Pedagogia da Alternância. Temas: Análise de Conjuntura; Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância e outros.

A formação inicial de professores/monitores das EFAs em Pedagogia da Alternância corresponde a uma das ações que foi desenvolvida pelo regional, tendo impacto positivo na formação em nível de pós-graduação dos profissionais das EFAs.

Organizadas por meio de suas respectivas regionais, as EFAs têm uma organização nacional denominada de União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB); tal organização representa as EFAs em nível nacional. Nesse sentido, a UNEFAB consiste em:

Uma entidade não governamental, sem fins lucrativos, que tem o papel de representar politicamente as EFAs, manter os seus princípios e unidade nacional, promover o intercâmbio, estabelecer políticas gerais e estratégias de ações para assegurar a

sustentabilidade institucional, pedagógica e financeira do movimento no Brasil. (UNEFAB, 2002).

A articulação em nível nacional fortalece o movimento na reivindicação por políticas públicas de cunho federal de reconhecimento e avanço da alternância como modelo educativo condizente à realidade camponesa.

É por meio da UNEFAB que se permite esse intercâmbio de experiências em nível nacional das Escolas Famílias Agrícolas em todas as regiões do Brasil. Há de se ressaltar a importância da UNEFAB na articulação política e na formação de professores por meio das regionais, possibilitando aproximar e fortalecer as EFAs em cada local.

Em nível internacional, as EFAs se organizam por meio da Associação Internacional das *Maisons Familiales Rurales* (AIMFR).

A AIMFR, criada em Dakar – Senegal, em 1975, em sua constituição tem como objetivos:

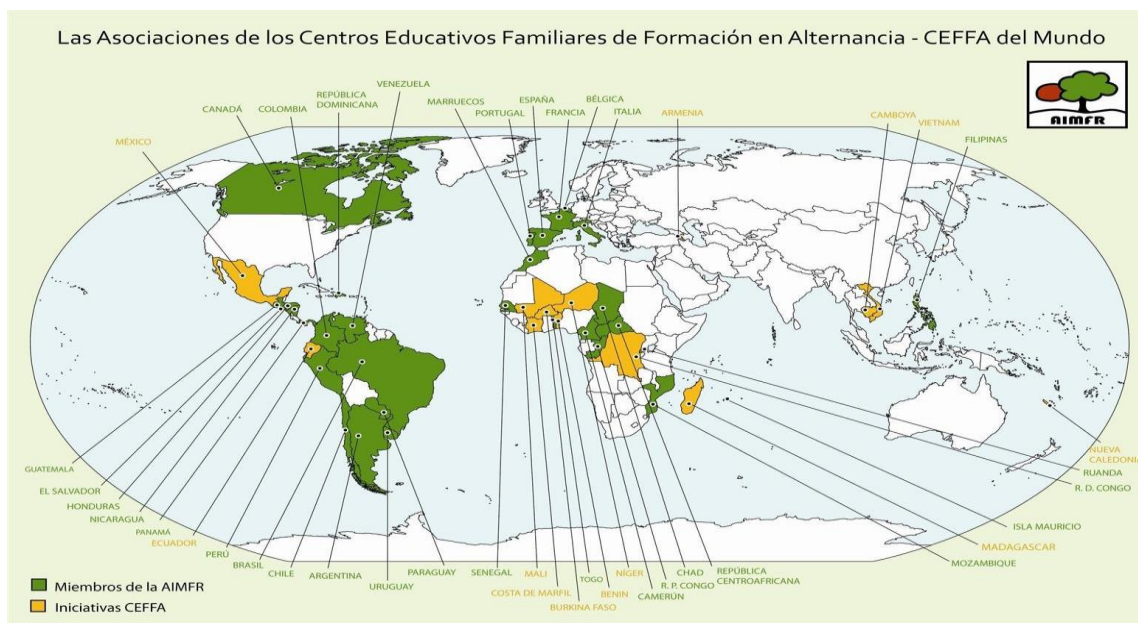
Coordenar, promover e desenvolver as atividades de todas as organizações de EFA no mundo; Representar e defender os interesses das EFAs perante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relacionamento com eles; Difundir e defender os princípios no Código<sup>34</sup> Pedagógico das EFAs perante a opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares; A pedido de interessados, assessorar na criação de novas EFAs e na organização de uniões Regionais ou Nacionais; [...] Fomentar a comunicação e o intercâmbio de experiências e de material didático entre as EFAs do mundo; Promover a criação de serviços comuns necessários para o melhor funcionamento da associação e especialmente de um serviço central de informação e de investigação pedagógica. (NOSELLA, 2012, p. 44-45).

Nesse processo organizativo, é garantida a representatividade das EFAs em nível mundial, fortalecendo a luta pela Educação do Campo via Pedagogia da Alternância. Esse processo fortalece a troca de experiências e o avanço na constituição de um projeto político e educativo para a formação do jovem camponês.

Na figura 6, são apresentadas as associações dos CEFFAS em nível mundial. Nesta, pode-se evidenciar a importância da associação como pilar da formação via alternância e a localização destes centros em nível mundial.

---

<sup>34</sup> Compreende-se código como compilação sistemática ou compêndio de leis, normas e regulamentos.

**Figura 6** – Associações dos CEFFAs membros da AIMFR no mundo

Fonte: AIMFR (2015).

A articulação das EFAs em diferentes instâncias amplia a reflexão e o debate perante as problematizações e tensões no funcionamento das EFAs em diferentes locais. A AIMFR tem uma responsabilidade singular na discussão, na integração e na troca de experiências da alternância no mundo.

### 4.3 Os pilares da alternância nas EFAs

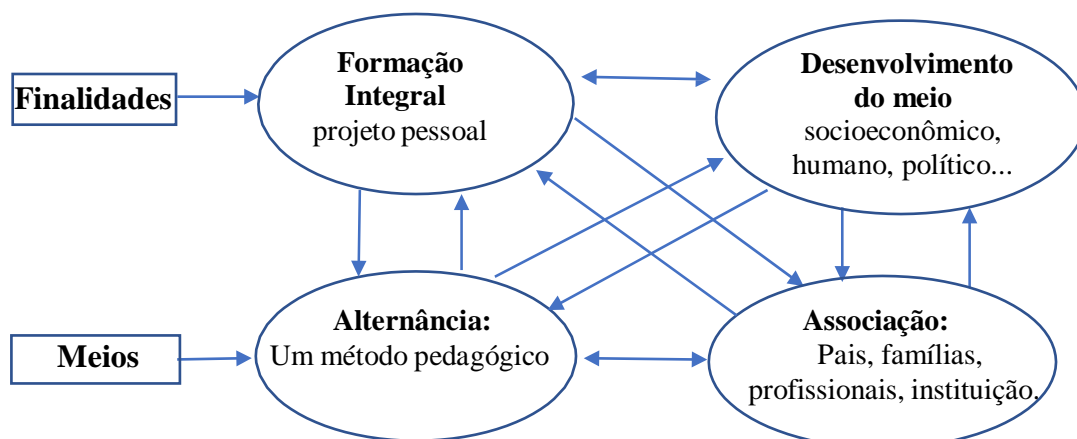
O princípio metodológico realizado pelas EFAs é sustentado por quatro pilares, que representam os meios e as finalidades que a Pedagogia da Alternância visa atingir com a formação dos jovens.

A base de sustentação de uma EFA acontece por meio dos pilares e na relação que é estabelecida entre eles. É por meio desses pilares que a EFA realiza sua atuação pedagógica, na perspectiva de atingir as finalidades, conforme aponta Queiroz (2004, p. 91): “As finalidades de um CEFFA são a Formação Integral do jovem e o Desenvolvimento do Meio onde vivem. Para alcançar estas finalidades, os CEFFAs utilizam os seguintes meios: a Associação Local e a Alternância.”

Na figura 7, pode-se observar esse esquema, que é considerado a base de sustentação da alternância realizada pelas escolas famílias agrícolas.



**Figura 7 – Pilares das EFAs e sua inter-relação**



Fonte: Gimonet (2007).

Na figura 8, pode-se apreciar os pilares da alternância realizada pela EFAR por meio de bânner no saguão da escola.

**Figura 8 – Os pilares na EFAR**



Fonte: Acervo Sirlete Augusto Lopes (2007).

Por meio das figuras 7 e 8, pode-se compreender o esquema e a inter-relação das ações que caracterizam e sustentam a prática pedagógica das escolas, porém, se um desses elos não cumpre o propósito para o qual existe, o processo formativo realizado na escola enfraquece e desequilibra. Os pilares representam a essência da escola e cada eixo é uma

engrenagem importante para se atingirem as finalidades a que a alternância na EFA se propõe.

Cada eixo tem um papel específico e importante na dinâmica da alternância:

As escolas com o modelo educativo da Pedagogia da Alternância baseiam-se nos seguintes pilares: a) Associação: responsabilidade das famílias, das instituições e dos movimentos sociais na formação dos estudantes; b) Pedagogia da Alternância, educação contextualizada, dialógica e intercultural, ligando escola, famílias e o meio para a vivência socioprofissional do estudante; c) Formação integral, considerando a organicidade da dimensão humana, a dimensão individual – afetiva, intelectual, profissional e religiosa; e a dimensão comunitária – política, econômica e social; e d) Desenvolvimento sustentável do meio ambiente, da sociedade, da economia e do ser humano, na perspectiva da agricultura familiar camponesa e da agroecologia. A gestão comunitária ou associativa é o primeiro pilar na busca de soluções dos problemas comuns para o desenvolvimento local, daí a recomendação de encontro dos parceiros por meio de suas mediações pedagógicas. Aos processos educativos próprios das comunidades e dos povos do campo, do cerrado, das florestas e dos rios e de outros biomas somam-se às diversas experiências (BRASIL, 2020, p. 12).

As famílias constituem a associação local mantenedora da EFA e são essenciais na discussão e no planejamento das ações políticas, econômicas, sociais e organizacionais da escola. Segundo o MEPES (2018, p. 62), a associação é “[...] responsabilidade das famílias/comunidades, profissionais, instituições, movimentos sociais e sindicais e do meio para com a formação do jovem”. A associação nasce em meio à luta das famílias camponesas por constituir um projeto educativo em que suas singularidades, sejam respeitadas e valorizadas, sendo ponto de partida no processo de aprendizagem.

A formação integral é uma das finalidades que se almeja com o processo educativo realizado na EFA. Assim, o trabalho realizado na escola promove a formação integral do estudante. O MEPES (2018, p. 62) aponta que: “Formação integral da pessoa: considera que a formação e emancipação leva em conta todas as dimensões humanas: pessoal (afetiva, intelectual, profissional e religiosa) e comunitária (política, econômica e social)”. Assim, o princípio pedagógico da escola vai além de ensinar um conjunto de técnicas, mas de possibilitar a vivência e a aprendizagem nas mais diversas áreas, com vistas a preparar o jovem para os desafios contínuos que advêm da vida em sociedade.

Com a formação integral do estudante na Escola Família Agrícola, objetiva-se o desenvolvimento sustentável do meio, ou seja, o desenvolvimento local do espaço onde o jovem está inserido, para que ele compreenda a organização, as necessidades e as

potencialidades da comunidade local e ainda que possa ser uma liderança ativa na transformação do espaço sociocomunitário.

Todo esse processo de formação integral e a possibilidade de desenvolvimento do meio são resultantes da formação via alternância. É por meio da alternância, em parceria com as famílias e comunidade, organizadas na associação, que será construída uma educação condizente à realidade camponesa na perspectiva emancipatória.

#### **4.4 Criação do COAAMS: primeiros passos para criação da EFAR**

A criação do Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul (COAAMS) significa um marco importante na criação da EFAR. Foi por meio da situação vivenciada pelos camponeses, oriundos dos primeiros assentamentos por reforma agrária no estado, que, em reuniões dos representantes desse Centro, chegou-se à conclusão da necessidade de uma escola que atendesse as necessidades do camponês.

Nesse processo de luta pela terra e apoio aos camponeses, a CPT contribuiu significativamente para a articulação e a organização, com possibilidades na luta pela sobrevivência do assentado no campo. Assim sendo, o E.R.1 (2021) relata como foi a intervenção e a contribuição da CPT nesse processo de reforma agrária:

A CPT sempre teve uma função de assessoria, até hoje! A pastoral incentivava a organização dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, agricultores, camponeses. E nessa época era muito complicado poucos assentamentos no Mato Grosso do Sul, mas a luta era muito intensa, nós tínhamos um latifúndio forte demais como temos até hoje, e o tema reforma agrária naquela época era muito aguçado, muito nervoso no processo. Como a pastoral era só assessoria ela começou a estudar e montar algumas organizações junto aos trabalhadores, na época surgiu a COAGRAN que é uma cooperativa da Grande Dourados, que pegava Novo Horizonte do sul e alguns assentamentos daquela região. Nessa época surgiu a COARJ, cooperativa da região de Jardim, Sumatra, Padroeira, então surgiu essas duas cooperativas no intuito de comercialização da produção e incentivo à comercialização. E também surgiu o COAAMS nessa época que era uma organização mais social, política do processo que envolvia as associações dos assentamentos, assentamentos longes, muito dispersos. Com assessoria da pastoral em 1991, foi criada o COAAMS, que congregava as associações dos assentamentos e fora os assentamentos, como por exemplo Furnas do Dionísio em montar a primeira associação. Em uma dessas assembleias de final de ano desta pastoral, a gente levantou algumas questões que estava dificultando a vida no campo, até hoje né! que é a evasão dos jovens. E nessa assembleia de novembro para dezembro surgiu então a tarefa de a gente começar a estudar e montar uma escola família

agrícola, até porque naquela época a gente já tinha também a dificuldade de assistência técnica nos assentamentos, o estado tinha uma estrutura mais era muito acanhado não falava muito a língua do pessoal da reforma agrária, estava acostumado mais com o médio e grande produtor. Então nossa meta era montar essa estrutura da escola e manter a juventude no campo, com conhecimento de ajudar a desenvolver a propriedade do pai.

O Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul (COAAMS) nasceu nesse processo de luta por terra, por meio da reforma agrária em MS. Diante das condições enfrentadas na aquisição da terra, de estrutura precária e dificuldade no processo de assistência técnica, o COAAMS surgiu com a função de contribuir para o processo de organização, indo ao encontro das necessidades dos assentados. Nesse processo, surgiu a ideia da criação da Escola Família Agrícola em MS. O E.R.2 (2022) relata como foram os primeiros passos para a criação da escola.

Nesse período eles tinham uma casa que era da diocese de Campo Grande, lá onde aconteceu a Escola Família. Resolveram que além de ter essa casa, eles podiam criar uma casa de formação para os assentados. Tentaram fazer com os adultos e entenderam que os adultos estão pensando: no trato dos animais, na cultura que ficou lá e que não choveu, ou que choveu demais, são duas ou três noites para ficar fora. Na avaliação final relatavam isso: que era muito difícil ficar fora. Aí foi amadurecendo a ideia que seria importante a juventude. Foi essa ideia de que seria os filhos da Agricultura Familiar, dessa agricultura que é da reforma agrária, que nós não tínhamos muita discussão porque era tudo muito novo. Isso foi pensado e agora? como que nós vamos formar os jovens? Como que os pais vão aceitar que os filhos viessem para a escola e fiquem sem ajuda em casa. Mesmo que os filhos não aceitem estar lá na terra eles são mão de obra, a gente não pode negar isso! como fazer? Neste intermédio a irmã Olga Manosso tinha participado de um curso na Bahia, lá conheceu um professor que trabalhava na Escola Família no Espírito Santo e ela entendeu um pouco esse processo da Pedagogia da Alternância e que poderia ajudar. Era parte do tempo na escola e era parte do tempo em casa, e dentro dessa formação tanto aprende nós que estávamos na escola como também quem estava fora da escola, porque os filhos iam chegar em casa e tinha que conversar com os pais, esse período que eles estivessem em casa eles tinham que pensar no que aprendeu, era uma desconstrução. Claro que nós não tínhamos toda essa teoria de como resolver isso. Pensado isso, o Valdivino como CPT, o Daniel que é de Novo Horizonte que não está mais aqui, como alguém que era coordenador da COAGRAM que era uma cooperativa e o Ivan enquanto COAAMS, foram visitar as escolas do Espírito Santo, gravaram a visita, tiraram fotos, quando retornaram nós tivemos um momento de formação para entender como funcionava.

Assim, em 10 de maio de 1996, por meio Deliberação 4503, foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação o funcionamento da EFA-COAAMS, com sede na rua

Joana Maria de Jesus n. 223, bairro São Francisco, Campo Grande – MS, numa área de aproximadamente 8,07 ha, sob regime de comodato desde 1994, pertencente à arquidiocese de Campo Grande.

Na sequência pode-se observar a vista aérea do espaço ocupado pela escola nos primeiros anos de funcionamento até 2009.

**Figura 9** – Imagem aérea EFAR



**Fonte:** Acervo Luiz Peixoto (1999).

**Figura 10** – EFAR



**Fonte:** Acervo EFAR (2002).



Nas figuras 9 e 10, pode-se observar o espaço ocupado pela escola, bem como a organização das atividades agropecuárias: pomar, avicultura, tanques de piscicultura, criação de bovinos, área de cultivo (horticultura e agricultura).

Nesse processo de criação da EFA, há que se destacar a contribuição de Rosalvo, militante da CPT, lutador do povo, homem de uma trajetória inspiradora, que se doou pela reforma agrária e batalhou incansavelmente pela criação da EFA-COAAMS<sup>35</sup>. Ele foi um homem sábio, que até por meio do silêncio podia se fazer ser ouvido, portanto não há como falar em Pedagogia da Alternância em MS sem lembrar da sua contribuição.

#### **4.5 Compreendendo a EFAR**

A EFAR surgiu diante da preocupação com a escolarização do jovem camponês a fim de possibilitar-lhe a formação pessoal e profissional, na perspectiva de que esse jovem compreenda sua identidade enquanto camponês, acredite no processo de luta realizado por sua família na conquista da terra, reconheça sua história, sua cultura e que possa, por meio disso, ter o compromisso em contribuir para com o desenvolvimento de sua comunidade. Piatti e Oliveira (2019, p. 7) fazem uma importante reflexão sobre o que significa a formação do jovem da EFA via Pedagogia da Alternância:

A Pedagogia da Alternância é uma possibilidade de resgate da própria história do sujeito de direito, quando percebe que essa história está ligada à sua formação integral, que acontece na escola, mas também em sua comunidade. Logo, a escola não pode servir para a sua saída do campo, mas para sua inserção na comunidade a que pertence.

Para tanto, o trabalho da escola não é o de fixar o jovem no campo, mas também não é o de abandono. O sentido desse trabalho é o criar pertença pelo espaço conquistado pela família, a fim de possibilitar que esse jovem construa alternativas que venham a gerar trabalho e renda para sua família e, caso ele deseje sair do campo, que esse ato passe então a ser feito por escolha e não por necessidade.

O PPP da EFAR (2008, p. 6) ressalta o compromisso da escola na formação do jovem, para atingir uma de suas finalidades, que é o desenvolvimento do meio.

---

<sup>35</sup> A partir de 12/06/2006 a EFA-COAAMS passou a ser denominada de Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), definida em assembleia pelos membros da comunidade escolar como homenagem a um de seus fundadores e até então diretor da escola.

A história da Escola Família Agrícola é a história de uma educação que resgata os valores dos homens e mulheres do campo, colocado à margem do processo de desenvolvimento cultural, econômico e social. Uma educação que busca propor condições para que o jovem permaneça em suas propriedades com condições de acesso a educação, lazer, cultura e renda. Que propõe mudanças e transformações do meio.

A criação de uma Escola Família Agrícola em MS, via Pedagogia da Alternância, consistiu num processo desafiador, pois surgiu na contramão da estrutura política e econômica dominante no estado.

Nesse sentido, a escola, desde sua constituição, opõe-se a essa estrutura elitista, realizando uma prática pedagógica com o objetivo de contribuir para a sustentabilidade e a qualidade de vida do camponês no campo. Segundo o PPP da EFAR (2008, p. 5), os motivos para a criação de uma escola via alternância no estado do Mato Grosso do Sul foram:

Considerando que a ausência de Curso de Educação Profissional na zona rural no Brasil, especificamente em Mato Grosso do Sul, tem levado milhares de jovens a abandonar a área rural ou deixar a educação escolar para não se distanciarem da família ou para contribuir nas atividades produtivas; a necessidade de oferecer condição suficiente para a participação e responsabilidade da família no processo educativo; a não participação da família na formação dos filhos (as) e do seu meio de vida; o aumento do número de Assentamentos Rurais no Estado de Mato Grosso do Sul; a necessidade de oferecer opção profissional específica para o desenvolvimento do meio rural; que a Juventude Rural ocupa lugar de destaque quando se pensa em participação na construção de mudanças para a transformação da sociedade, se apresentam como referências para reverter o quadro de desânimo e de abandono das áreas rurais, de desemprego e de migração para as grandes cidades.

Com o crescente número de assentamentos rurais no estado de MS, a preocupação com a educação para os filhos dos assentados e camponeses da agricultura familiar, aliado ao descaso do estado frente a assistência técnica condizente à realidade desses assentamentos, impulsionaram a ação de criação da EFAR. A alternância possibilita à escola atingir assentamentos de todo o estado de MS, com um processo de ensino e aprendizagem que contribui significativamente para a formação e o desenvolvimento sustentável e solidário de comunidades por meio da formação integral dos jovens.

Nessa perspectiva, a EFAR oferta o Curso de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio – Área Profissional: Agropecuária - Educação Profissional Técnica de

Nível Médio, que apresenta os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar através de atividades educativas ações de formação que proporcione ao estudante, a sua família e ao meio rural, lideranças motivadas e devidamente preparadas para o estímulo e orientação do desenvolvimento técnico agroecológico e comunitário sem perder seus valores históricos e culturais;
- b) Proporcionar ao estudante formação geral, técnica, humana, gerencial para a inserção no mundo do trabalho;
- c) Consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- d) Preparar para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- e) Aprimorar como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- f) Compreende os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- g) Preparar profissionais para atuarem em atividades da agricultura e pecuária em empresas e instituições prestadoras de serviços para os setores diversos da economia agrícola, e em especial para as entidades que trabalham com Agricultura Familiar;
- h) Realizar ações que proporcionem o estudante valorizar o campo (meio sócio-profissional), o seu ambiente familiar e comunitário, seus valores e suas culturas. (EFAR PPP, 2008, p. 7-8).

Os objetivos da EFAR colaboram para a afirmação dos pilares de sustentação da alternância das EFAs, que consiste em possibilitar a formação integral dos estudantes camponeses, para que estes tenham condições de contribuir para o desenvolvimento do meio sociofamiliar e comunitário.

Ter a agroecologia como base na prática educativa da alternância significa o desafio de olhar para o campo, para o processo de produção e sustentabilidade numa outra esperança. Agroecologia não se refere somente a não utilizar agrotóxicos no processo produtivo, mas é uma ideologia de vida, é ter a sensibilidade e o respeito à natureza e ao seu entorno; é se sentir parte do meio ambiente, protegê-lo, ter a responsabilidade social pela preservação para as futuras gerações.

Assim sendo, Gubur e Toná (2012, p. 63) evidenciam o conjunto de atividades que caracterizam a prática agroecológica:

Para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável e produtiva, a agroecologia orienta práticas de: aproveitamento de energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como um organismo vivo; manejo de processos ecológicos - como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador - praga; cultivos múltiplos e sua



associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade dos agroecossistemas; e ciclagem da biomassa - incluindo os resíduos urbanos.

Na dinâmica realizada na EFAR, é realizada a reflexão e a discussão da importância da produção orgânica, logo a prática da escola tem a agroecologia como uma das bases de sustentação e, desde o ingresso na escola, os estudantes aprendem técnicas de manejo orgânicas, tais como: produção de adubação em forma de compostagem, composteira, caldas orgânicas, biofertilizantes, separação do lixo, plantio e manejo de adubação verde, dentre outras técnicas para recuperar e/ou manter a fertilidade do solo.

Na sequência, pode-se observar a figura 11, que ilustra estudantes da turma de 2005 realizando a colheita de Crotalária (espécie de adubação verde) na área de campo e experimentos da EFAR.

**Figura 11** – Colheita de Crotalária



**Fonte:** Acervo do autor (2004).

Após a colheita, as adubações verdes eram devidamente armazenadas e distribuídas entre os estudantes para cultivo em suas propriedades e disseminação em suas comunidades.

A agroecologia significa a libertação das imposições de multinacionais, que invadem o campo e inculcam no ideário do camponês que, para produzir, ele somente obterá êxito a partir do uso massivo de produtos químicos, sementes transgênicas, levando-o a acreditar que sua propriedade deverá ser organizada nos mesmos moldes do

latifúndio. “A agroecologia exige conhecer a dinâmica da natureza e, ao mesmo tempo, agir para a sua transformação [...] possui uma especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto de campo é incompatível com o sistema capitalista”. (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 64-65).

Nesse contexto, a produção de produtos orgânicos, a adubação verde, o manejo do solo e a diversificação da propriedade têm outra perspectiva: a da preservação e da sustentabilidade por meio da agroecologia, preceitos fundamentais para a formação emancipatória do alternante.

O alternar do estudante, em tempos e espaços via Pedagogia da Alternância, concilia a vivência da escola, da família e da comunidade como parte importante no processo de formação. É um processo contínuo de observação, reflexão e intervenção. Conforme o PPP (2008, p. 13) da EFAR, pode-se compreender que esse processo formativo ocorre em três momentos:

Primeiro momento: no meio sócio profissional-familiar acontece à pesquisa e observação da realidade (busca de saberes e experiências). Segundo Momento: no ambiente Escolar/Centro Educativo realizam-se reflexões, problematizações e aprofundamentos (Sistematização dos Conhecimentos). Terceiro momento: na prática, de volta ao meio sócio profissional, o jovem aplica seus conhecimentos, realiza novas experiências e pesquisas (confronto dos saberes teóricos com os saberes práticos).

O processo pedagógico da escola não acontece inerte e destituído da realidade do estudante, mas a partir de tudo que faz parte de sua vida, de sua cultura, dos seus saberes, experiências, bem como das dificuldades da comunidade e do convívio familiar no processo organizativo e produtivo. Tudo isso vem ao encontro da prática educativa da escola num processo contínuo e dinâmico, pois “O tempo de alternância é um tempo formativo, educativo e sincronizador de aprendizagens. A escola aliada à família e ao trabalho são fatores constituintes e constituidores de práticas concretas que possibilitam uma formação integral dos estudantes.” (PIATTI; OLIVEIRA. 2019, p. 7).

O ensino por meio da alternância acontece quinzenalmente na EFAR, ou seja, de quinze em quinze dias os estudantes alternam entre escola e família. Nesse processo, conforme o PPP da EFAR (2008, p. 14), a organização dos tempos ocorre da seguinte maneira:

As aulas na Sessão Escolar, acontecem por duas semanas em regime de internato. Na primeira semana, soma 44 horas aulas, sendo uma carga

horária de 08 aulas / dia, onde ministra 04 aulas no período matutino e 04 aulas no período vespertino, com duração de 60 minutos cada uma. As aulas são oferecidas de segunda-feira a sábado da primeira semana, sendo que a aula de sábado é de 04 horas. Na mesma condição acontece a segunda semana, onde de segunda a quinta-feira é de 08 aulas dia e na sexta-feira, 04 aulas, perfazendo 36 horas aulas na segunda semana, totalizando 80 horas aulas em cada sessão escolar. As aulas na Sessão Familiar são cumpridas em 5 horas / aulas dia, de segunda a sábado na primeira semana e de segunda a sexta-feira na segunda semana, de 60 minutos cada, somando 50 horas por sessão. As atividades encaminhadas para a sessão familiar ficam sob a responsabilidade do (a) professor (a) de cada disciplina.

Dessa forma, tanto na sessão escolar quanto na sessão familiar, o estudante precisa realizar um conjunto de atividades que assegurem a legitimidade da alternância. Isso requer responsabilidade do estudante e compromisso da escola e da família para com o processo de aprendizagem do estudante.

As figuras 12 e 13 apresentam a dinâmica de ensino realizada na EFAR, na primeira figura uma atividade em sala de aula, conciliando a realidade dos estudantes aos conteúdos das disciplinas curriculares do eixo comum. Na segunda figura, a área de horticultura da escola, local de experimentação e vivência prática das aprendizagens recebidas em sala de aula.

**Figura 12** – Atividade em sala de aula



**Fonte:** Acervo Luiz Peixoto (2018).

**Figura 13** – Área de horticultura



**Fonte:** Acervo EFAR (2000).

O processo formativo realizado vem ao encontro do que propõe o PPP da escola:

A Sessão Escolar é o período que o (a) estudante permanece em regime de internato, construindo embasamentos teóricos e práticos na área de conhecimento agropecuária e formação geral. As aulas são operacionalizadas através de diferentes técnicas pedagógicas, tais como: aulas expositivas, trabalhos em grupo, seminários, aulas de campo, pesquisas de campo e bibliográfica e tarefa personalizada. (EFAR PPP, 2008, p. 17).

Como os estudantes permanecem em sistema de internato, o cotidiano da escola é bem dinâmico. Essa dinamicidade acontece de forma organizada e programada, com vistas a que cada momento contribua significativamente para o percurso formativo do estudante.

O compromisso estabelecido na sessão escolar exige uma continuidade na sessão familiar. De acordo com o PPP da EFAR, na sessão familiar o jovem tem as seguintes atribuições:

A Sessão Familiar é o período que o (a) estudante conta com auxílio da família e da comunidade, para coletarem dados sobre questões atreladas ao seu meio sócio profissional, onde, executa trabalhos práticos e



teóricos nas propriedades, como podem ser realizados com pais/família e vizinhos, levantamentos e, participa de formação. Durante a Sessão Familiar, o (a) estudante é estimulado (a) a participar de eventos referentes à profissionalização do (a) agricultor familiar (a), tais como: Dia de Campo, Seminário, Cursos, Palestras, e outros. Entende-se que estes momentos servem de atualização tecnológica e de aprofundamento sobre a política e a economia regional agrícola, fatores importantes para o futuro empreendedor (a). (EFAR PPP, 2008, p. 17).

Para a sessão familiar, o estudante leva um conjunto de atividades das disciplinas. Na alternância, compreende-se o processo educativo escola e família como sendo integradores, assim o estudante realiza a continuidade das atividades no movimento escola-família. É nesse alternar que questões são suscitadas, bem como tensões, problematizações, indagações e o estudo acontece de forma contínua e dinâmica.

A sessão familiar é a extensão da escola e vice e versa; são espaços e tempos diferentes que dialogam, contribuindo para o processo de formação do estudante. No período familiar, o estudante, além de realizar as atividades pedagógicas das disciplinas escolares, é instigado a colocar em prática suas experiências junto à família, podendo observar as técnicas aprendidas na escola, como desenvolve perante sua realidade, e a participar ativamente das atividades e das ações no seu meio social.

Ao chegar na sessão escolar, o estudante deve apresentar as atividades feitas na sessão familiar. “O controle da realização das atividades é feito por meio de registro em documento próprio, denominado caderno de alternância. Esta confirmação é feita no retorno para início da sessão escolar.” (EFAR PPP, 2008, p. 14).

A realização das atividades na sessão familiar e a apresentação na sessão escolar são essenciais para que não haja ruptura no processo formativo do estudante. Dessa forma, todas as disciplinas encaminham atividades para serem realizadas na sessão familiar, integrando o estudo teórico aos aspectos apresentados na socialização do plano de estudo, avançando e contribuindo para a reflexão e formação integral na perspectiva da emancipação do jovem camponês.

Nesse sentido, no quadro 5 consta a matriz curricular da EFAR, podendo se observar a disposição de todas as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, divididas em quatro áreas, sendo elas: ciências da linguagens e códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências agrária e sua tecnologias.

Quadro 5 – Matriz Curricular da EFAR

ÁREAS	DISCIPLINAS	1º ANO			2º Ano			3º Ano			CH Total
		SE	SF	TA	SE	SF	TA	SE	SF	TA	
Ciências da Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	60	36	96	50	27	77	60	27	87	260
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	-	-	-	20	09	29	20	09	29	58
	Artes	20	09	29	-	-	-	-	-	-	29
	Iniciação a Pesquisa	20	18	38	20	09	29	20	09	29	96
	Educação Física	20	-	20	20	-	20	20	-	20	60
Ciências da natureza, matemática e suas Tecnologias	Química	40	18	58	40	18	58	40	18	58	174
	Biologia	40	18	58	40	18	58	40	09	49	165
	Agroecologia	20	18	38	20	09	29	20	09	29	96
	Homeopatia	20	18	38	20	09	29	20	09	29	96
	Física	40	27	67	40	27	67	40	18	58	192
	Matemática	60	36	96	40	27	67	40	18	58	221
	Contabilidade e Custos	20	09	29	20	09	29	-	-	-	58
	Desenho e Topografia	-	-	-	20	09	29	20	09	29	58
	Construções e Instalações Rurais	-	-	-	20	09	29	20	09	29	58
Organização, Planejamento e Gestão	-	-	-	-	-	-	20	09	29	29	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	40	27	67	30	18	48	30	09	39	154
	Geografia	40	27	67	30	18	48	30	09	39	154
	Sociologia	20	09	29	10	09	19	10	09	19	67
	Antropologia	-	-	-	10	09	19	10	09	19	38
	Filosofia	20	09	29	10	09	19	10	09	19	67
	Educação Religiosa	10	09	19	10	09	19	10	09	19	57
	Estudos Regionais	20	09	29	20	09	29	20	09	29	87
Cultura da Cooperação	20	18	38	-	-	-	20	09	29	67	
Ciências Agrárias e Suas Tecnologias	Agricultura	40	18	58	20	09	29	20	09	29	116
	Projetos Agropecuários	-	-	-	30	27	57	-	-	-	57
	Olericultura e Jardinagem	40	18	58	-	-	-	-	-	-	58
	Culturas Anuais Regionais	20	09	29	20	18	38	-	-	-	67
	Culturas Perenes Regionais	-	-	-	-	-	-	20	09	29	29
	Fruticultura	-	-	-	20	18	38	20	09	29	67
	Agroindústria	-	-	-	20	09	29	20	09	29	58
	Irrigação e Drenagem	-	-	-	20	18	38	20	09	29	67
	Mecanização Agrícola	-	-	-	20	09	29	20	09	29	58
	Zootecnia	30	27	57	20	18	38	-	-	-	95
	Animais de Pequeno Porte	-	-	-	-	-	-	20	09	29	29
	Animais de Médio Porte	20	09	29	20	09	29	20	09	29	87
	Animais de Grande Porte	20	09	29	20	09	29	20	09	29	87
Prática na Agropecuária	100	-	100	100	-	100	100	-	100	300	
Estágio Profissional Supervisionado	-	-	-	-	100	100	-	200	200	300	
<b>TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS</b>	<b>800</b>	<b>405</b>	<b>1205</b>	<b>800</b>	<b>505</b>	<b>1305</b>	<b>800</b>	<b>506</b>	<b>1306</b>	<b>3816</b>	

**Legenda:** SE: Sessão Escolar SF: Sessão Familiar TA: Total Ano CH: Carga Horária

**Fonte:** EFAR PPP (2008).

Ao analisar a matriz curricular da EFAR, pode-se evidenciar a dimensão das áreas formativas que os estudantes vivenciam em sua formação. A diversidade de disciplinas visa possibilitar o acesso aos mais variados conhecimentos, viabilizando condições de participar ativamente perante as necessidades do campo.

A matriz curricular evidencia como a escola se organiza com relação às disciplinas e aos conteúdos que o estudante vivenciará no seu percurso formativo. Cabe ressaltar que a disciplina de Educação Física é a única que não tem carga horária destinada para a sessão familiar, haja vista o trabalho realizado pelo jovem na propriedade familiar, que é assegurado pelo Art. 26, § 3º da LDB 9394/96.

Nesse processo de formação via alternância entre escola e família, o estudante é incentivado a ter responsabilidade perante as etapas de sua formação. O dinâmico processo ofertado na sessão escolar precisa ser continuado na sessão familiar e vice-versa. Nesse processo, os professores/monitores têm atuação fundamental no sentido de animar, orientar, mediar e instigar o jovem na reflexão, na problematização e no estudo dos conteúdos abordados.

#### ***4.5.1 Os monitores na alternância realizada na EFAR***

Todo o dinamismo da alternância numa EFA é viabilizada pela ação comprometida de profissionais denominados monitores. Há de ressaltar inicialmente a diferença fundamental que existe entre professor e monitor. Ambos são fundamentais na formação realizada na EFA. Porém, algumas funções distinguem a atuação do professor e do monitor. Sobre esse assunto, o Entrevistado Representante 2 (2022) aponta como na EFAR era concebida e realizada essa diferenciação:

Na prática, professores são os profissionais que trabalham os conteúdos programáticos a partir do Plano de Formação, porém, não assumem as atividades internas (acompanhamento de limpeza do prédio, pernoite na escola ...), e também dos instrumentos pedagógicos, como: Plano de Estudo, serões, acompanhamento individual, caderno de alternância, visita as famílias, projeto de experimentação e pesquisa, estágio.

Compreende-se, nesse processo, que o professor é aquele profissional com responsabilidade direcionada para a sala de aula, encarregado de ministrar as aulas e participar daquelas atividades relacionadas mais diretamente ao aspecto pedagógico. Já os monitores são aqueles profissionais que assumem, além das aulas, os instrumentos pedagógicos e todas as atividades organizadas pela escola na esfera social, cultural, pedagógica e organizativa. Sobre a responsabilidade e as características do monitor Gimonet (1998, p. 65) salienta que:

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.

A dinamicidade da EFA e os movimentos do alternar realizados pelo jovem necessitam de um profissional com disposição e compromisso para compreender as tensões, contradições, problematizações desse processo vivenciado pelo jovem por meio da alternância.

Nesse sentido, o monitor vai além de compreender e dominar os conhecimentos científicos de sua área de formação, mas perpassa e tem sua ação comprometida em compreender os movimentos da realidade dos estudantes, integrando o empírico e o científico na perspectiva de possibilitar ao estudante entender as transformações na sociedade, em especial na vida do camponês, de forma crítica, com consciência das possíveis intervenções e contribuições para a transformação da sociedade de forma humanizada.

Um dos pontos importantes que deve provocar a reflexão é sobre o perfil do profissional para atender as demandas de um monitor, já que ser monitor é um grande desafio, pois exige doação, disponibilidade, comprometimento, dedicação e compreensão da alternância, afinal, o estudante fica a quinzena toda na escola sobre sua responsabilidade. Nesse processo, o monitor acompanha o cotidiano dos estudantes na escola, organizando as atividades que precisam ser realizadas, como limpeza, irrigação da horta e trato dos animais. Ele precisa estar atento ao dinamismo da vida em grupo, como, por exemplo, a questão de gênero, uma vez que a EFAR atende moças e rapazes e isso exige uma organização no sentido de garantir todos os cuidados assegurados junto à família.

Além das atividades mencionadas, são atribuições dos monitores: pernoitar na escola, acompanhar e realizar as atividades propostas pelos instrumentos pedagógicos, tais como acompanhamento personalizado, visita às famílias, serões, plano de estudo, dentre outros.

Todas essas funções tornam o trabalho de monitor algo desafiador, visto que a responsabilidade e a realização de todas as ações inerentes a ele carecem de profissionais aptos e com condições de assumir essa função na escola.

Nesse sentido, montar a equipe de monitores é um grande desafio para a escola, afinal, encontrar profissionais com todas as características necessárias a essa função não é fácil. Queiroz (2004, p. 71) relata a importância e a dificuldade das escolas em compor a equipe de monitores desde a experiência francesa com a Pedagogia da Alternância.



A formação de monitores para atuação nas escolas por meio da Alternância sempre foi uma das preocupações e desafios, desde a criação das Casas Familiares na França busca se realizar ações que possibilitam condições destes profissionais compreender os instrumentos e a dinâmica de formação por meio da alternância.

Outro ponto importante em relação ao trabalho de monitor é o reconhecimento e o estabelecimento de um plano de carreira que valorize e o assegure devido à importância e à responsabilidade de sua função. Nesse sentido, Begnami (2019, p. 126) afirma que:

Na prática, o termo Monitor não deve constar no contrato de trabalho por uma questão do não reconhecimento como uma ocupação profissional. Prevalece o termo professor. Apesar da tradição histórica alegada nos discursos recorrentes do movimento CEFFA, entendemos que há uma necessidade de se lutar, não pelo reconhecimento de uma nova ocupação com o nome de Monitor, como se esta nomenclatura em si garantisse o perfil profissional desejado, mas por condições mínimas de trabalho, com um plano de carreira que garanta dignidade e atrativo para a continuidade nesta atividade.

De fato, o reconhecimento e a valorização em relação à atuação desse profissional, por meio de um plano de carreiras e uma formação inicial e contínua, são pontos essenciais no reconhecimento e na valorização para a atuação do monitor nas EFAs.

#### ***4.5.2 Autoorganização da vida em grupo***

A formação dos estudantes na EFAR perpassa o conjunto de aulas teóricas e práticas, já que acontece por meio de um conjunto de atividades que possibilitam o amadurecimento no processo de formação integral do jovem. Nesse sentido, o estudante, ao ingressar na escola, participa de vários momentos e, dentre eles, está a organização interna da escola. Esse processo de organização acontece por meio de grupos de trabalho, que têm por objetivo a manutenção das atividades internas da escola, tais como: limpeza, organização, produção e cuidados com a horta, trato dos animais, ou seja, a vida escolar relaciona-se diretamente com a vida do estudante na propriedade familiar.

Essa auto-organização se faz necessária para que o jovem compreenda a importância da contribuição e da vivência coletiva. A possibilidade da vivência em grupo no sistema de internato, em que os estudantes permanecem na escola, desenvolve a habilidade de conviver em grupo, bem como o entendimento dos limites e do respeito à individualidade do outro, a importância da contribuição nas atividades que precisam ser realizadas e o senso de responsabilidade.

Esse processo permite ao jovem entender a importância de seu trabalho e a necessidade de contribuir junto à família nas atividades realizadas na propriedade familiar. Sobre essa experiência vivenciada pelo estudante na escola, Molina e Sá (2012, p. 331) afirmam que:

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalharem a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para atitudes e relações fora da escola. A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismo importante para a criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos, no sentido do aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. A partir dessas experiências torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia desses sujeitos.

A formação na EFAR perpassa a questão profissional, contribuindo para a formação integral do estudante para a vida, como também para a valorização da organização, da participação e do respeito às particularidades da subjetividade de cada um, na perspectiva da formação integral e do desenvolvimento do meio.

Na organização escolar da EFAR, todo o processo de limpeza e organização é feita pelos estudantes, os quais são divididos em grupos de trabalho, para realizar a limpeza e a organização do refeitório, das salas de aula, da cozinha, dos dormitórios, do pátio, bem como para executar a organização e a separação do lixo (orgânico e inorgânico), fazer pão, irrigação e colheita das hortaliças, limpeza da pocilga e trato dos animais.

Cada grupo é responsável pela atividade no prazo de uma semana e todos os grupos passam por todas as atividades. No meio do ano, é feita uma nova redistribuição

dos estudantes em grupos, geralmente por sorteio. Há de se ressaltar que a escola só tem como funcionária uma pessoa responsável para fazer a alimentação durante a semana.

Até 2009, o sistema de grupo de trabalho foi o mais realizado como meio organizativo da escola. Esse processo foi importante em oportunizar a organização coletiva, a responsabilidade e o compromisso com as atividades que precisavam ser feitas.

#### **4.5.3 A mística**

Um dos elementos fundamentais realizados no processo formativo da EFAR é a mística. Segundo Peixoto (2021, p. 198), a mística pode ser compreendida como sendo:

[...] um elemento ligado aos sentimentos, alimentado pela esperança de alcançar o sonho, ideal, objetivo, seja lá o que se queira, o que é importante é que o sonho se transforma em causa consciente que se passa a viver por ela e rumo á ela. A mística trabalha a dimensão utópica do ser humano.

A mística possibilita aquele momento de reflexão, de conexão com os valores e princípios dos camponeses, fortalecendo o compromisso na luta pelos seus sonhos e pelos motivos que os fazem lutar. Mística é sentimento, é sentir a angústia do outro e não ser indiferente; é aquilo que causa indignação e instiga a resistir, a lutar. Nesse sentido, Peixoto (2021, p.191), acrescenta que:

Na mística, a indignação contra qualquer injustiça em qualquer parte do mundo deve ser a característica do militante. O valor compromisso é o respeito aos propósitos feitos coletivamente e se completa com o valor da coerência, que exige a correspondência entre a palavra e a conduta.

A EFAR tem a mística como instrumento que, na dinâmica da escola, fortalece a reflexão acerca dos motivos que fazem o jovem estar longe da família para estudar e dos compromissos com o conhecimento que adquire. Esse processo aguça e fortalece a caminhada do jovem na escola.

Toda simbologia apresentada na mística, envolve e exterioriza a luta. De acordo com Coelho (2014, p.19), a mística “[...] é uma prática do MST, com algumas formas particulares de se manifestar ou ser concretizada... para o MST é uma forma de ritual que acontece de diversas maneiras e com significados e sentidos”.

Piatti e Souza (2021) descrevem que o MST, enquanto movimento popular que luta pela reforma agrária, traz em seu interior a mística como elemento pedagógico identitário. Sua expressão dá mostras de sua própria trajetória. Os trabalhadores do campo são, inúmeras e repetidas vezes, expulsos de seu lugar e de sua casa, por uma desigual competição de forças.

As mesmas autoras afirmam que é preciso compreender que a experiência com a mística, em espaços educativos, não representa um ato encenado, religioso, teatral, mas uma ação intencional de militância, impregnada de formas de manifestar a identidade coletiva de quem busca, em cada espaço, a compreensão das contradições existente no campo.

Ter a mística como princípio na EFA é evidenciar que o processo formativo da escola perpassa pelo ato de formar sujeitos críticos, assim sendo formar técnicos em agropecuária. Escolarizar por meio da alternância na EFA é olhar para a individualidade desse jovem estudante e compreendê-lo, trazendo elementos para que ele compreenda os motivos que o fazem estar ali. A mística tem também a função de autodescoberta e esse processo desencadeia novas ações importantes no alcance das finalidades da escola. Porém, todo esse processo da mística não é algo aleatório, que acontece sem planejamento e organização. Peixoto (2021, p. 199-200) apresenta elementos essenciais para a compreensão do que significa e como deve ser compreendida a mística:

I. Por mais que a espiritualidade seja uma opção individual, a Mística acontece sempre em grupo; II. Mística não é um momento, mas sim um princípio que perpassa todo o fazer e pensar; III. Como toda ação de educação, a mística deve ser pensada, planejada. Por isso não basta delegar espontaneamente a um ou outro grupo; IV. É necessário qualificar os estudantes para que entenda, assumam e trabalhem a mística; V. A simbologia é parte da cultura camponesa, é necessário resgatar os símbolos que congregam, que foram tomados, e utilizá-los como fonte de esperança e vida; VI. A rotina é inimiga da mística. É preciso incentivar a criatividade, a ludicidade e a corporeidade como forma de celebrar os frutos da vida; VII. A mística deve estar ligada ao presente, contextualizada, mas sempre projetando o futuro sonhado.

Diante de tais apontamentos, fica evidente a importância da mística no processo formativo realizado pela escola, já que ela é uma manifestação, mas também reflexão do que foi, do que é, e do que pode vir a ser.

Na sequência, a figura 14 ilustra a realização de uma mística. Nela, é possível apreciar os elementos constituintes, as bandeiras e sua representatividade, a produção, as

sementes, as ferramentas; tudo isso é simbologia carregada de sentimentos que inspiram e fortalecem a luta do camponês, possibilitando refletir sobre a caminhada realizada, a luta pela terra e na terra e a importância do seguir.

**Figura 14** – Mística



**Fonte:** Acervo Luiz Peixoto (2018).

Mística é vivenciar as tensões e as inquietações da realidade, das perspicácias e das artimanhas do capitalismo em relação à vida do camponês. Essa vivência não acontece como algo explicado por outro, mas que é sentido, vivenciado, algo que é real. Todo esse movimento é um encontro da observação com os sentimentos internos de cada um e dos compromissos e ações que isso pode suscitar.

A EFAR, ao se apropriar da mística na formação realizada na escola, evidencia o compromisso e o diferencial na formação integral do jovem, possibilitando que ele compreenda a importância dos movimentos sociais, da organização e da vida no campo, como também do compromisso com a luta do camponês e com a defesa pela terra, trazendo o entendimento de que a mística é parte necessária para a transformação de que o mundo necessita.

## 5 ALTERNÂNCIA VIA EFAR: EMANCIPAÇÃO OU SUJEIÇÃO AOS VALORES DO CAPITAL

A presente seção visa refletir os processos formativos realizados pela EFAR na formação integral dos jovens e, por meio da análise das entrevistas, objetiva-se compreender se a práxis pedagógica realizada pela escola contribui para a emancipação dos jovens camponeses ou subordina-os aos interesses e valores promulgados pelo capital.

### 5.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Conhecer os sujeitos selecionados para esta pesquisa incide em ouvi-los sobre o seu processo formativo. Afinal, pretende-se compreender se a formação advinda da EFAR na constituição profissional dos egressos gera a emancipação desses sujeitos. Para responder ao problema apresentado, foram entrevistado três fundadores da escola e seis egressos formados no período de 1996 a 2009.

A escolha dos egressos para a realização da pesquisa parte da premissa de que são eles o resultado do processo formativo realizado na escola, portanto apontam como foi vivenciar a formação e sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade e da emancipação dos egressos.

A EFAR, até o ano de 2009, formou 261 jovens, conforme se evidencia no quadro 6.

**Quadro 6** - Estudantes matriculados e concluintes na EFAR

Ano – Período	Turma	Matriculados			Concluinte		
		Mulher	Homem	Total	Mulher	Homem	Total
1996-1999	1 <sup>a</sup>	16	31	47	11	30	41
1997-2000	2 <sup>a</sup>	15	32	47	10	23	33
1998-2001	Turma não aberta						
1999-2002	3 <sup>a</sup>	08	15	23	04	14	18
2000-2002	4 <sup>a</sup>	10	14	24	08	10	18
2001-2004	5 <sup>a</sup>	15	17	31	10	08	18
2002-2005	6 <sup>a</sup>	05	25	30	04	16	20
2003-2006	7 <sup>a</sup>	09	28	37	05	16	21
2004-2007	8 <sup>a</sup>	13	26	39	07	19	26
2005- 2008	9 <sup>a</sup>	11	26	37	08	12	20
2006-2008	10 <sup>a</sup>	10	28	38	10	15	25
2007-2009	11 <sup>a</sup>	17	23	43	06	15	21

Fonte: Assunção, 2021, p. 252.

Pode-se analisar, no quadro 6, que a EFAR, de 1996 a 2009, formou onze turmas, num total de 261 formandos. Há de se salientar que nesse período a EFAR ficou somente um ano sem receber estudantes, fato este relacionado à questão financeira da escola, conforme aponta o Entrevistado Representante 2 (2022):

Teve um período que foi bem agravante a questão financeira, nós tínhamos a segunda turma, e pensamos, discutimos no plano de formação de um ano para outro, entendemos que nós não tínhamos condições de assumir mais uma turma nesse mesmo período. E aí você vai ver no quadro os dados da escola de formandos e perceber que teve um momento ali que não teve formatura, isso ocorreu por questão financeira. Nesse mesmo período, a turma que estava era um grupo muito solidário. Nós evitamos de falar de uma questão muito séria, porque era muito séria! Porque nós não tínhamos cedência dos professores, a secretaria dizendo que não teria cedência. Depois nós não tínhamos um projeto financeiro específico para alimentação e nós sabemos que os pais não dariam conta de manter, e aí foi entendido que uma turma a menos já diminuiria os custos.

A manutenção financeira da escola é um dos maiores problemas enfrentados, pois garantir a alimentação, os materiais didáticos, o pagamento de professores/monitores, as ações didáticas da escola, como a visita às famílias dos estudantes, tudo isso necessita de recursos para acontecer. Segundo Entrevistado Representante 2 (2022), no período de 1996 a 2009, os recursos para a manutenção da escola eram obtidos da seguinte forma:

O estado, anualmente era realizado o convênio conforme a legislação: ora repasse financeiro, onde o COAAMS assumia as despesas trabalhistas, ora, cedia os professores efetivos no estado e contratava nomes de professores sugeridos. Obs.: Vale lembrar que na contratação direta dos professores contratados pelo estado, em 2007, os mesmos receberam o pagamento somente no mês de setembro do ano, bem como, na maioria dos anos o recebimento do 1º repasse dos convênios, ocorria sempre após o mês de março. Teve ano que também foi realizado convênio para alimentação. Na política financeira interna, as associações ligadas a COAAMS, definiu em assembleia uma cota anual direta para a Efar, além, de cada família, contribuir com um valor de R\$10,00 mensal por estudante. Outras fontes, acontecia em forma de doação de alimentos por instituições e empresas. Nos primeiros anos de existência, houve venda de verduras na feira da comunidade e in loco.

Apesar dos entraves financeiros, a EFAR demonstrou resistência em sobreviver às tensões financeiras vividas. Desde sua criação, a escola atendeu vários assentamentos

rurais distribuídos em municípios do estado de Mato Grosso do Sul, conforme evidenciado no levantamento feito por Adenilso Assunção<sup>36</sup> (2021, p. 215), em sua pesquisa de mestrado:

A primeira turma foi formada por jovens dos assentamentos Casa Verde em Nova Alvorada do Sul; Novo Horizonte de Novo Horizonte do Sul; Sumatra em Bodoquena; São José do Jatobá em Paranhos; Monjolinho em Anastácio; Marcos Freire em Dois Irmãos do Buriti; Padroeira do Brasil em Nioaque; PAM em Nova Alvorada do Sul; Retirada da Laguna em Guia Lopes da Laguna; Campo Verde em Terenos; Samoa de Sonora e São Luiz em Batayporã, além de educandos das cooperativas Cooagran e Coopaverde da região de Dourados. Na pesquisa, analisando os registros de todas as matrículas da EFA COAAMS, na sua história enquanto escola, encontramos educandos de outros municípios: Sidrolândia, Corumbá, Itaquiraí, Jaraguari, Maracaju, Ponta Porã, Rio Brilhante, Campo Grande, Ribas do Rio Pardo e Tacuru. Comprova-se a vocação da escola para atender assentados das diversas regiões do estado.

Diante desses dados, pode-se perceber a importante contribuição da escola em relação à Educação do Campo em MS. Os egressos apresentados nesta pesquisa retratam a juventude esquecida e resistente em sua formação, por meio da alternância realizada pela EFAR, a qual é resultado da conquista ao direito de uma educação que vai ao encontro da realidade do camponês.

## **5.2 A alternância realizada pela EFAR**

Conforme foi discutido anteriormente, o processo de escolarização do jovem camponês nunca foi uma prioridade do Estado. Sendo assim, todo o avanço político alcançado foi resultado de fortes tensões na reivindicação do direito à Educação do Campo a partir de suas singularidades. Esse direito não pode constituir-se alinhado a um projeto neoliberal, que deslegitima as singularidades da vida do camponês. Essa afirmação pode ser evidenciada baseada no documento emitido pela Secretaria Nacional da Juventude (BRASIL, 2018, p. 21), em que se aponta a situação de desvalorização da realidade camponesa sentida pela juventude, evidenciando o desmerecimento da escola rural e o alinhamento à escola urbana:

---

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que a pesquisa citada não fez parte do levantamento inicial das produções, pois foi publicada no ano de 2022 e o nosso mapeamento foi realizado em 2021.



Um dos pontos mais discutidos pela juventude rural é a discriminação dos saberes não formais que não são respeitados no âmbito escolar, inclusive por professores, quando relacionam o meio rural ao que é atrasado. A Educação Rural é descrita, em geral, como domesticadora, neoliberal e urbanizada, sem comprometimento com os valores do campo. Em sua maior parcela, as escolas rurais não têm adaptação curricular e de calendários buscando atender às necessidades e características de cada região. Os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano, exaltando o modo de vida urbano e desvalorizando a vida no campo.

Ter a escola fisicamente no campo, mas com a ideologia alinhada ao princípio urbano de escolarização, torna-se um desserviço à educação do jovem camponês. Com a implantação dos primeiros assentamentos rurais por reforma agrária em MS, fica evidente a necessidade por uma educação no campo condizente com a realidade do camponês. Nesse contexto é que a Pedagogia da Alternância chega a MS, como possibilidade de educação para o camponês, conciliando saberes, experiências, história, organicidade e cultura com o conhecimento científico, artístico e cultural.

A Pedagogia da Alternância contrapõe a lógica capitalista de educação para submissão ao mercado de trabalho, possibilitando ao jovem camponês o acesso à educação para sua emancipação como sujeito e rompendo a lógica da divisão social de classes, que difere as apropriações do homem de acordo com sua posição social.

A EFAR surge no clamor do camponês que, já sofrido na luta pela e na terra, se deparava com duas situações: a primeira, em ver seus filhos evadirem do campo para ter acesso à educação; e a segunda, em presenciar escolas localizadas na área rural com uma prática pedagógica ancorada nos princípios da escola urbana. Nesse contexto, o Entrevistado Egresso 1 (2021) relata as dificuldades de acesso à escola no assentamento em que vivia e as possibilidades e proximidades da formação realizada pela EFAR:

A Pedagogia da Alternância é uma maneira de fazer, de manter a ligação da realidade do aluno com a escola. No caso, a EFA tinha metodologia de quinze dias, no tempo escola a gente aprendia as matérias do ensino médio e as matérias do ensino técnico. A Pedagogia da Alternância para nós de comunidade rural ela é de suma importância porque ela aproxima os alunos da escola não deixando se fechar esse vínculo. Mas também possibilita a questão do aluno de um período ele tá lá na escola, tem essa questão do alojamento, essa questão mais de proximidade, porque imagina você estar na comunidade rural 40 a 50 Km da sede do município e a escola não ofereça o ensino médio na área rural como é o caso do assentamento Taquaral. Então a Pedagogia da Alternância possibilitava com que esse aluno continuasse seus estudos e a possibilidade desse aluno aprender disciplinas, ter um conhecimento técnico que poderia depois resultar na questão de desenvolver projetos

que poderiam trazer melhoria na qualidade de vida e renda das famílias, então a Pedagogia da Alternância ela propicia isso, essa prática de aprender na escola e com a questão de o aluno também relacionar isso com sua vivência.

A alternância realizada pela EFAR traz essa possibilidade de aprender, tendo como ponto de partida a realidade do estudante, num processo contínuo de ensino-aprendizagem entre sessão escolar e sessão familiar, integrando essas vivências como parte do processo de aprendizagem. Assim, a Pedagogia da Alternância possibilita estudar sem perder o vínculo com as atividades realizadas pela família e com as experiências da vida na comunidade. O Entrevistado Egresso 3 (2021) fortalece a discussão feita, acrescentando ser a alternância uma importante ferramenta para possibilitar ao jovem a escolha por continuar a vida no campo:

Atualmente, conhecendo mais, a alternância é uma forma de estudo importante principalmente para quem não tem condição de acesso à escola e também para quem tem a visão tipo eu, de que você quer trabalhar no sítio, estudando todo dia fora você não consegue. Você estuda ou trabalha em casa; com esse processo de alternância você consegue conciliar essas duas coisas, além de unir teoria com prática.

Assim sendo, a EFAR possibilita uma formação consoante a realidade do estudante, possibilitando ao jovem compreender as tensões vivenciadas pelo camponês na agricultura familiar, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento do meio. Nesse contexto, o Entrevistado Egresso 5 (2022) ressalta a importância do processo formativo realizado pela EFAR em conciliar a realidade do estudante às atividades realizadas na escola, relacionando a teoria com a prática como deve ser, em processos indissociáveis:

Eu acredito que essa ligação entre a teoria e a prática é importante, passar a quinzena na escola estudando e quando você chega na propriedade onde você reside, você vem com toda a energia, com todo o combustível para colocar em prática aquilo que você aprendeu, conciliando trabalhando junto a teoria com a prática é o que enriquece muito a formação do jovem. Porque não fica na teoria por 3 anos e depois a prática, porque é preciso o conceito, mas é a prática que vai preparar para as especificidades, então a Pedagogia da Alternância tem essa vantagem, não foge da realidade.

A EFAR surge da preocupação de lideranças que percebiam o descaso do Estado com os assentamentos rurais de reforma agrária e, aliado a esse processo, a negação do

direito ao acesso à escola segundo as especificidades de vida no campo. Nesse sentido, o estudante, desde seu ingresso na escola, é estimulado à inserção social nas atividades realizadas na comunidade, pois somente a participação e o envolvimento possibilitará a compreensão da realidade e as possíveis maneiras de intervir para a sua melhoria. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 6 (2022) ressalta a importância da inserção social do estudante da EFAR na comunidade:

O que eu consegui assimilar que quando a gente ia para escola, já ia com compromisso de voltar para a comunidade, então a gente passava os 15 dias na escola aprendendo a parte técnica, a de ensino médio e a social, isso possibilitava saber conversar com pessoal, com nosso pessoal, com os vizinhos na nossa comunidade. A gente já ia com essa responsabilidade de voltar para o sítio e passar esse conhecimento para a comunidade, e aprender com a comunidade, era uma troca de experiências, então esses 15 dias que a gente estava na escola a gente aprendia uma parte mais técnica em saber como lidar com pessoal e chegava no assentamento a gente passava para o pessoal, coletava deles informações e levava para escola. Então, o que eu consegui assimilar seria isso, que a alternância é busca por conhecimentos, troca de experiências. Alternância é mais do que o ir e vir, é um compromisso que precisa ter com a comunidade, escola, assentamento, é um compromisso que era feito na própria entrevista para ingressar na escola, de chegar lá na comunidade e dá esse respaldo.

A alternância é compromisso partilhado entre os sujeitos, a família, a comunidade, os movimentos sociais e a escola, todos juntos compartilhando o compromisso de um projeto societário de transformação, que também pode ocorrer por meio da educação.

### ***5.2.1 O interesse em estudar na EFAR***

A conquista da terra por meio da reforma agrária marca o retorno do camponês a sua origem, ou seja, é o início do processo que pode levar o homem a sua emancipação. Não há como emancipar o camponês se as escolas do campo estiverem direcionadas aos interesses da classe dominante ou enrijecidas por meio do modelo urbanocêntrico, dissociado do processo de luta e resistência do camponês no campo. Assim, conforme aponta Molina e Freitas (2011, p.19), faz-se necessário um novo projeto de educação para o campo:

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Nesse contexto, a Educação do Campo constitui-se no reconhecimento de que o processo educativo também deve acontecer comprometido com a realidade do camponês. A Pedagogia da Alternância contribui na possibilidade de escolarização dos jovens camponeses, com um projeto educativo que parte da realidade destes, sendo esse o fator que desperta o jovem para estudar na EFA.

A EFAR, por proporcionar um ensino diferenciado via Pedagogia da Alternância, possibilita ao jovem a formação no ensino médio concomitante ao curso técnico em agropecuária e esse processo desperta nesse jovem o interesse em estudar na escola. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 2 (2021) afirma a importância da formação oferecida pela EFAR: “Como a gente já era do campo, trabalhava aqui, a escola proporcionava um ensino diferenciado que era o ensino técnico e o ensino médio conjunto. A EFA é uma oportunidade de a gente desenvolver onde a gente mora, aprendendo novas técnicas.”

Em entrevista, o Entrevistado Egresso 4 (2021) relata a proximidade do ensino da EFAR com a realidade vivida no campo: “Por conta de ter um ensino diferenciado e voltado para a realidade do campo, uma coisa que eu me identifico bastante, isso me entusiasmava em estudar na escola”.

Assim é constituído o processo formativo da escola, não como algo formalizado de modo rígido, mas a partir das tensões, dos anseios e das inquietações dos sujeitos que fazem a história. Nesse sentido, Cordeiro, Reis e Hage (2012, p. 116) afirmam a importância da integração trabalho e educação como premissas na formação, tendo a realidade como base:

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Antes da criação da EFAR, em 1996, os jovens camponeses pertencentes à reforma agrária, em sua maioria, para continuar os estudos tinham que abandonar sua família na propriedade e se deslocar para o meio urbano. Similar à situação da criação das *Maisons Familiales Rurales* na França, esse processo gerava descontentamento nos jovens e nas suas famílias. Nesse contexto, a EFAR surge como possibilidade de escolarização com ensino médio profissionalizante numa perspectiva diferenciada da escola tradicional. O Egresso 1 (2021) relata a importância da Pedagogia da Alternância realizada pela EFAR como alternativa para a juventude daquela localidade, que não tinha nem o ensino médio como oferta:

Não havia ensino médio no assentamento, os alunos que terminavam a oitava série lá do assentamento, ou eles estudavam na EFA ou eles iam fazer o segundo grau lá na cidade ou simplesmente paravam de estudar. Então toda a partida deles para a EFA ou toda chegada deles tinha certa movimentação dentro do assentamento, era nítido saber e ver quem eram os alunos e também pelas ações que eles faziam dentro do assentamento, principalmente nas escolas. E também aconteceu o seguinte, alguns colegas do meu irmão da turma dele da oitava série, foram estudar na cidade, um conseguiu vaga de manhã outro no vespertino, mas nenhum deles conseguiu terminar o curso porque não se adaptou. Primeiro que pela questão logística de você sair da sua casa e ir para a cidade e também a questão de não se adaptar ao sistema educacional mesmo urbano. Então era basicamente, logo depois do início das ações da Escola Família Agrícola em Campo Grande em 96 ficou basicamente como um roteiro, uma ação da pessoa terminar o Ensino fundamental e fazer o processo seletivo para ingressar na Escola Família Agrícola, primeiro que a alternância ele dava condições da família se organizar para esse filho ir estudar na escola, teria lá a questão do pouso, do alojamento e o estudo.

Toda essa dinâmica, infraestrutura e compromisso com a formação do jovem com o curso profissionalizante estimulava os jovens a estudar na escola. Nesse contexto, evidencia-se o compromisso da alternância com o trabalhador camponês para formar estudantes para o desenvolvimento dessas comunidades. A EFAR opõe-se em sua atuação aos preceitos do capitalismo industrial e do agronegócio, que se enriquece por intermédio da expropriação injusta do trabalhador. Portanto, a alternância é entendida como “[...] uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural.” (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2012, p. 120).

Outro fator importante do processo formativo realizado na EFAR é a questão do

curso técnico em agropecuária ser integrado ao ensino médio, pois isso despertava o jovem a ter conhecimento para contribuir com a família nas atividades realizadas na propriedade e no desenvolvimento local de sua comunidade. A alternância possui uma maneira diferenciada para a profissionalização do jovem, diferente de outras experiências de formação profissional de técnico em agropecuária, é o que aponta o Entrevistado Egresso 6 (2022):

Quando terminei a oitava série, eu fiquei sabendo da Fundação Bradesco, em Bodoquena-MS, daí eu fui para lá, fiquei uma semana lá participando da seleção, só que assim, eu não me identifiquei com o local, não me identifiquei com a forma, até porque a gente era bem família, sempre trabalhou em casa, colhendo, plantando, com um grupo de família e lá eu não me senti bem, e até por conta de como era a dinâmica, metodologia da escola, então não me interessei. Na época eu vim já para ingressar no primeiro ano do ensino médio, comecei a estudar em Sidrolândia, todo dia ia de ônibus para a cidade a 60 km para fazer o ensino médio. Aí quando eu fui lá na EFA e conheci como funcionava a metodologia, o funcionamento em alternância, eu me identifiquei, gostei tanto que já ingressei. Um dos motivos que me despertou a estudar na escola era a necessidade de aprender sobre a terra, porque quando meu pai chegou no assentamento percebemos que a terra daqui (Sidrolândia) é bem diferente da terra de Corumbá, a terra de Corumbá é uma terra muito fértil, principalmente a região que a gente estava. Então, quando a gente veio para cá e se deparou com uma terra bem fraca, bem empobrecida, a gente acabou perdendo dinheiro, afetou o financeiro, porque a gente fez uma lavoura e não era da mesma maneira, vimos que precisava de técnicas mais avançadas para produzir, então fez com que eu me interessasse ainda mais e como a gente já veio da linha de assentamento desde criança, meus avós no assentamento, a gente sempre teve contato com sítio, eu tive mais interesse ainda em entrar na escola principalmente por essa parte técnica da agropecuária.

Esse depoimento traz alguns apontamentos importantes: primeiro, a proximidade da escola com a realidade camponesa dos assentamentos, o que desperta o interesse em estudar na escola; segundo, a possibilidade de formação integral do jovem na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento sustentável da propriedade e, consequentemente, do meio, com a aprendizagem de técnicas orgânicas de revitalização do solo para produção, numa lógica diferente do processo químico defendido pelo agronegócio, e a formação profissionalizante de técnico em agropecuária.

Em muitos assentamentos o problema de acesso e a fragilidade com que acontecia o ensino médio deixava muitos jovens desanimados por não conseguirem perceber as possibilidades que aquele modelo de ensino poderia trazer para sua vida.

O Entrevistado 3 (2021) relata como era realizado o ensino médio em seu

assentamento e o que o motivou a ingressar na EFAR:

Tinha aula uma vez por semana em outro assentamento, funcionava somente no sábado e o transporte ficava o dia inteiro lá, tanto é que foi o primeiro motivo que levou a querer estudar na Escola Família Agrícola. Também por eu ser nova no assentamento e sempre morar na cidade, então eu tinha interesse de aprender a lidar com sítio e com experiência dos meus dois irmãos que já estavam na escola e comentava que os estudos era bom na EFA, que tinha outro tipo de Formação: curso de capacitação e troca de experiências, viagens.

De fato, o curso técnico e as possibilidades resultantes da dinâmica de formação por meio da alternância estimulava os jovens a estudar na EFAR, uma vez que eles teriam a oportunidade de vivenciar outras experiências, realizar viagens e participar de atividades culturais, pedagógicas e técnicas, com uma abordagem comprometida com a realidade do estudante, possibilitando a vivência e o interesse em ser parte da formação via alternância.

### **5.3 Instrumentos pedagógicos**

Os instrumentos pedagógicos são ferramentas essenciais para a realização da alternância via Escola Família Agrícola, pois é por meio destes que o processo formativo da escola ancora-se, permitindo conciliar a vida escolar a realidade do estudante.

O diferencial da utilização desses instrumentos reside no fato de que eles possibilitam romper a lógica tradicional do ensino, ancorados na formação submissa aos valores capitalistas, assumindo um modelo de aprendizagem que parte da realidade, com vistas a possibilitar a formação integral na perspectiva da emancipação humana.

A ação de cada instrumento possibilita essa conexão, ligando os espaços alternados pelo estudante, integrando-os, numa perspectiva de cada movimento ser parte importante no processo de formação. Estes são ferramentas fundamentais no processo de formação do estudante, concilia realidade, inquietações e problematizações da realidade do estudante e sociedade à prática pedagógica da escola.

Pode-se observar essa dinâmica por meio do quadro 7, que demonstra a relação entre os espaços alternados pelo estudante.

**Quadro 7** – O processo da alternância no CEFFA

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

**Fonte:** Gimonet (2007, p. 30).

Ao se analisar o quadro 7, pode-se perceber a importância de cada espaço para a formação do alternante. Nesse movimento, o alternar de tempos e espaços contribui para o amadurecimento e a reflexão do jovem perante as tensões no meio socioprofissional e os apontamentos gerados pelo estudo na sessão escolar na EFA, como possíveis soluções para a situação em estudo.

A interação resultante da ação de cada instrumento possibilita ser a alternância um ensino na perspectiva de conscientizar o jovem em aspectos de sua vida em sociedade (políticos, sociológicos, filosóficos, sociais), no entanto, sem os instrumentos pedagógicos, a alternância é apenas uma ideia, mas sem sentidos e significados pertinentes à formação dos jovens. Nesse sentido, Gimonet (2007, p. 28) afirma que:

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela idéia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que os diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão.

Os instrumentos pedagógicos possibilitam essa conexão entre espaços e entre sujeitos (família e escola), permitindo integrar os movimentos do alternante à sua formação integral.

Os CEFFAs, [...], propõem-se a realizar uma educação pertinente e significativa para os jovens do campo, para tanto, utiliza e desenvolve na formação em alternância instrumentos pedagógicos específicos. Os instrumentos pedagógicos da formação em alternância, adotados pelos CEFFAs do Brasil, é uma construção histórica que se aprimora desde a primeira experiência das Maisons Familiaes Rurales na França. (BEGNAMI, 2010, p. 70-71).



Dessa forma, por meio do quadro 8, apresentam-se os instrumentos pedagógicos da formação em alternância adotados pela Escola Família Agrícola, enfatizando qual o sentido e a possibilidade de abrangência de cada um deles na dinâmica de aprendizagem do estudante via alternância.

**Quadro 8** – Instrumentos pedagógicos da formação via alternância

ITEM	INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	O QUE É
1	Plano de Estudo	Pesquisa participativa que o estudante elabora na EFA e aplica em seu meio socioprofissional.
2	Colocação em Comum	Socialização e sistematização da pesquisa do plano de estudo.
3	Viagens e Visitas de estudo	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudo. Intercâmbio de experiências relacionada à pesquisa do plano de estudo.
4	Colaborações Externas	Palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado do Plano de Estudo.
5	Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade, a partir da pesquisa com o Plano de Estudo.
6	Caderno da Realidade	Livro de vida do estudante, onde registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas aos Planos de estudo no ciclo da alternância.
7	Estágios	Vivências práticas do estudante no meio socioprofissional.
8	Visitas às Famílias e à Comunidade	Atividade realizada pelos monitores para conhecer a realidade dos estudantes e suas famílias. Representa a extensão do CEFFA em seu meio.
9	Tutoria	Acompanhamento personalizado ao estudante.
10	Serões	Atividades organizadas junto aos estudantes sobre temas variados de interesse dos estudantes.
11	Caderno de Acompanhamento	Instrumento de comunicação entre EFA e família. Caderno que tem por objetivo registrar as atividades desenvolvidas nos ciclos da alternância.
12	Caderno Didático	Uma modalidade de “livro didático” elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudo.
13	Avaliações	Atividades contínuas que abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades e da convivência em grupo.
14	Projeto Profissional dos Jovens	Atividade que motiva, incentiva e subsidia o estudante a elaborar projetos.

**Fonte:** Begnami (2010, p.71).

É salutar ressaltar a importância de cada instrumento no processo de formação integral do estudante via alternância na EFA. Na dinâmica de aprendizagem via alternância, cada instrumento, por meio de suas funções, se integra e se inter-relaciona, possibilitando à alternância atingir suas finalidades: a formação integral do estudante e o desenvolvimento do meio socioprofissional.

Nesse sentido, Begnami (2019) apresenta a classificação dos instrumentos pedagógicos utilizados na dinâmica formativa da EFA, conceituando-os.

**Quadro 9 – Classificação dos mediadores<sup>37</sup> didáticos da Pedagogia da Alternância**

CLASSIFICAÇÃO	MEDIADOR	CONCEITO
Mediadores Pesquisa	Plano de Estudo	Pesquisa da realidade a partir de uma tematização.
	Folha de observação	Complementação à pesquisa da realidade.
	Viagens e visitas de estudo	Confrontação, complemento, aprofundamento da pesquisa da realidade.
	Intervenções Externas	Um testemunho, comunicação de um saber vivencial como complemento e aprofundamento da pesquisa da realidade.
	Caderno da Realidade	Registro escrito das pesquisas da realidade, das visitas, das intervenções, ilustrações, livros da vida.
Mediadores Articulação escola – comunidade	Caderno de Alternância	Comunicação, registro, acompanhamento e avaliação das atividades na sessão escolar e na estadia na comunidade, envolvendo todos os colaboradores na formação.
	Visitas dos educadores às famílias/comunidades	Tem finalidades pedagógicas, sociais e técnicas. Oportuniza o conhecimento da realidade dos estudantes e potencializa a participação das famílias e comunidades no CEFFA.
	Plano de formação das famílias	Uma estratégia de formação para engajamento das famílias e parceiros na vida associativa do CEFFA.
Mediadores de Compartilhamento de saberes	Colocação em comum	Socialização e problematização do tema da pesquisa da realidade.
	Caderno didático	Material didático com uma metodologia apropriada para o ensino de conteúdos das disciplinas ou áreas, tendo por contexto as temáticas dos Planos de Estudo.
Mediadores de Animação da vida de grupo	Tutorias	Acompanhamento personalizado feito pela equipe de educadores.
	Organicidade	Autoorganização dos estudantes em grupos de trabalho, de estudo, de lazer, místicas, etc.
	Serões de Estudo	Atividades artístico-culturais à noite.
Mediador de Avaliação	Avaliação semanal	Avaliação coletiva por sessão escolar.
	Caderno da alternância	Espaço para os estudantes, familiares, mestres de estágio e monitores avaliarem.
Mediadores de inserção social e profissional	Vivências - estágios	Comunitário, social, técnico-profissional
	Atividades de retorno	Ação concreta (no campo produtivo, social, ambiental, cultural e político...) na família e/ou comunidade, culminando no tema de estudo da realidade.
	Projeto profissional	Oportunidade de diagnosticar, planejar, de gerar trabalho e renda.
Mediadores de orquestração e gestão das Alternâncias	Plano de formação	Plano de voo com as finalidades educativas. Organiza as alternâncias e o conjunto dos mediadores. Tematiza o currículo e articula as disciplinas, o saber escolar e o popular.
	Reuniões da equipe pedagógica e organização semanal	O planejamento pedagógico, tendo em vista a preparação das atividades e a distribuição de tarefas, exige trabalho de equipe e uma engenharia organizativa semanal.

**Fonte:** Gimonet (2007), Begnami (2019).

<sup>37</sup> Termo utilizado por Begnami (2019), em sua tese de doutorado, para designar os instrumentos pedagógicos. Optou-se, nesta dissertação, por utilizar o termo instrumentos pedagógicos, que comumente é encontrado e utilizado nas EFAs.

Nesta classificação apresentada no quadro 9, pode-se evidenciar a contribuição de cada instrumento e o meio de sua atuação. Os mediadores de pesquisa estão direcionados a instigar esse jovem a olhar sua realidade e os desafios que precisam ser confrontados e problematizados em forma de pesquisa. Potencializa-se a observação, a vivência e o registro de todo esse processo por meio do caderno da realidade. Os mediadores de articulação escola-comunidade visam proporcionar essa proximidade entre escola e família, sendo assim, por meio dessa junção é que se fortalece o fazer pedagógico, bem como a partilha e o compromisso com a formação do estudante, consolidando os dois espaços na mesma perspectiva.

Os mediadores de compartilhamento de saberes possibilitam a partilha dos saberes, a junção do empírico ao científico, o partir dos saberes da realidade, porém sem limitar-se a eles. Os mediadores da animação da vida em grupo estão focados no cotidiano e na organização da escola, nos processos, na dinâmica da vida em coletivo e no acompanhamento personalizado sentido por cada estudante nesse processo.

O mediador da avaliação está direcionado à compreensão das tensões, das situações, dos avanços e dos retrocessos do processo coletivo de vivência na escola naquele período. Caminhar é necessário, mas refletir sobre os passos dados é extremamente importante para se planejar por qual caminho seguir.

Os mediadores de inserção social e profissional estão direcionados às experiências práticas vivenciadas pelo estudante em sua caminhada, como também aos estágios e às possibilidades a partir das vivências dessas experiências. Nessa classificação, evidenciam-se as ações concretas que culminam na reflexão e na elaboração do projeto profissional do jovem.

Os mediadores de orquestração e gestão das alternâncias constituem o planejamento das ações a serem realizadas pela equipe pedagógica, bem como as observações, os entraves e as problematizações que precisam ser ressignificadas perante as tensões e necessidades que surgem no processo de formação dos jovens. Nesse processo, o plano de formação tem uma importância fundamental, pois possibilita compreender o todo, ou seja, o planejamento das ações do processo de formação, que possibilitará a formação integral do jovem.

Nessa direção, os instrumentos pedagógicos da EFA são organizados de acordo com o plano de formação da escola, o qual se destina ao planejamento dos caminhos a serem percorridos pela escola na formação dos estudantes. Esse plano destina-se a um

momento de reflexão, à mística, à análise e ao debate sobre a realidade social, econômica, política, ambiental e cultural disposta na sociedade. Ele é um documento de construção coletivo de toda a comunidade escolar.

A constituição do plano de formação ocorre por meio da elaboração da ação dos instrumentos pedagógicos, os quais são engrenagens que fazem o plano de formação acontecer e, conseqüentemente, a prática educativa da escola. Assim, com a contribuição da comunidade escolar é feita a reflexão acerca dos temas que conduzirão o processo educativo daquela turma. Logo, o processo de decisão é feito anualmente, evidenciando o dinamismo e a preocupação da escola em propiciar o processo educativo em concordância com a realidade do jovem.

Ao ingressar na EFAR, o estudante tem a oportunidade de vivenciar o processo de construção do plano de formação, do processo de reflexão, da discussão e do apontamento em relação a como será o caminho formativo a ser realizado junto às turmas naquele presente ano. Participar do processo a que ele será submetido durante o ano evidencia as diferenças da EFAR no respeito e na prática educativa para emancipação do estudante. Nesse sentido, Gimonet (1998, p. 64) fortalece a discussão sobre o plano de formação afirmando que:

O plano de formação representa o todo, é o resultado da contribuição de cada instrumento. O plano de estudo é o real, é o caminho a ser trilhado, é por meio do plano de estudo que acontece a dialogicidade entre os saberes científicos escolares aos saberes populares. No conjunto do percurso, a organização geral (sucessão de temas, progressão dos conteúdos) é dada pelo **Plano de Formação** que representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico. Assegura a colocação em prática da alternância. Integra as finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e conteúdo do campo socioprofissional com aqueles do programa. Ele reúne numa terceira lógica, duas lógicas muitas vezes contraditórias: a da vida e a do programa escolar. (Grifos do autor).

É na elaboração do plano de formação que ficam evidentes as possibilidades do fazer pedagógico da escola, pois nele está explícito o papel de cada instrumento pedagógico perante o processo formativo do jovem e é por meio dele que a escola, a família e a comunidade participam ativamente da elaboração, do planejamento, do acompanhamento e da intervenção nas etapas de estudo do jovem.

Os instrumentos pedagógicos são o cerne de um CEFFA e a EFAR se constitui por meio desses instrumentos, os quais possibilitam que o dinamismo do

alternar realizado pelo estudante tenha legitimidade pedagógica. Eles promovem a ligação, a dialogicidade entre os tempos e os espaços percorridos pelo estudante e consistem no diferencial da escola, articulando as sessões, as experiências e a cultura, possibilitando a interligação entre escola, família e comunidade com vistas à formação integral do jovem.

Na sequência, é apresentado o plano de formação da EFAR, ano de 2008, demonstrando a atuação e a contribuição de cada instrumento pedagógico no processo formativo da escola. Sendo assim, o objetivo do plano de formação do 1º ano da EFAR é proporcionar ao estudante a valorização do campo, da sua história, do seu ambiente familiar e comunitário e de seus valores e suas culturas.

**Quadro 10 – Plano de formação 1º ano**

T G	Sessão	P.E.	Motivação	C.C.	V.E.	I.E.	V.F.	Serões	C.R.	A.R.
<b>O HOMEM, A MULHER E A TERRA</b>	1º Mot 2º C.C. 3º A.R.	<b>A Pedagogia da Alternância e a luta na Terra</b>	Resgate histórico/cultural; - Desafios e conquistas; - Produção; - Educação do Campo; -EFAR	Envolvimento com a luta, organização; Autossustento; Perspectivas futuras.	Acampamento	Assentado	Perceber a relação familiar e a interação entre o saber da Sessão Escolar e o Saber da Sessão Familiar. Avaliar a implantação da área de experimentação.	Filmes: Terra para Rose e Sonho de Rose	Questões; Texto individual; Texto coletivo; Poesia	Partilha de produtos dos resultados da luta.
	3º Mot 4º C.C.	<b>A família</b>	Participação nas organizações; Resgate histórico (casamento, ascendência,)	Relacionament o familiar; Convivência; Valores.		Trabalho sobre gênero		Apresentação na NC: Gênero e família	Questões; Texto individual; Texto coletivo; Fotos	Árvore genealógica
	4º Mot 5º C.C. 6º A.R.	<b>Identidade pessoal</b>	Construção da identidade; Sentimentos; Crenças, valores, desejos; Limites /dificuldades, potencialidade	Potencialidade; Ética; Desejos; Limites e dificuldades; Conquistas pessoais		Psicólogo		Projeto de vida	Questões; Texto individual; Texto coletivo; Fotos	Escrever a autobiografia
	6º Mot 7º C.C. 8º A.R.	<b>Qualidade de vida</b>	Conceito; Cuidados coma saúde humana, animal e agrícola. Alimentação	Cuidados com a saúde; Sexualidade; Práticas saudáveis	Propriedade de manejo saudável	Saúde alternativa		Atividades recreativas	Questões; Texto individual; Texto coletivo	Torneio esportivo
	7º Mot 8º C.C 9º A.R.	<b>Mística da Terra e da Água</b>	Terra e água; Sentimentos; Relações; Questões ambientais; Valores	Relação com a natureza e uso dos recursos naturais				Preparação da mística para NC	Questões; Texto individual; Texto coletivo	Separação do lixo
	9º Mot 10 C.C	<b>Arranjo Produtivo Local</b>	Conceituação; Importância do levantamento da realidade	Apresentação da realidade dos APLs		APOMS		Modelos de produção	Questões; Texto individual	Croqui

Fonte: EFAR (2008).

Os planos de estudo do 1º ano fomentam o autodescobrimento do jovem a fim

de que ele compreenda o poder das forças capitalistas que alienam e exploram o trabalho do camponês. A partir dos planos de estudos, ocorre a ação síncrona dos instrumentos pedagógicos, que visam suscitar a discussão, a reflexão e o amadurecimento do jovem quanto a seu processo formativo. É nesse processo de pesquisa e discussão que novas questões aparecem e embates são realizados e é isso que será a mola propulsora para o trabalho das disciplinas em sala de aula.

As atividades culturais são uma importante estratégia na vivência do plano de estudo, pois fomentam a discussões importantes em relação à realidade dos jovens. O Entrevistado Egresso 4 (2021) relata sua experiência com os momentos de noite cultural na EFAR:

Ela era dividida por grupos de trabalho ou setores que era da organização escolar e também por grupos de amizades, tinham diversos temas voltados para nossa realidade, e apresentações como: músicas, teatro, tudo promovendo uma reflexão sobre o mundo atual, nosso passado e nosso futuro. Foi de muita importância para mim, pois aprendi a ver o mundo de uma maneira diferente, conhecer outras realidades, cada um com sua etnia, religião e também para valorizar a minha região.

Na sequência, pode-se observar os preparativos para noite cultural com a temática de festa junina.

**Figura 15** – Noite cultural



**Fonte:** Acervo da EFAR (2004).

Na figura 15, ilustra-se a organização dos estudantes para a realização da noite cultural; em suma, é uma noite festiva, de muita organização, reflexão, lazer, com música, apresentações, danças, ou seja, um momento de expressivo crescimento para a formação e o amadurecimento intelectual, social e humano desses estudantes.

Nesse processo de formação via alternância na EFAR, apresenta-se o plano de formação do 2º ano dos estudantes na escola.

**Quadro 11 – Plano de formação 2º ano**

TG	Sessão	P.E.	Motivação	C.C.	V.E.	I.E.	V.F.	Serões	C.R.	A.R.
AGRICULTURA FAMILIAR	1º Mot 2º C.C. 3º A.R.	<b>A EFAR e o arranjo produtivo local</b>	Resgate do trabalho realizado; Desafios e conquistas; Produção e destinação; Comercialização	Participação na associação local; Desafios na produção.	APOMS		Perceber a participação do estudante na comunidade e associação. Avaliar e rever a continuidade da área de experimentação. Discutir com a família, o projeto considerado gerador de renda elaborado pelo estudante - PPI.	Prepara trabalho na comunidade sobre APL	Questões; Texto individual; Texto coletivo; Relatórios	Trabalho na comunidade de sobre APL
	2 Mot 3º C.C. 4º A.R.	<b>Organização da propriedade e subsistência</b>	Processo de organização e sustentação da propriedade; Importância das culturas de subsistência na família	Organização e uso dos meios de produção existentes na propriedade.	Propriedade de uma família	Agricultor (a)		Noite cultural: festa das culturas	Questões; Texto individual; Texto coletivo	Banco de sementes
	4º Mot 5º C.C.	<b>Movimentos e entidades populares</b>	Conceitos; Quem são eles? Urbanos e rurais; Função e papel dos movimentos sociais; A contribuição dos movimentos na organização do Projeto de assentamento	Importância da atuação dos movimentos. A importância da organização no desenvolvimento do meio.		Mesa redonda com os movimentos sociais		Filmes sobre organizações populares	Questões; Texto individual; Texto coletivo; Relatórios	
	5º Mot 6º C.C. 7º A.R.	<b>EFAR e tecnologia de produção</b>	Conceito de tecnologia; Alternativas tecnológicas e princípios agroecológicos.	O que temos e o que queremos. Discutir o campo da EFAR. Necessidades no meio camponês X produção artificial de necessidades		Embrapa		Filme: tempos modernos	Questões; Texto individual; Texto coletivo	Levantamento dos recursos tecnológicos na propriedade e na comunidade
	8º Mot 9º C.C. 10 A.R.	<b>Desenvolvimento local</b>	Conceitos envolvidos em desenvolvimento; Iniciativas e necessidades.	Relação com a natureza e uso dos recursos naturais; como a família enxerga a mística na prática				Debate sobre desenvolvimento	Questões; Texto individual; Texto coletivo	Levantamento sobre a realidade do Assentamento

Fonte: EFAR (2008).

No 2º ano, o plano de estudo tem por objetivo que o estudante passe a observar e a compreender as tensões, contradições, potencialidades e dificuldades da comunidade em que sua família está inserida. Apresenta como tema gerador a agricultura familiar, logo o jovem é estimulado a compreender e a planejar a propriedade junto com a família, tendo em vista a sustentabilidade.

Na prática da EFAR, são essas atividades de intervenção e de desenvolvimento da produção que contribuem para que o jovem possa desenvolver-se profissionalmente, aplicando os conhecimentos adquiridos na escola. Essas experiências, além de lhe possibilitarem exercitar a prática e melhorar a diversificação e as técnicas aplicadas na propriedade, funcionam como um meio para que a comunidade conheça e reconheça o desenvolvimento da propriedade do estudante. Assim, as técnicas e os conhecimentos construídos na escola articulam teoria e prática, as quais devem ser concebidas em indissociabilidade, demonstrando para a família e para a comunidade as possibilidades diferentes em lavrar a terra e produzir nela.

A agroecologia aliada à alternância possibilita uma nova maneira de olhar para o campo, ou seja, de produzir sem agredir o solo e o meio ambiente. A agroecologia é uma opção de vida, de respeito a quem produz e consome, destituindo a visão de que para haver produção é obrigatório a aquisição e uso massivo de produtos químicos. Ela possibilita a libertação do camponês dos fatores que alienam e monopolizam os meios de produção em larga escala como sinônimo de progresso.

A agroecologia é uma ciência que se relaciona com o estar bem e com o ato de produzir com responsabilidade social, ambiental e sustentável. A EFAR tem a agroecologia como parte do processo de aprendizagem, pois esta significa a independência e a emancipação do agricultor no ato de produzir.

É no 2º ano que o jovem é instigado a ampliar a compreensão acerca da importância e da representatividade dos movimentos sociais na organização e na luta pela terra, bem como sobre a importância da reforma agrária na transformação do campo. Compreender esses processos organizacionais e da participação na defesa pelo desenvolvimento coletivo das comunidades são questões trabalhadas.

Assim sendo, cada instrumento pedagógico vai contribuir para a reflexão, a conscientização e o amadurecimento do jovem acerca da importância na organização coletiva para o desenvolvimento das atividades produtivas e sociais que dão qualidade de vida ao camponês.

Na última etapa formativa na EFAR, o plano de formação do 3º ano visa preparar



o jovem camponês para participar ativamente do processo de desenvolvimento sustentável do meio rural. Assim sendo, o plano de formação visa contribuir para a formação pessoal e profissional desse jovem, possibilitando-lhe que compreenda os movimentos de uma sociedade capitalista e excludente com base na posse do capital.

**Quadro 12 – Plano de formação 3º ano**

TG	Sessão	P.E.	Motivação	C.C.	V.E.	I.E.	V.F.	Serões	C.R.	A.R.
<b>DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO</b>	1º Mot 2º C.C. 3º A.R.	<b>Pedagogia da alternância e desenvolvimento local</b>	Resgate do trabalho realizado. Desafios e conquistas. Conhecimento e desenvolvimento do meio.	Atuação do agente de ATER no desenvolvimento: o que temos e o que queremos		COAAMS SEDER	Avaliar e rever a continuidade da área de experimentação. Encaminhar com a família o Projeto Profissional do Jovem - PPJ. Discutir a inserção do jovem no mercado de trabalho e a continuidade dos	Preparar a atividade de retorno	Questões; Texto individual; Texto coletivo	Trabalho na comunidade sobre o papel do agente de desenvolvimento
	4º Mot 5º C.C.	<b>Lutadores do povo</b>	Resistência. Ideologia. Causa. Importância dos lutadores e lutadoras do povo na construção da luta	Crença - resistência – ideologia				Noite cultural: memória das lutas	Questões; Texto individual; Texto coletivo	
	6º Mot 7º C.C.	<b>Política e cidadania</b>	Conceituação. Importância da eleição no desenvolvimento local. Programas sociais e promoção da cidadania (mulheres, jovens, negros e índios). Leis trabalhistas.	Impactos sociais dos projetos existentes. Correlação de forças - poder.	Assembleia legislativa ou câmara dos vereadores	Dep. Tetila ou Moises		Filmes sobre a temática	Questões; Texto individual; Texto coletivo; Relatórios	
	8º Mot 9º C.C 10 A.R.	<b>Agentes de desenvolvimento local</b>	Competências e perfil do profissional que queremos. Conceitos. Como organizar para atender a demanda.	Competências e perfil profissional que queremos				Debate sobre organização dos técnicos	Questões; Texto individual; Texto coletivo	Debate sobre organização dos técnicos

Fonte: EFAR, 2008

O 3º ano é a etapa final do trabalho realizado pela escola, portanto espera-se, ao final desse ciclo, que o jovem compreenda como funciona o desenvolvimento de sua propriedade e sociedade e que saiba como participar e intervir nesse processo.

O plano de formação nesse ciclo visa que o jovem entenda o processo de desenvolvimento sustentável e solidário e faça parte dele. No 3º ano, o jovem deve compreender como contribuir para o desenvolvimento local da comunidade e, nesse sentido, a EFAR fecha um ciclo e, ao mesmo tempo, abre a possibilidade para que esse jovem sinta-se parte da comunidade. A escola estimula a tomada de decisão e, diante de todo o trabalho realizado, almeja-se que esse jovem saiba discutir, posicionar-se e

contribuir com a sociedade, mas essa premissa se estende para que tudo que foi aprendido contribua também para a sua emancipação e compreensão no sentido de que o processo político, organizativo e social, bem como as tensões e as movimentações da sociedade capitalista existem e que é preciso consciência crítica para o seu enfrentamento.

Os planos de estudo possibilitam a reflexão sobre questões como o processo histórico das lutas empreendidas pelos trabalhadores, fomentando o entendimento de que o campo se constitui também por meio daqueles que se opõem às imposições da classe dominante, na defesa do trabalhador excluído do processo social.

Essa é uma das características fundamentais do processo formativo realizado na EFAR, dar condições para que o jovem, ao se formar, não seja submisso às imposições do mercado de trabalho, mas que faça parte de uma perspectiva contrária, ou seja, formar para a sua emancipação para a defesa do campo e do camponês, defendendo a produção sustentável e a busca por qualidade de vida, como também respeitando as singularidades e a cultura camponesa. Saviani (2012, p. 55) faz uma importante reflexão em relação ao significado de formar sujeitos críticos e conscientes na sociedade capitalista:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Apropriar-se do patrimônio cultural da humanidade é um princípio necessário para a prática educativa comprometida com a constituição de uma sociedade humana e, nesse sentido, é que as ações da EFAR são direcionadas para formar para a emancipação do jovem.

#### **5.4 EFAR: mediação<sup>38</sup> dos instrumentos pedagógicos**

A Pedagogia da Alternância realizada pela EFAR se constitui no movimento

---

<sup>38</sup> Compreende-se mediação como algo real, concreto, que vai além da aparência e que permite que o homem possa transformar os fatos que o desafiam, indo além do que está posto, das aparências, permitindo-lhe criar e recriar sua própria existência. (GAMA, 2015).

realizado pelo estudante em alternar entre sessão escolar e sessão familiar, dessa forma todo esse processo de mudança de tempo e espaço são partes importantes para o desenvolvimento formativo vivenciado pelo jovem. Para tanto, o desafio da escola é articular esses movimentos, de modo que o dinamismo vivenciado pelo estudante faça parte de seu processo formativo. De acordo com Gimonet (1998, p. 61), a importância dos instrumentos pedagógicos reside no fato de:

[...] a formação em alternância requer uma organização, requer atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, e para otimizar as aprendizagens. Articular os tempos e espaços da formação consiste em criar ligação, isto é, interação entre os dois espaço-tempo, continuidade na sucessão das micro-rupturas engendradas pela passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração.

Portanto, os instrumentos pedagógicos são engrenagens que possibilitam a ligação entre escola, família e comunidade, possibilitando que todos participem desse processo educativo. Cada instrumento tem sua função e, em suma, contribuem para o estudo, a pesquisa e o amadurecimento pessoal e profissional do jovem, instigando-o a olhar para sua história, família e comunidade, levando-o a compreender quem são os sujeitos da terra, bem como quais são as tensões e as contradições da sua realidade num contexto de sociedade capitalista, classista e excludente. O Entrevistado Egresso 1 (2021), relata as contribuições dos instrumentos pedagógicos no seu processo formativo:

Então a Pedagogia da Alternância ela vai alinhar o sistema educacional dentro da realidade da comunidade, a Pedagogia da Alternância no caso da EFA dava essa possibilidade de você ficar um tempo na escola e um tempo na comunidade, a cada 15 dias, também tinha essa aproximação da família, da escola e aluno, através dos instrumentos pedagógicos. Em outros modelos convencional não tem essa ligação, esse interesse da escola em conhecer e saber qual e como que é a realidade do aluno, a EFA tem essa aproximação, família sabendo que o aluno fez quando estava na escola a partir do caderno da realidade e do caderno de acompanhamento, e a escola saber qual que é ação, quais são as ações, qual é o envolvimento desse aluno dentro da comunidade e também no seu desenvolvimento na realização das vitrines, a gente chamava de experimentos, então a Pedagogia da Alternância ela está bem balizada nesses instrumentos pedagógicos senão não poderia ser pedagogia alternância poderia receber qualquer outro nome.

Nesse sentido, os instrumentos pedagógicos contribuem nessa inter-relação escola e família e, nessa concepção, o alternar é mais que a mudança de espaço, pois consiste numa parte fundamental da dinâmica do aprender.

O plano de estudo é um instrumento essencial na dinâmica da alternância, pois, a partir dele, desencadeia-se a constituição do plano de formação e, por sua vez, fomenta-se a ação de outros instrumentos, culminando na proximidade da realidade do jovem ao trabalho pedagógico da escola. De acordo com Gimonet (1998, p. 59), compreende-se o plano de estudo como sendo essencial:

[...] para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento. Não se trata de um mero instrumento de pesquisa monográfica, mas de um instrumento chave de aplicação, de poder e de cultura se conseguirmos dar-lhe as dimensões que requer.

Portanto, o plano de estudo vai possibilitar essa aproximação, vivência e estudo da realidade. O desenrolar do plano de estudo acontece a partir de uma sequência de momentos e, segundo Queiroz (2004, p. 78-79), aponta cinco momentos sucessivos:

[...] o **primeiro momento** na situação escolar, é de elaboração do questionário, quando o jovem, animado pelos monitores, exercita a reflexão e a imaginação ao construir um roteiro para pesquisar, para questionar os pais e o meio onde vive; o **segundo momento**, no meio em que vive, é de observação, questionamento e expressão da vida, quando o questionário provoca a objetivação e a pesquisa, e ao mesmo tempo conduz o jovem a anotar, selecionar, classificar as respostas e a redigir, proporcionando um diálogo com as pessoas e o meio com o objetivo de analisar e ultrapassar as situações vividas; no **terceiro momento** ocorre a colocação em comum, na situação escolar, permitindo a troca, o confronto com os outros e ao mesmo tempo buscando as raízes profundas dos fatos e da realidade observada e relatada; no **quarto momento** há o confronto com as informações e conhecimentos trazidos pelos professores; no **quinto momento** chega-se a conclusões e deduções relacionadas às situações vividas por cada jovem, buscando responder algumas situações e indagações, não no sentido de conclusão, mas no sentido ativo de continuar o processo, retornando para o meio e desencadeando transformações. (Grifos do autor).

Cada momento propõe uma nova ação e esse dinamismo na investigação do plano de estudo possibilita compreender a realidade não como algo dado por outro, mas constituído pelas pesquisas feitas pelos próprios estudantes e posterior encontro com os

conhecimentos científicos. Nesse sentido, Begnami (2019, p. 125) acrescenta que: “O Plano de Estudo traz temas da realidade atual, local e possibilita o diálogo da vida cotidiana da comunidade com as teorias na escola. Ele promove uma mediação na relação teoria e prática, dos saberes populares com os escolares.”

Em suma, o plano de estudo é a organização sistemática do caminho pedagógico a ser percorrido pela escola, sendo essa construção uma ação coletiva, em que escola, famílias, comunidade, estudantes e egressos se desafiam a entender os movimentos da realidade, as tensões e as contradições. Após a reflexão e o debate, constrói-se o plano de formação, que delineará as ações da escola, do ensino dos componentes curriculares em sala de aula e, ainda, as ações a serem realizadas pelos estudantes na família e na comunidade. Nesse sentido, segundo o Mepes (2018, p. 16), o plano de estudo:

[...] é uma mediação pedagógica que orienta toda a ação educativa na Escola Família Agrícola, constituindo-se como princípio de sustentação de sua identidade, pois possibilita que os temas ligados ao contexto vivido pelo estudante se tornem o eixo central de sua aprendizagem, sendo, portanto, o canal de entrada da cultura popular para a Escola Família.

Todo desenvolvimento do plano de estudo fica sobre a responsabilidade de um monitor, que será responsável pela animação e pela condução da pesquisa. Na EFAR, o desenvolvimento segue uma sequência de etapas. Primeiro, é realizada a reflexão do tema do plano de estudo, instigando e motivando os estudantes perante a temática. Após esse processo, os estudantes, em grupos, deverão elaborar um questionário, tendo em vista a abrangência proposta pelo tema estudado. Em seguida, coletivamente, é formado um questionário de pesquisa. Com o roteiro em mãos, os estudantes pesquisam no meio familiar e socioprofissional e, posteriormente, na escola acontece a socialização dos dados colhidos. O Entrevistado Egresso 1 (2021) relata como foi sua experiência na EFAR com esse instrumento pedagógico:

O plano de estudo é aquele momento que o aluno é pesquisador; o plano de estudo ele é construído junto com os alunos, em que éramos desafiados a construir as questões e problematizar para pesquisar depois. Nós, alunos, participávamos de todo o processo, seja na elaboração das perguntas, aplicação nas comunidades e depois o processo de socializar os resultados, analisar e tabular. Isso foi de extrema importância para compreender nossa realidade.

Nesse processo, outros instrumentos vão contribuir para a compreensão e a

reflexão dos estudantes perante a pesquisa realizada. Ao final, eles são orientados a realizar a sistematização dos dados colhidos por meio de textos individuais e coletivos.

Com os textos coletivos em mãos, as áreas afins poderão interdisciplinar os conteúdos a fim de a inter-relacionar o conhecimento científico com a realidade pesquisada pelos estudantes. O plano de estudos possibilita ao estudante se compreender enquanto pesquisador, permite lapidar sua visão crítica, bem como se autoquestionar em relação ao entendimento do meio socioprofissional. Nesse processo de aprendizagem em alternância, o jovem concilia sua vivência escolar com a familiar e a social.

Após a realização do processo de pesquisa do plano de estudo na comunidade, ao chegar na escola, é feita a “colocação em comum”. Esse é o momento da partilha, que acontece quando os resultados obtidos são socializados. As Escolas Famílias Agrícolas caracterizam-se por receber estudantes de diferentes localidades como, por exemplo, a EFAR, objeto desta pesquisa, que recebe estudantes de vários assentamentos rurais do estado de Mato Grosso do Sul, fato que evidencia o quanto é produtiva a ação desse instrumento pedagógico na reflexão, no debate e na compreensão da realidade perante o objeto pesquisado. Sobre a importância da “colocação em comum”, Gimonet (1998, p. 59) afirma que:

Para o aproveitamento dos ganhos experiências a “colocação em comum” constitui a segunda atividade chave da pedagogia dos CEFFAs porque visa fazer conhecer e partilhar ao conjunto do grupo as descobertas, os ganhos e contribuições de cada um. Ela permite introduzir a troca e a confrontação no seio de um grupo de pares com todos os efeitos que isto subentende. Ela dá poder a cada um e ao grupo. Ela é uma oportunidade de efetiva cooperação. Ela é, por excelência, uma atividade de socialização. Constitui assim, do ponto de vista da gestão pedagógica, a atividade dobradiça entre os campos de vida e dos saberes diferentes.

Socializar as experiências e, a partir disso, ressignificar a compreensão dos conhecimentos é salutar quando se objetiva a formação integral na perspectiva emancipatória do jovem. Nesse sentido, o Mepes (2018, p. 26) acrescenta que:

A Colocação em Comum constitui a atividade de junção, socialização e integração dos dois tempos-espacos, Escola e Comunidade, da formação em alternância. Pois, representa, a cada ida e vindo do alternante, as conexões, encontros, troca de experiências e vivências, individuais e coletivas, intercâmbios, as atividades formais, que cada um viveu no ambiente da vida, com o acompanhamento pedagógico, em sua articulação com o ambiente da EFA, no processo formativo. A

Colocação em Comum é essencialmente uma atividade de grupo, uma pedagogia da partilha, cooperação, ação, implicação e da responsabilização.

A “colocação em comum” ocorre no retorno do estudante à escola, com a pesquisa feita no meio socioprofissional. A partir disso, serão socializadas as experiências, as inquietações, os avanços e os desafios da temática em pesquisa. É um processo que, no período escolar, suscita novas ações a serem refletidas e avançadas no próximo período domiciliar.

Outro instrumento importante na organização da alternância das EFAs são a visita e as viagens de estudo, que possibilitam a vivência real do objeto de pesquisa por meio da observação *in loco* da realidade do objeto estudado. Sobre esse instrumento, Gimonet (1998, p. 59-60) afirma que:

Para a comparação com outras situações existe a “visita de estudo”. Ela é a oportunidade de encontrar, de descobrir outros espaços profissionais, sociais, humanos, culturais que, pelas suas diferenças com aquilo que cada um vive e conhece, se destacam, permitem situar-se, fornecem outros pontos de referência, alargam o horizonte. Às vezes, nas ações pedagógicas aparece como concretização ou ilustração de noções teóricas vistas em sala de aula.

Esse instrumento possibilita a construção do conhecimento com base na experiência desenvolvida pelo local visitado. Nas visita e nas viagens de estudo, o jovem instiga seu espírito de pesquisador, observando resultados diante da problemática de pesquisa enfatizada pelo plano de estudo. Nesse contexto, o Mepes (2018, p. 35) contribui para a reflexão desse instrumento, demonstrando os aspectos que distinguem as visitas das viagens de estudo.

As visitas e viagens de estudo se diferenciam em alguns aspectos. A Visita de Estudo tem duração menor que a Viagem de Estudo, demonstram um resultado imediato, acontecendo em um espaço geográfico mais próximo e de acordo com o tema de estudo e o roteiro da visita comparado ao da viagem de estudo é mais específico; já que na viagem o educando não é direcionado a um local e sim a uma região ou vários locais dentro do trajeto e de acordo com o tema gerador estudado, procura contemplar o conjunto de temas de estudo da série/ano, no sentido de reorganizar os conhecimentos adquiridos no ano letivo, comparar com as concepções atuais e fazer projeções. O conjunto de visitas que compõem a viagem de estudo está sempre de acordo com plano de curso.

Esse instrumento possibilita à escola proporcionar momentos únicos para a formação do estudante, tanto pessoal quanto profissionalmente, pois projeta a aprendizagem do estudante para além da sala de aula e dinamiza e conecta o jovem a experiências diferenciadas, segundo aponta o Entrevistado Egresso 2 (2021) em relação a sua experiência com esse instrumento:

A gente aprendeu muitas técnicas novas de rotação de pastagens, tem muitas integrações com pessoal da Embrapa, palestras, a gente tinha também essa oportunidade de ir na UCDB de ver as coisas. Então a escola não ficou fechada, a gente teve muitos eventos que saia da rotina da escola e a gente como jovem quer isso. A escola proporcionava muito isso de levar você para fora em eventos, feira de sementes que você vai troca experiência com os outros.

Ainda sobre as visitas e as viagens de estudo, o Entrevistado Egresso 2 (2021), relata sua experiência com esse instrumento numa viagem feita representando a escola e o estado de MS fora do país:

Eu tive a oportunidade de ir pela escola para o Equador em Quito, eu e mais um colega de turma e outras três pessoas fomos representando o estado, numa assembleia sobre mudanças climáticas a nível mundial. Para meu conhecimento e vivência foi muito importante, apesar das dificuldades com o espanhol, mas foi uma experiência para o resto da vida. Participei, levamos nosso conhecimento de escola, das práticas que realizávamos com relação ao meio ambiente. Eu acredito que contribuiu muito com minha formação, porque você vê e aprende muito com a realidade de outros lugares.

A entrevista evidencia a preocupação e o compromisso da EFAR em possibilitar a maior quantidade de experiências para a formação do estudante. A interação com outras realidades por meio das visitas ou viagens de estudo é uma estratégia que fortalece a formação integral dos jovens. Outra experiência com esse instrumento é apresentado pelo Entrevistado Egresso 1 (2021):

Eu lembro de algumas viagens que fizemos para Dourados, lá na criação da FAF, e depois de uma viagem que foi lá nos sítios agroecológicos de Glória de Dourados e Ivinhema. Então, foi um momento de você conhecer outras realidades, outras experiências, porque as experiências que vão fazer relação com a teoria, isso é muito importante para a formação. Também participamos das conferências lá em Brasília com relação à política, a gente percebeu como se dava a formação das políticas públicas para o campo, as disputas de arena e isso é muito importante para a formação política dos jovens, foi importante para que eu compreendesse de que lugar eu estava falando



e dos embates que era necessário fazer para conquistar as políticas, então foram alguns momentos que ficaram marcados em minha memória desse período de EFA.

Diante desse depoimento, evidencia-se como esse instrumento enriquece a formação, uma vez que as experiências dinamizam e enriquecem o ato de aprender, de compreender outras realidades, culturas, ampliando no estudante a percepção de mundo e de alternativas para a vida sustentável no campo. Em suma, as viagens e as visitas de estudo despertam no jovem o entedimento da cultura de sua comunidade, bem como de suas raízes enquanto camponês.

Na sequência pode-se observar, na figura 16, um desses momentos de viagem de estudo com a participação dos estudantes do 4º ano, turma de 2005, na Marcha Nacional pela Reforma Agrária<sup>39</sup>.

**Figura 16** – Marcha nacional



**Fonte:** Acervo do autor (2005).

Na figura 16, observa-se a presença de um dos quatorze estudantes da turma de 2005 na chegada à Esplanada dos Ministérios, em Brasília, após quinze dias de Marcha.

---

<sup>39</sup> Mais informações sobre a Marcha Nacional pela Reforma Agrária estão disponíveis em: <https://mst.org.br/2005/05/20/marcha-nacional-pela-reforma-agraria-2/> Acesso em: 27 dez 2022.

Evidencia-se, com isso, o compromisso da escola na luta pela reforma agrária e pelo fortalecimento da agricultura familiar e dos movimentos sociais.

Nesse processo de conhecer outras experiências, acontece a atuação de outro instrumento denominado de intervenção externa. Esse instrumento consiste nas contribuições de pessoas que não fazem parte da equipe pedagógica, com a finalidade de somar na discussão e na reflexão de determinado plano de estudo. “É uma mediação, um pedagógico complementar e de aprofundamento no campo teórico, caso da palestra e no campo prático, caso do curso/oficina. Caracteriza-se pela participação direta dos estudantes, com a orientação do educador interno ou externo.” (MEPES, 2018, p. 38).

Na essência, as intervenções externas possibilitam a socialização das experiências e dos saberes; ambas levam o jovem a refletir, analisar e compreender as tensões e as transformações históricas sofridas pelo objeto de estudo, culminando no desvelamento e no conhecimento da temática pesquisada.

A socialização, a partilha e a troca de saberes e experiências estão relacionadas a outro instrumento pedagógico chamado de atividade de retorno. Esse instrumento é caracterizado por um momento cultural, social, místico e esportivo. Segundo o Mepes (2018, p. 39), a atividade de retorno consiste em:

É uma atividade pedagógica organizada dentro do Tema Gerador ou Plano de Estudo da EFA. Após o aprofundamento deste tema, nos conteúdos das disciplinas, cursos, palestras, visitas se escolhe e organiza a Atividade de Retorno para apresentação na família/comunidade e após retorna para a EFA.

A atividade de retorno é o resultado do processo de pesquisa realizado pelos estudantes. Esse instrumento pedagógico consiste em atividades concretas, que demonstram a sistematização dos resultados realizados no processo investigativo, sendo essa ação uma importante ferramenta que permite evidenciar as apreensões dos estudantes ao longo da pesquisa do plano de estudo.

Todo esse conjunto de ações é sistematizado no caderno da realidade, que é o local do registro das reflexões do estudante em questões inerentes a sua caminhada pedagógica, resultante das pesquisas e da alternância escola-família. Segundo o Mepes (2018, p. 21) a função e a importância do caderno da realidade consiste em:

É uma mediação pedagógica que abrange todas as atividades, relacionadas diretamente ao tempo\espaço e dinâmica da sessão e da

estadia, ajudando na valorização da relação do estudante com a sua realidade. Cada estudante elabora o Caderno da Realidade através de textos, ilustrações e esquemas, informações, análises e interpretações de fatos, acontecimentos, práticas e aspirações do seu meio. O Caderno da Realidade acumula o registro de acontecimentos sobre a realidade mais próxima da vivência do estudante. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa; nele o educando registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados através dos instrumentos pedagógicos. É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo.

No caderno da realidade, o estudante vai sistematizar e registrar todas as suas experiências, possibilitando o amadurecimento pessoal, intelectual e social do jovem. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 1 afirma como foi sua experiência com esse instrumento pedagógico: “O caderno da realidade é muito importante para a nossa formação porque vai abordar temas da nossa realidade, também ajuda no desenvolvimento do aluno enquanto pesquisador.”

Na essência, o caderno da realidade é o local do questionamento, dos porquês, objetivando levar o estudante a compreender a dinâmica envolvida no processo de constituição da história, da luta pela terra e na terra e dos conhecimentos construídos em seu trajeto formativo.

A consolidação dos objetivos da EFAR acontece com a ação dos instrumentos pedagógicos, pois são eles que captam as movimentações da realidade social e, por meio deles, o jovem tem a possibilidade de reflexão e compreensão das tensões, das contradições e das possibilidades no estudo para o entendimento de suas comunidades. São mecanismos que suscitam o compromisso do jovem com sua formação e contribuição no desenvolvimento de sua comunidade.

Nessa dinâmica, escola e família, o instrumento pedagógico denominado visita às famílias possibilita a integração e a observação feita pelos monitores da escola acerca das experiências e da realidade dos estudantes. A relação escola e família é essencial para a formação integral do estudante e a proximidade entre ambos legitima a formação como um resultado coletivo. Para Gimonet (2014, p. 72), as visitas são “[...] outros espaços profissionais, sociais, humanos, culturais que, pelas suas diferenças com aquilo que cada um vive e conhece, se destacam, permitem situar-se, fornecem outros pontos de referência, alargam o horizonte”.

A ação de visitar as famílias vai além de encurtar a distância física entre escola e famílias, pois possibilita compreender a realidade e as tensões vividas pelo estudante junto à família. O Entrevistado Egresso 3 (2021) relata a importância desse instrumento

para a formação do estudante:

A visita da escola nas propriedades era algo muito esperado, pois era possível sentir uma proximidade entre escola, estudante e família. As visitas aconteciam uma vez por ano, sendo importante, pois a escola podia observar a realidade do estudante e assim compreendê-lo melhor, além disso, possibilitava o diálogo entre família e profissionais que atuavam na escola, relatando sobre a vida escolar do envolvido, o que a escola almejava, nesses momentos era possível dialogar sobre a relação entre teoria e prática, observando a evolução do estudante e auxiliando nos desafios ainda enfrentados para colocar em prática aquilo que se aprendeu na teoria na escola. No meu caso não tinha problemas em relação à família disponibilizar um espaço na propriedade para colocar em prática alguns experimentos, mas tive colegas em que a família não apoiava muito a ideia e, após as visitas domiciliares compreenderam a importância de ceder esse espaço para que o jovem desenvolvesse suas práticas, se aperfeiçoando profissionalmente. Neste sentido, é possível observar a relevância desse instrumento utilizado pela EFA.

Esse instrumento pedagógico compreende a ação da escola em visitar todas as famílias dos estudantes, bem como observar, dialogar e compreender a realidade em que o estudante está inserido. De acordo com o Mepes (2018, p.32), a importância da visitas às famílias reside no fato de:

Na Pedagogia da Alternância as visitas às famílias são atividades de muita importância. É algo comum e natural na atual realidade do campo; é a oportunidade que a EFA possui de se enraizar no meio. É através da visita às famílias, que se pode conhecer a realidade do estudante e de sua família, discutir questões sociais, pedagógicas, agrícolas referentes à vida do educando.

A visita às famílias visa acompanhar, orientar e perceber quais são os avanços obtidos pelos estudantes e quais são as dificuldades enfrentadas por eles na labuta em sua propriedade, além de possibilitar a observação de como a função social da escola se efetiva frente à realidade socioprofissional em que os estudantes estão inseridos. O Entrevistado Egresso 6 (2022) relata uma experiência marcante da visita às famílias:

Então essa ferramenta de visita da escola na casa dos alunos e ver o que os estudantes estão fazendo, como está fazendo, quais as dificuldades, vir discutir com os pais, ir nas associações, porque nós enquanto alunos tínhamos muito contato nas associações, no sindicato. Então, tinha essa dinâmica pessoal da escola vir até a comunidade e questionar, de estar acompanhando você no que você estava fazendo. Chegamos a fazer na época que estávamos na escola, nós alunos aqui do Capão Bonito II,

montamos dois dias de curso, nós fizemos e foi muito legal. A turma aqui do Capão Bonito II, elaborou o curso e convidamos a AGRAER, os pais, fizemos uma noite cultural, o pessoal da escola veio, então isso aproxima muito, sinto muita falta disso.

Dessa forma, a visita às famílias é mais que observar o que estudantes estão fazendo, na verdade significa se aproximar, compreender a realidade, apoiar, incentivar esse jovem a olhar pela comunidade e ser um agente de desenvolvimento local. O Entrevistado Egresso 3 (2021) afirma que a visita às famílias é:

[...] uma forma de interagir a escola com a família e a comunidade, é algo que faz parte da Pedagogia da Alternância e também da escola não somente por questões de avaliações em si, de comprovar que o aluno está realmente fazendo, mais pela interação mesmo da escola com a propriedade do aluno e com a comunidade que ele vive. É uma forma de conhecer a realidade que ele está inserido porque por mais que seja parecido todo mundo na escola vinha da agricultura familiar, mas as realidades são diferentes de cada local.

Na sequência, ilustra-se um desses momentos de realização da visita às famílias.

**Figura 17** – Visita às famílias



**Fonte:** Acervo Sirlete Augusto Lopes (1999).

Na figura 17, pode-se evidenciar a realização da visita às famílias, pais dos estudantes reunidos com a equipe pedagógica da EFAR.

A visita às famílias é um importante instrumento para a dinâmica da escola, pois

esse movimento suscita novas ações a serem realizadas. É também por meio da visita às famílias que os monitores têm a chance de conhecer mais da família do estudante e de compreender os desafios e as angústias que assolam o alternante. Esse processo é importante para a ação de outro instrumento denominado de tutoria, o qual é conhecido na EFAR como acompanhamento personalizado.

O acompanhamento do processo formativo do jovem na escola é um compromisso importante, uma vez que a dinâmica na EFA é algo intenso. O alternar entre escola e família exige compromisso do estudante e, nesse processo, cada alternante tem suas reações, tensões, inquietações, avanços e retrocessos, sendo eles resultantes de todo esse movimento.

Nesse movimento, é exigido do jovem amadurecimento para compreender a lidar com aspectos que não eram prioritários em sua vida cotidiana. Compreender sua identidade, suas raízes históricas e de luta pela e na terra, bem como os compromissos com sua formação e contribuição para com sua comunidade, tudo isso constitui um processo repleto de sentimentos.

Nesse sentido, a tutoria dos estudantes proporciona a possibilidade de ouvir e compreender como esse estudante está lidando com todo esse processo. Nessa missão, monitores dedicam-se à ação de contribuir para as reflexões perante a caminhada. Em suma, a juventude é uma fase de muitas descobertas, de compreensão de seu papel na sociedade, de angústias, incertezas, convicções e sonhos. É nesse turbilhão de sentimentos que o monitor, por meio da tutoria, busca contribuir para a reflexão desse estudante em relação às tensões que lhe são inerentes. Assim, o Mepes (2018, p. 29) aponta que:

O monitor tutor tem um papel muito importante do que diz respeito ao acompanhamento individual do educando, relacionado ao monitoramento, descobertas, acompanhamento um a um, atividades pedagógicas, envolvendo fatores sociais, afetivos, humanos, dentre outros, o que se entende por educação personalizada.

O acompanhamento e a orientação realizados por tais profissionais da EFA contribuem significativamente para a formação do jovem, na constituição de sua identidade, na percepção das limitações e das dificuldades pessoais e profissionais, principalmente por instigar a reflexão, questionar os porquês e as possíveis soluções para os problemas apresentados.

Na EFAR, o acompanhamento personalizado consiste num momento individual

ou numa reflexão do tutor com seus orientandos em grupo e depois individual; é um momento de reflexão das percepções do estudante na sua trajetória na escola. Cada estudante tem um momento durante a quinzena em que partilha com o seu tutor suas inseguranças, seus sonhos e as particularidades da sua vida relacionadas ao compartilhamento daquilo que dificulta sua aprendizagem escolar, sua convivência familiar, ou seja, as particularidades sobre sua vida. O Entrevistado Egresso 2 (2021) relata sua experiência com esse instrumento:

É um instrumento que ajudava muito, mas depende muito da percepção do monitor que te acompanha, que tinha muitos monitores que já percebe o que está passando, já vai além do que você espera, você nem precisa dizer nada. Muitas vezes o monitor chamava a gente pra conversar, primeiro em coletivo e depois individual, algo até hoje tenho lembrança do momento das conversas, são momentos que marca a vida da gente, conversas produtivas, esse acompanhamento personalizado era bacana, tinha as reuniões, orientações, aumentava a autoestima, às vezes a gente tava pensando em outra coisa, meio triste, e numa fala aquilo lá servia pra autoestima nossa, mas isso é muito da didática do monitor, porque na EFA é muito corrido a vida do monitor não é fácil. Ai depois do acompanhamento personalizado, o monitor fazia a orientação e depois interagia com os pais através do caderno de acompanhamento, era o mesmo monitor, ele conversava com a gente e fazia o acompanhamento direto com a família, a família dava o retorno e a escola mandava as orientações, o ocorrido como foi, é um instrumento que foi muito importante, teve um grande retorno.

Uma das possibilidades resultantes de todo esse processo de orientação na forma de tutoria é o registro dos aspectos pertinentes ao caderno de acompanhamento. Nesse processo de deslocamento entre escola e família, muitos são os elementos constituintes de um espaço para outro, então o caderno de acompanhamento é o instrumento que acompanha o estudante nas sessões de estudo, funcionando como meio de comunicação entre escola e família. É por meio dele que o monitor faz a tutoria do estudante e registra como foi o seu período na escola. Segundo o Mepes (2018, p. 28), esse instrumento tem a seguinte função:

O caderno de acompanhamento cumpre uma função integradora importantíssima entre a EFA e a família. Por meio dele é possível dialogar entre as aprendizagens construídas nesses dois espaços de tempos: a família e escola. Nele o educando registra as principais atividades realizadas durante a sessão na EFA, bem como o que realizou junto a família e/ou meio sócio profissional. É também uma possibilidade de avaliação da família e escola.

A dinâmica proporcionada pelo ensino em alternância necessita da ligação entre escola e família, para que o processo de ensino-aprendizagem do jovem se constitua com a participação colaborativa de toda a comunidade escolar.

Na EFAR, o caderno de acompanhamento é um importante meio de comunicação entre escola e família. Tendo em vista o recorte temporal desta pesquisa, de 1996 a 2009, principalmente nos primeiros anos de funcionamento da escola, a comunicação era algo bem difícil, logo esse instrumento se constituía no principal meio de aproximar e compartilhar as vivências e experiências do jovem na escola e vice-versa. Há de se ressaltar que também era por meio desse instrumento que as famílias tinham o conhecimento do comportamento e das atitudes do estudante na escola, bem como das punições e falhas ao regimento. O Entrevistado Egresso 6 (2022) resalta a proximidade possibilitada pelo caderno de acompanhamento entre a escola e as família:

O contato, a proximidade, o caderno de acompanhamento aproxima os pais da escola, aproximava porque eu até lembro que às vezes ficava aquela historinha: ah meu pai, minha mãe não quis assinar, os pais tinham que assinar o caderno de acompanhamento, com o tempo os pais ficavam mais tranquilo, no começo os pais ficavam relutante, mas percebiam que era a forma de estar fazendo acompanhamento da aprendizagem do filho e também se aproximando da escola.

Para realizar esse acompanhamento das atividades realizadas na escola ou na família, o estudante, ao final de cada quinzena, tinha que fazer o registro de todas as principais atividades realizadas durante a sessão e, na sequência, era inserida a assinatura e o registro dos pais, caso estivesse na sessão familiar, ou registro do tutor se tivesse na sessão escolar.

Sobre o caderno de acompanhamento, o Entrevistado Egresso 3 (2021) afirma como ele era organizado, as suas funções e compromisso da escola e da família quanto à assumência em acompanhar e registrar as ações realizadas pelo estudante:

O caderno de acompanhamento era um caderno comum, cada estudante tinha o seu, os professores da escola se dividiam para acompanhar determinada quantidade de estudantes. Ao decorrer da quinzena cada professor observava o desenvolvimento do estudante que acompanhava e, no último dia da quinzena relatava, através do caderno de alternância o que o mesmo desenvolveu (se teve algum problema, como se interagiu, como desenvolveu as atividades propostas), enfim, no caderno era relatado todas as informações essenciais sobre os estudantes ao decorrer da quinzena. O mesmo acontecia em casa, um dos responsáveis, ao final da quinzena domiciliar, relatava como o



estudante se desenvolveu em casa, se realizou as atividades escolares do período domiciliar, se desenvolveu alguma prática na propriedade, se teve alguma reclamação ou elogio em relação à escola. O caderno de alternância é um importante instrumento, pois permite a aproximação entre a escola e a família, além de acompanhar melhor o estudante.

A comunicação estabelecida por meio desse instrumento é de suma importância para a formação do estudante, portanto, quando a família não assina o caderno ou quando há uma grande rotatividade de professores, como expresso pelo E.E.3, dificulta e enfraquece a continuidade no processo de formação e evolução do alternante. Outra contribuição sobre este instrumento é o que aponta o Entrevistado Egresso 2 (2021):

O caderno de acompanhamento, é um instrumento muito bacana que interage o monitor, que são os professores da escola, com sua família. Então, não é só sua experiência de chegar e contar o que aconteceu, a família escreve e você volta para a escola e isso serve para a escola repensar o que o aluno, o que a família quer, porque às vezes o aluno não tem a coragem de chegar e falar, então caderno ajuda.

O caderno de acompanhamento é responsável pela comunicação e aproximação entre escola e família na partilha da responsabilidade perante a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 4 (2021) analisa que esse instrumento contribuía até mesmo para o jovem se expressar com sua família, haja vista alguns estudantes terem dificuldade na comunicação com seus pais:

Os instrumentos pedagógicos foram muito importantes para minha formação, por exemplo, o caderno de acompanhamento é um instrumento que envolvia a realidade do estudante em casa e na escola, uma conversa diferenciada, as vezes as famílias não conseguem dialogar muito bem, então o caderno ajudava no escrever as coisas e no desenvolvimento do estudante.

Esse instrumento se constituía num grande diferencial para o amadurecimento do jovem, uma vez que ter alguém para ouvir, dialogar, orientar, questionar sua opinião e escolhas, fomentava a mudança de atitudes ou pelo menos a reflexão diante das ações realizadas.

Na EFA, ao se adotar o regime de alternância, os estudantes permanecem na escola e, durante a sessão no período noturno, são realizados momentos de aprendizagem, que são denominado de Serão. Sobre a utilização deste instrumento, o Mepes (2018, p. 34) afirma que:

O Serão se constitui como recurso indispensável no ambiente educativo do internato. É um dos meios utilizados para reflexão sobre temas diversos de interesse dos educandos, promovendo debates e interrogações de situações que estimulam o crescimento individual e coletivo. As reflexões passam pelos temas de: organização da vida de grupo, pedagógicos, políticos, sociais, de reflexão e atividades culturais. A programação dos serões acontece no início do ano, onde cada dia da semana fica pré-estabelecido quais atividades serão executadas, sendo flexíveis para replanejar de acordo com a necessidade de cada sessão nas reuniões semanais de planejamento. Os temas podem ser de organização da vida de grupo, temas pedagógicos voltados para atividades da EFA, políticos, sociais e culturais dentre outros.

Essas atividades possibilitam o aprofundamento das questões trabalhadas, podendo realizadas por meio de palestras, atividades culturais, esportivas, debate, filme, dentre outras. Elas contribuem significativamente na dinâmica do ensino por meio da alternância. O Entrevistado Egresso 2 (2021) relata como era realizado o Serão na época em que estudava na EFAR:

O primeiro momento era de leitura, era meia hora de leitura, até hoje não tenho muito hábito de ler, muitos colegas gostavam e até aqueles que não gostava, mas pegaram esse hábito dessa leitura. Depois da leitura tinha outros momentos, alguma palestra ou atividade, eu lembro de um período que teve palestra sobre homeopatia, era Zilda o nome da professora, eu achava muito interessante, aprendi bastante, trabalhamos com homeopatia e florais, acho que era 1 ou 2 Serão por semana, que fazia as palestras, explicação e o desenvolvimento dos produtos homeopáticos, esse eu lembro bem, participei, fiz em casa, apliquei nos animais e obtive resultado. Então tudo deu resultado e valeu a pena. Tiveram outros momentos com palestras que vinha gente de fora, tinha bastante atividade diferenciada, eram atividades bacana.

Cada instrumento tem uma singularidade e funciona de forma complementar, conectando a escola e a família e dando legitimidade à alternância realizada pelas EFAs, na perspectiva de que as experiências vivenciadas pelo estudante, nos diferentes espaços que alterna, se agreguem e contribuam para a formação integral do jovem.

### **5.5 EFAR: avaliação na formação via alternância**

O processo avaliativo realizado na EFA é democrático, participativo e construtivo, no sentido de ser um processo contínuo, dinâmico, que possibilita ao

estudante compreender sua trajetória, seu processo de desenvolvimento, suas dificuldades e seus potenciais. Na essência, todo esse processo revela o que precisa ser lapidado em direção à formação integral. Segundo o PPP da EFAR (2008, p. 66), a escola visa, por meio da avaliação, alcançar:

a) a consciência individual e coletiva da dignidade humana, direitos e deveres a partir de novas práticas educativas; b) a responsabilidade, com a família, com o trabalho, com a escola e com a comunidade; c) a competência no domínio dos conhecimentos teóricos, reconhecidos na sua atuação diária; d) mudança de atitude e comportamento perante a vida, a natureza e as coisas; e) melhoria do desempenho e das relações interpessoais nos grupos humanos que participa: família, escola, comunidade, associação e outros coletivos; f) a coerência entre a teoria construída e a prática na vida.

Para tanto, a escola realiza um conjunto de avaliações numa perspectiva diferente da escola tradicional, a qual apresenta apelos meritocráticos que são impostos pelo sistema capitalista. Os resultados são constituídos por meio de atividades teóricas, práticas, de acordo com os instrumentos pedagógicos de organização interna da escola, enfim, esse é um processo resultante da caminhada formativa, que considera a integralidade do jovem. De acordo com o PPP da EFAR (2008, p. 66), a avaliação priorizará os aspectos qualitativos, teóricos e práticos e de convivência na escola:

A avaliação deverá levar em consideração a preponderância da qualidade sobre a quantidade da aprendizagem e dos resultados obtidos ao longo do ano letivo sobre os finais. Valoriza-se o domínio da prática iluminada pela teoria e sua aplicabilidade em situações concretas. Da mesma forma, a valorização da boa convivência e do relacionamento entre os pares e, sobretudo a construção da visão crítica da realidade.

Esse processo é uma importante ferramenta para a percepção da EFAR em relação aos avanços e às limitações encontradas pelos estudantes perante sua formação. Assim, a avaliação é constituída por um conjunto de atividades realizadas e sistematizadas tanto na sessão familiar quanto na sessão escolar, pois ambas se integram e são parte da avaliação do jovem.

Na sessão familiar, as avaliações realizadas acontecem por meio da visita às famílias, como também por intermédio das atividades encaminhadas na sessão escolar. Ambas permitem:

a) a participação da família e do (a) estudante na análise das

contribuições e levantamento de propostas de estudos para os próximos períodos; b) o levantamento de subsídios para o planejamento e re-planejamento das ações e estudos teóricos e práticos no transcorrer do curso; c) o acompanhamento por parte da Escola do desempenho do (a) estudante nas atividades práticas e no aproveitamento acadêmico; d) a definição de métodos, técnicas e instrumentos para a avaliação do aproveitamento escolar. (EFAR PPP, 2008, p. 67).

A avaliação na EFAR, até 2009, era mensurada por meio de conceitos aplicados nas atividades realizadas pelos estudantes. Segundo o PPP da EFAR (2008, p. 67-68), as atividades são avaliadas em forma de conceito, tendo o seguinte significado:

A menção destes conceitos significam: **A** – excelente – Aprovado (a); **B** – bom – Aprovado (a); **C** – satisfatório – Aprovado (a); **D** – insatisfatório – Retido (a) na disciplina; **E** – insuficiente – Retido (a) na disciplina. [...] O (a) estudante que não atingir a frequência estabelecida e o conceito C, será considerado retido no ano.

Esses conceitos são atribuídos para todas as atividades realizadas pelos estudantes, tanto as atividades planejadas e organizadas para a sessão familiar quanto para a escolar. Há de se ressaltar que, de acordo com a matriz curricular da escola, parte da carga horária está destinada para a sessão familiar, logo o estudante leva atividades de cada disciplina, de modo a atender e dar continuidade às atividades outrora iniciadas na escola.

Ainda de acordo com o PPP da EFAR (2008, p. 68), a avaliação acontece a todo momento da dinâmica do alternante, sobretudo naqueles que são destinados a um planejamento destinado a refletir sobre os caminhos e as ações realizadas. Assim, o processo avaliativo realizado pela escola acontece nos seguintes momentos:

I) Conselho de Classe que acontece semestralmente com os (as) estudantes, professores/monitores, e convidados; II) Reunião Pedagógica mensal da equipe de monitores/profissionais para avaliação individual de aprendizado de cada estudante por turma; III) Reunião de avaliação do uso dos instrumentos pedagógicos entre estudantes e monitor responsável pelo acompanhamento personalizado; IV) Reunião da Diretoria da Associação Mantenedora feita no final de cada semestre, com a presença dos professores/monitores da escola e outros convidados; V) Pelo grupo de estudantes de cada Sessão Escolar, numa avaliação quinzenal escrita ou oralmente; VI) Nas visitas realizadas a cada família anualmente.

As avaliações são um importante mecanismo para possibilitar a reflexão do estudante perante seu processo formativo, bem como para a escola compreender as ações que precisam ser direcionadas com vistas a suprir as defasagens ou as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Durante a sessão escolar, algumas avaliações correspondem a momentos importantes na dinâmica da alternância e, além das provas bimestrais, duas importantes avaliações são realizadas na EFAR, as quais são denominadas de avaliação quinzenal e autoavaliação semestral.

A avaliação quinzenal, também chamada de avaliação de sessão, é um procedimento utilizado pela escola no fechamento de cada sessão escolar. Nela, os estudantes avaliam todo o processo vivenciado durante o período escolar, ressaltando os pontos positivos, os negativos e as sugestões. A avaliação é realizada individual ou em grupos e tem como missão possibilitar a reflexão do estudante perante as ações realizadas durante a sessão, ou seja, consiste em levar o estudante a refletir, se autoavaliar e avaliar os desafios da vida no coletivo.

As avaliações de sessão são um elemento fundamental constituinte do processo formativo realizado na EFA, já que, durante o período de estadia na escola, muitas são as atividades realizadas, sendo necessário um momento de reflexão acerca de todo o trabalho realizado. De acordo com o Mepes (2008, p. 42), a avaliação de sessão tem o intuito “[...] de avaliar a semana vivida na EFA nos sentidos: comportamentais, pedagógicos e de convivência com todos, sendo esta para melhoria das atividades realizadas, convivência em grupo e autorreflexão do próprio comportamento”.

A avaliação favorece tanto a compreensão do estudante sobre sua postura nos aspectos de estudo, vivência em grupo, tomadas de decisão quanto na reflexão de suas ações e amadurecimento pessoal e profissional. Nesse processo, o estudante é convidado a se sentir parte da escola, como também participar, sugerir e questionar as atividades propostas. Isso amadurece e cria no estudante uma nova percepção sobre a escola, atribuindo o sentimento de pertença pela EFAR.

Concomitante a esse processo de avaliação quinzenal ou de sessão, a EFAR se utiliza da autoavaliação semestral, que é um procedimento realizado ao final de cada ciclo de estudos e tem por finalidade possibilitar a reflexão das ações realizadas pelo estudante ao final de cada semestre de aulas. É um processo singular de avaliação, que traz a reflexão sobre pontos da vida social, escolar, familiar, ou seja, tudo aquilo que constitui

a realidade do estudante e que está relacionada à sua formação. De acordo com o Mepes (2018, p. 44), a autoavaliação:

É uma avaliação de atitudes, comportamento e convivência, prática do trabalho e aprendizagem. Avalia o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens nas superações de seus desafios e tendências, no decorrer do ciclo, em vista da formação de sua personalidade, seu caráter e sua conduta, para que este possa cumprir seu papel na sociedade.

Em suma, a autoavaliação é um momento de reflexão, que instiga o estudante para o crescimento pessoal e profissional, levando-o a compreender as dificuldades e as limitações oriundas desse processo, fatores que são fundamentais para a constituição do seu projeto de vida.

Na EFAR, a autoavaliação acontece ao final de cada semestre, sendo cada autoavaliação iniciada com a organização da turma. Os estudantes são motivados por uma mística inicial, momento em que são levados à reflexão de como foi o processo de estudo, de convivência e de aprendizagem durante o semestre. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 4 (2021) revela como foi vivenciar essa experiência e como ela contribuiu para sua formação:

A autoavaliação é um importante instrumento utilizado nas práticas educacionais, pois possibilita o estudante opinar e avaliar sobre seus próprios desafios e potencialidades. Durante a realização das primeiras autoavaliação encontrei muitos desafios, pois era algo novo, diferente das escolas tradicionais as quais tinha estudado ao decorrer do Ensino Fundamental. Na turma em que estudei, a autoavaliação era realizada ao final de cada semestre, sendo entregue uma folha impressa com os quesitos que devíamos nos avaliar, entre eles: participação, interação e desenvolvimento das atividades propostas. No entanto, esse processo contribuiu para minha formação, pois fez com que eu me conhecesse melhor, compreendesse os desafios que precisava superar, além de motivar, pois a autoavaliação permite refletir sobre o que foi possível conquistar em determinado período

Nesse processo, o estudante se volta para os sentimentos interiorizados ao longo do tempo e os exterioriza de acordo com a dinâmica estabelecida na condução da atividade. A autoavaliação é individual e, na essência, trata-se de olhar para si perante o todo; é um momento único de grande impacto na constituição pessoal e profissional do estudante.

Na sequência pode-se observar, na figura 18, a dinâmica de autoavaliação semestral na EFAR. Percebe-se, por meio de uma mística, o processo de reflexão realizado junto aos estudantes acerca da caminhada junto à escola. Nesse processo, são evidenciados o desempenho da aprendizagem na dinâmica da alternância, a convivência coletiva e a responsabilidade no compromisso perante os instrumentos pedagógicos...

**Figura 18** – Autoavaliação semestral



**Fonte:** Acervo Luiz Peixoto (2019).

Na figura 18, evidencia-se a mística inicial para a motivação e a reflexão dos estudantes perante os passos realizados durante o semestre de formação. Após a dinâmica inicial, diante dos colegas de turma e da equipe de professores, bem como dos monitores, da gestão da escola e da instituição mantenedora, o estudante deverá exteriorizar o seu processo de caminhada por meio de um roteiro definido previamente como foco de autoavaliação para a turma.

A autoavaliação é um movimento instigador para o estudante, pois falar de si, reconhecer as próprias falhas e pensar as mudanças que precisam acontecer é desafiador. Nesse contexto, a autoavaliação é um instrumento que visa despertar no jovem o sentimento de sair do comodismo e se comprometer com seu processo formativo e com sua vida pessoal e profissional. Assim, o estudante tem a liberdade de se autoavaliar, sendo acompanhado pelos colegas de turma, professores e associação mantenedora, que contribuem avaliando cada estudante. É um momento intenso, de partilhar sobre a vida,

desencadeando muitas lágrimas, risos, angústias, sonhos, dentre outros sentimentos. Falar sobre si, sobre o seu eu, não é fácil! Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 1 (2021) aponta a autoavaliação como sendo um processo de autoconhecimento e de compromisso coletivo:

Na autoavaliação você fala das suas virtudes, daquilo que você pode mudar e os defeitos. Então a autoavaliação era capaz de demonstrar tudo isso e também no sentido de você conhecer os demais colegas de turma, quais eram suas virtudes e seus defeitos; às vezes a gente só conhecia os defeitos quando era relatado pelos colegas.

É nesse processo que é construído um elo entre a turma, portanto amadurece quem avalia e quem é autoavaliado, possibilitando o compromisso no crescimento coletivo. Nesse sentido, o PPP da EFAR (2008, p. 70) revela quais as finalidades da realização dessa ação ao final de cada semestre:

A realização da auto-avaliação é crescimento pessoal no processo ensino-aprendizagem de professores e estudantes. Acontece uma vez por semestre, e é feita com o objetivo de promover a integração entre docentes e discentes com vistas a promover mudanças coletivas de todos os sujeitos envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico da EFAR.

A autoavaliação desafia o estudante a superar suas limitações, a olhar o seu processo e a ter atitudes em relação ao que foi, na perspectiva de construir o futuro. Assim é constituído o processo avaliativo na EFAR: ele é dinâmico e direcionado ao desenvolvimento do jovem. Dessa forma, o resultado final expressa a trajetória do estudante, a qual contribui para a compreensão dos rumos da escola, bem como para o planejamento de ações com vistas à formação integral e emancipatória dos estudantes.

## **5.6 A prática do estágio na EFAR**

O estágio é um momento pedagógico que possibilita ao estudante a vivência em diversas áreas técnicas e sociais, visando ampliar a gama de experiências que serão salutares à sua formação. Segundo o Mepes (2018, p. 23), a importância do estágio reside no fato de que:



O Estágio Supervisionado, ato educativo da Instituição de Ensino, é um procedimento didático-pedagógico que deve propiciar a integração do jovem com o mundo do trabalho. Apresenta um conjunto de instrumentos e métodos que fazem cumprir a etapa mais alta da formação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantindo e proporcionando um melhor aproveitamento e desempenho escolar. Nesse processo o estudo parte da teoria para a prática e da prática para o científico, permitindo ao estudante exercitar o método da investigação científica com bastante autonomia, levando ao educando a desvendar os problemas do cotidiano para além do senso comum. Nessa prática metodológica a análise sistemática de problemas e as sugestões de alternativas são obtidas a partir do conhecimento científico, possibilitando ao discente estagiário condição de aplicar os elementos científicos sobre qualquer situação de sua realidade.

O estágio é mais um importante instrumento da EFAR para a formação dos estudantes, pois possibilita o desenvolvimento técnico de habilidades importantes na sua formação técnica e social. A aprendizagem, por meio do estágio, consolida o trabalho pedagógico da escola, uma vez que o estudante tem a oportunidade de vivenciar os conhecimentos obtidos na escola em outro contexto. As áreas de estágio são subdivididas em três áreas: agricultura, pecuária e social. Todas têm o objetivo de possibilitar a formação técnica e social, ampliando e fortalecendo as aprendizagens recebidas na escola e no espaço familiar e social. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 1 (2021) aponta que:

O estágio é de extrema importância porque é o momento que o aluno começa a se ambientar com as possíveis áreas que vai desenvolver a produção. O estágio é aquele momento de colocar em prática aquilo que você aprendeu ou em outros casos é aquele momento de você aprender aquilo que você não conseguiu visualizar na teoria.

Outra contribuição relacionada à prática do estágio é relatada pelo Entrevistado Egresso 5 (2022), que afirma ser no estágio a oportunidade de vivência e proximidade da realidade com o camponês:

O estágio teve grande valia em você poder conciliar a teoria com a prática; a gente aprende muito com a prática, os estágios são muito importantes, aí você vai tendo mais confiança no trabalho no decorrer da vida profissional quando a gente depara realmente com a prática da atividade. Além do contato direto com o produtor, com as famílias, é a base de quando você está fazendo estágio em como lidar com as particularidades com cada pessoa, no estágio a gente tem esse contato direto com o produtor.

O estágio demonstra alternativas de planejamento, organização da produção e

sustentabilidade, na contraposição das imposições dominantes, que privilegiam e atribuem ao campo o desenvolvimento do país. Compreender esse processo político, social, econômico e ambiental é premissa importante para atuação em favor do campesinato. Segundo o PPP da EFAR (2008, p. 62), a prática do estágio supervisionado tem como objetivos:

[...] o desenvolvimento com maior nível de preparação profissional, adquirir habilidades e desenvolver capacidades, bem como novas técnicas organizativas, que ao mesmo tempo prepara para: a) Serem empreendedores do ponto de vista técnico, econômico e organizativo; b) Aumentar as possibilidades concretas de oferecer assistência técnica agrícola especializada e concatenada com a realidade dos agricultores e das agricultoras; c) Sensibilizar a classe de agricultores familiares para a promoção de uma adequada estrutura institucional (sindicato, cooperativa, escola, etc) no próprio setor e, em particular, para a difusão da eficiência organizativa das cooperativas e associações.

Assim, o estágio está organizado em diversas áreas agropecuárias, perfazendo um total de 300 horas distribuídas em 100 horas, no 2º ano de formação na escola, e 200 horas no 3º ano, segundo aponta o PPP da EFAR (2008, p. 61):

O (a) jovem estagiário (a) tem uma carga horária mínima de 300 horas a cumprir no período do curso na área de agropecuária. O Estágio acontecerá nos períodos de Sessão Familiar, durante o 2º e 3º ano do Curso (considerando o previsto no parágrafo único do art. 11 da deliberação CEE nº. 7860/05, que assim dispõe: “Para realizar as modalidades de Estágio Supervisionado, de cursos técnicos profissionais, o aluno deve ter, no mínimo 16 anos completos na data de seu início, resguardadas as exigências legais específicas quando se tratar de ocupação profissional).

O estágio é realizado em propriedades familiares, empresas e entidades por meio de parceria com a EFAR, sendo todo o processo acompanhado por professores/monitores denominados coordenadores de estágio. Os locais de estágio são sugeridos pela escola, de acordo com a visita feita pela equipe escolar e a análise das condições, bem como o diálogo com o mestre de estágio e a compreensão da viabilidade em receber os estudantes da escola.

Caso o estudante escolha um novo local para o estágio, passa então pela avaliação da equipe escolar para decidir pela possibilidade ou não. A aprovação pelo local está relacionada às condições físicas de receber o estagiário e às finalidades da atividade realizada e da relação entre o local do estágio com os valores e preceitos da escola, da

sustentabilidade, da agroecologia e da agricultura familiar, ou seja, está direcionada à formação do estudante na perspectiva de que essa aprendizagem fortaleça a discussão e o trabalho realizado na escola.

Na sequência pode-se observar a prática de estágio realizada por estudantes da turma de 2005 da EFAR.

**Figura 19** – Visita da escola em área de estágio



**Fonte:** Acervo Sirlete Augusto Lopes (2001).

Na figura 19, pode-se evidenciar a visita de membros da escola com o coordenador de estágio numa experiência de produção agroecológica em Bandeirantes – MS.

Sobre os campos de estágio, o Entrevistado Representante 2 (2022) afirma que:

A escolha do local de estágio acontecia conforme constava a proposta por área de interesse, no projeto pedagógico da EFAR, que trazia como ponto principal, trabalho agroecológico na produção agrícola e pecuária. A EFAR tinha convênio com Instituição Agrária Estadual, Empresas Familiar na produção Agroindústria e produção diversificada (hortifrutigranjeiros, culturas em geral, piscicultura, ovinocultura, bovinocultura). Estudante, podia escolher o local. O estudante, conhecendo um local que atendia a proposta, repassava as informações para a EFAR e a coordenação da Escola entrava em contato com o local e realizava o convênio de estágio.

Todo o processo de estágio é organizado por meio de fichas de

acompanhamento, de registro das atividades realizadas e de avaliação do mestre de estágio, visando, assim, dar lisura a todo o processo de realização do estágio. De acordo com o PPP da EFAR (2008, p. 61-62), após o preenchimento das fichas, o estudante (estagiário) deverá realizar um relatório, contemplando os seguintes itens:

Descrição da realidade agrícola da região, município e comunidade nos aspectos históricos, geográficos e econômicos; Demonstrar o conhecimento sobre as culturas e criações de consumo e de mercado que o (a) agricultor (a) cultiva; Apreciar e descrever as técnicas inovadoras aplicadas pelo (a) agricultor (a) sob a orientação dos técnicos de entidades públicas ou particulares e como o (a) agricultor descobriu; Descrever as práticas de controle (insetos, doenças, etc) e as alternativas agroecológicas; Anexar fotos, mapas, croquis, e outros documentos das culturas, criações, da propriedade e ambiente em geral.

Nesse processo de aprendizagem por meio do estágio, o estudante é despertado para novas possibilidades na melhoria das atividades realizadas na propriedade familiar, bem como tem a possibilidade de concretizar as aprendizagens e as vivências no período escolar.

### **5.7 Projeto profissional do jovem**

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) compreende a projeção das ações que o estudante realizará na perspectiva de gerar trabalho e renda. Esse instrumento rompe a lógica capitalista de formação para a submissão ao mercado de trabalho. O PPJ tem a perspectiva de possibilitar alternativas para a vida no campo, possibilitando a conciliação dos conhecimentos técnicos e social angariados no processo da alternância com sua experiência socioprofissional. Segundo o Mepes (2018, p. 41), o projeto profissional do jovem é o resultado de sua formação relacionada à experiência do trabalho familiar em sua propriedade:

É compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como uma mediação que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade sócio profissional.

Durante o processo formativo na escola, o estudante tem acesso a conhecimentos

e técnicas nas mais variadas áreas, que lhe possibilitam elaborar projetos que possam garantir a sustentabilidade e a dignidade da sua vida e de sua família no campo. Nesse sentido, Queiroz (2004, p. 105) afirma que:

Para que ocorra verdadeiramente a formação em alternância, a partir da vida e da experiência, faz-se necessário que a pessoa em formação se assuma como sujeito do processo, com disposição e condições de interagir com o grupo em formação, bem como com a equipe educativa, com autonomia e responsabilidade. Torna-se fundamental aqui o projeto profissional a ser construído.

O processo formativo realizado pela EFAR mostra o compromisso da escola com a formação integral do estudante. As ações pedagógicas da escola são mediadas por instrumentos pedagógicos que contribuem para a construção do conhecimento e do amadurecimento pessoal e profissional do estudante.

O PPJ é um instrumento pedagógico da EFAR que tem contribuído significativamente para que os egressos da escola garantam sua sustentabilidade no campo a partir de seus conhecimentos. Segundo o PPP da EFAR (2008, p. 6), o PPJ contribui para que o jovem alinhe a formação técnica à sustentabilidade em sua propriedade:

A formação técnica em agropecuária tem possibilitado aos jovens egressos da EFAR a inserção no mundo do trabalho de diversas maneiras. O trabalho mais intenso tem sido desenvolvido nas próprias propriedades através da implementação de Projetos Profissionais em áreas produtivas, em especial de bovinocultura leiteira, produção de cultivos anuais e de hortaliças para a venda nos municípios de origem.

Por meio desse processo, a formação da EFAR rompe com a lógica da divisão social do trabalho, que aperfeiçoa o trabalhador para realizar um trabalho alienado, que subalterniza a educação para atender aos interesses e às necessidades da elite dominante, a qual é detentora do capital. A EFAR, por meio de sua atuação, contrapõe-se a esse sistema de exploração do trabalhador.

A EFAR apresenta o diferencial no processo formativo realizado no sentido de direcionar sua prática pedagógica na lógica da formação, possibilitando ao jovem uma consciência crítica para enfrentar aspectos pessoais e profissionais. Por meio das atividades orientadas pela escola, contribui para que o estudante compreenda sua identidade, seu espaço e, diante disso, as possibilidades profissional e de subsistência.

Nesse sentido, a EFA aponta possibilidades e o Projeto Profissional do Jovem é uma importante estratégia de trabalho e possibilidade de compreensão do jovem em relação ao espaço territorial em que se constitui o campo. Como exemplo, o Egresso Entrevistado 2 (2021) realizou seu PPJ em 2007, e até hoje o projeto contribui para a renda e a sustentabilidade da família.

Na época o meu projeto PPJ era mais na parte da pecuária leiteira. Ainda hoje tem a pastagem toda rotacionada do projeto que eu fiz, até no começo meu pai não acreditava muito que era três piquetes no sítio e esse negócio de fazer cerca no meio não ia dá certo. E aí eu comecei, peguei um piquete dos três e dividi em mais três, não era do jeito que eu queria mas eu dividi, aí ele começou a ver que a rebrota era mais rápido, que a gente colocava o gado e estava dando mais resultado. Aí eu fiz o croqui certinho de como que eu queria, de como eu pensei, aí eu fiz um do jeito que eu tinha planejado e até hoje no sítio do meu pai tem 27 piquetes do meu projeto de pesquisa.

Outra experiência é do entrevistado 3 (2021), que, com os conhecimentos obtidos na escola, mesmo alguns anos depois de sua formação conseguiu implantar a atividade que hoje contribui significativamente para a composição da renda da família. “Tempos depois, não necessariamente quando estava na escola. Quando eu casei aqui na propriedade que eu moro atualmente, que eu desenvolvi o projeto voltado para bovinocultura leiteira; toda estrutura vinha da formação da escola.”

A Pedagogia da Alternância realizada pela EFAR alcança seus objetivos quando o estudante compreende o seu papel e os movimentos políticos, econômicos e sociais que ocorrem na sociedade e participa deles ativamente. Nesse sentido, Begnami (2019, p. 340-341) faz uma importante reflexão acerca da responsabilidade da escola ao conciliar trabalho e educação como premissas no processo de formação.

Ao trabalhar produzimos as condições de vida e nos produzimos enquanto seres humanos. Relacionar educação com trabalho, cultura, valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política, numa perspectiva de conscientização e libertação é vincular ao debate pedagógico à dimensão e concepção da práxis, no sentido Marxiano, como princípio educativo, por isso, constituidora do ser humano.

Em relação a esse processo, compreende-se que seja papel da educação, na perspectiva emancipatória, potencializar os conhecimentos e a capacidade do homem em ser autor que escreve e protagoniza sua história.

## 5.8 EFAR: há contribuição na emancipação do jovem?

A sociedade é constituída em meio a intensos conflitos e a educação, nesse contexto, é uma possibilidade importante na luta de classes. Por que a educação está envolta nesse conflito social? É importante a reflexão sobre essa questão porque compreende-se a importância da educação no processo de constituição do homem, uma vez que é por meio dela que o indivíduo tem a possibilidade de se apropriar do patrimônio cultural produzido e emancipar-se.

Mas afinal, o que significa emancipar-se por meio da educação? Qual a importância de alcançar a emancipação por meio do processo formativo? Quais são as ações da escola que podem instigar esse processo de emancipação do jovem? Nesse sentido, segundo Tonet (2005, p. 141), na história do homem no período primitivo:

O homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele. A crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes deram origem à necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Este se ocuparia da organização e da direção deste processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos das classes dominantes.

Nessa perspectiva, Tonet (2014, p. 12-13) fortalece a discussão e aponta que:

A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural – acumulado, em cada momento, pela humanidade contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio.

De fato, a escola representa o local de apropriação dos conhecimentos e contribui para a constituição da subjetividade do estudante, humanizando-o. Nesse sentido, a EFAR não almeja e não pratica uma formação neutra, indiferente às imposições capitalistas, mas na sua ação age na contramão desse processo.

Constituir um processo formativo em contraposição aos interesses da elite dominante é um dos grandes desafios da EFAR. Begnami (2019, p. 39) afirma a necessidade de constituir um modelo educativo para o campo na perspectiva diferente das imposições do capital:

[...] um conhecimento comprometido com a emancipação humana, contra toda forma de opressão e desigualdades sociais, recorrentes na sociabilidade capitalista; que rompe com a hipocrisia de uma ciência neutra alienadora e possibilita potencializar os paradigmas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na contra-hegemonia por um novo projeto de campo e sociedade.

A escola, em sua atuação, tem como um dos principais desafios na formação do estudante buscar que ele compreenda essa sociedade dividida em classes, levando-o a entender que é nesse processo que o camponês é explorado e negado. A diversidade de localidades e de experiências dos estudantes possibilita essa discussão para que ele compreenda a comunidade e as ações necessárias para a transformação do local. Nesse sentido, o Egresso 1 (2021) aponta que:

A Escola Família é formada pela diversidade de alunos oriundos de diversas partes do MS, de diversas realidades, diversos tipos de organizações, de várias regiões, então sendo aluno da escola é um caldeirão de movimentos, de diversidade de pessoas, de ideias, de realidade; esse laboratório consegue te capacitar para você entender e compreender a diversidade e entender que somente a partir da organização classista que a gente consegue alguma coisa.

Ao trabalhar o processo de luta na terra e os ataques ideológicos da classe dominante, o estudante é incentivado a compreender a comunidade e a inserir-se ativamente nela, contribuindo para a discussão, o planejamento e o embate em prol do avanço social, favorecendo a reflexão acerca de qual é o interesse do camponês e qual a pretensão, em determinado contexto, da classe dominante. Então, a inserção social é uma das premissas na formação do jovem na EFAR. O Egresso 6 (2022) ressalta a importância da EFAR da formação e do incentivo na participação social dos estudantes:

Uma coisa que eu consigo observar muito forte é a parte social e política, a EFA abriu a minha mente para o mundo, de olhar não só para o meu umbigo, mas entender como funciona a parte política, principalmente a questão de assentamento porque eu não tinha noção nenhuma, apesar de sempre morar em assentamento, essa parte de sindicato, associação, cooperativa, eu nunca tinha participado. A escola



era um coletivo onde a gente vivenciava a experiência dos colegas, apesar de todos serem de assentamentos a gente via que a experiência de cada um era diferente, a vida de cada um era diferente, a realidade de cada um era diferente, tínhamos estudantes de Corumbá, Itaquiraí, Nioaque, Novo Horizonte do Sul, Sidrolândia. Eu creio que essa parte social nós já temos dentro da gente e quando vai para um local tipo a escola família agrícola isso acaba aflorando mais. Com certeza o conhecimento e compreender a parte social porque isso sempre foi trabalhado na escola, o contato com as lideranças, o pessoal que ajudou a formar a escola família agrícola, isso ajudou em contribuir para que a gente vesse mais essa parte social, a lidar com as pessoas, formar reunião, tentar passar o conhecimento, possibilitou e ajudou muito.

Participar do processo formativo na EFAR possibilita ao jovem trilhar sua história num outro panorama, pois a alternância lhe dá condições de olhar a vida e a sociedade numa outra perspectiva. O Entrevistado Egresso 1 (2021) aponta as contribuições da escola para com sua trajetória profissional:

A minha formação e minha trajetória profissional ela se desenhou a partir de quando me tornei aluno da EFA porque eu fui fazer geografia porque eu tinha uma proximidade com aquilo que eu já tinha trabalhado no curso técnico e fui fazer meu mestrado porque já tinha uma vivência com agroecologia e estudei a participação dos camponeses no programa PNAE. Motivado por esse grande gargalo que nós agricultores temos na hora de vender nossa produção, de não termos uma seguridade nesse mercado. Então esse era um grande tema, uma das grandes questões que a gente debatia nesse momento de formação que é: o agricultor ele tem a produção! mas e da porteira para fora como que ele faz essa comercialização? Ele não tem essa segurança. Então a minha trajetória profissional, acadêmica, foi guiada pela minha formação lá no curso técnico, todas as minhas escolhas foram a partir dessa vivência lá na Escola Família Agrícola.

A EFAR, por meio de sua atuação, possibilita ao jovem a opção de poder continuar no campo. Primeiro, por realizar um processo formativo voltado para a realidade do campo. Segundo, por apresentar elementos que possibilitam ao jovem melhorar as atividades agropecuárias desenvolvidas na propriedade e diversificá-las, melhorando a produtividade e a renda. Terceiro, por contribuir para a compreensão da identidade e do sentimento de pertença pela terra, desmistificando o ideário de que abandonar o campo seja sinônimo de progresso na qualidade de vida. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 2 (2021) aponta a importância da formação na escola para sua escolha em continuar no campo.

Eu fiz o curso técnico em agropecuária, desenvolvi minha propriedade

e não precisei sair de casa para ir procurar um emprego na cidade, porque a gente já foi aprendendo e ponhando em prática na propriedade. E aí, o que acontece que foi dado o retorno. Então, hoje a propriedade desenvolveu, eu tenho a minha propriedade que consegui desenvolver graças uma grande parte da EFA que trouxe conhecimentos, técnica pra gente, fomos se aperfeiçoando e não ficamos também só naquilo, a gente dentro da escola desde aprendizagem da parte cultura, de integração, aprender a conviver, tem uma bagagem muito grande da escola, a gente aprendeu muito para vida, não só profissional.

A EFAR, em sua atuação, não forma somente profissionais técnicos em agropecuária, mas profissionais capazes de compreender o camponês, as suas dificuldades e o saber intervir como profissional num processo de humanização. Nesse sentido, o Entrevistado Representante 3 (2022) relata que:

Como pai eu percebi isso no meu filho, essa mudança, de ajudar as pessoas a entenderem como que se dava o processo educativo do campo, da comunidade, de colocar-se à disposição da sociedade, do trabalho que ele faz hoje, se colocar à disposição de uma sociedade que precisa ser conduzida dentro de uma educação, não só pela ambição imposta pelo capital, mas se colocar a serviço daqueles que mais precisam, estar ajudando a buscar meios para melhorar a sociedade. A escola ofereceu muito isso, a Pedagogia da Alternância traz abertura muito grande para você se colocar à disposição, a favor da sociedade.

A EFA possibilita esse olhar humanizador pelo outro e esse compromisso em compartilhar os saberes, já que emancipar é ser capaz de olhar as dificuldades do camponês e não ser indiferente; é contribuir para o processo produtivo, social, político, portanto ter iniciativas que colaborem para que aconteça o desenvolvimento sustentável do meio.

Em sua totalidade, a EFAR é um projeto que foi concebido para escolarizar o jovem camponês a partir de sua realidade, portanto é possível verificar como essa oportunidade transforma a vida dos jovens que vivenciam essa experiência. Passar pela formação na EFAR possibilita construir uma nova perspectiva de vida e, nesse sentido, o Entrevistado Egresso 6 (2022) afirma as possibilidades resultantes da formação via alternância da EFAR:

Pedagogia da Alternância foi um divisor de águas, porque eu sempre cresci em assentamento, a visão que eu tinha antes era uma e a visão que eu tive depois era outra, abriu a minha mente para ver a parte técnica, apesar de a gente ver lá no sítio está plantando uma fruta, mas a gente plantava com aquele conhecimento empírico que a gente aprendeu com o avô, com o vizinho, então a gente vê essa diferença na

parte técnica, e na parte social, política, a gente consegue ver bem, enxergar o assentamento com outros olhos, ver as dificuldades, com mais abertura, com mais entendimento. A experiência dos outros alunos e suas comunidades de origem, então para mim foi um divisor, até por conta da idade também, as experiências adquiridas nesses quatro anos de convívio na Escola Família Agrícola deixou muito conhecimento para mim, então quando a gente encontra os colegas daquela época a gente fala nossa cara quanto que você mudou e você vê diferença na vida do cara hoje, inclusive aqui dentro do assentamento tem colegas que se formou lá que sempre estão participando do assentamento, seja na assistência técnica, teve oportunidade de ir para fazendas, de ir para usina, mas ele preferiu ficar no sítio e tocar o sítio, e esse conhecimento, essa abertura de visão tanto técnico social política, faz com que a gente consiga lidar com o poder público. Essa questão do poder público parece assim que eles são intocáveis, se você tem um pouquinho de conhecimento você consegue conversar com o pessoal e querendo ou não para vários projetos hoje, dentro da comunidade você precisa ter conhecimento político.

Nesse sentido, a escola vai além de profissionalizar jovens, mas atua com vistas a formá-lo para compreender a sociedade e o tensionamento pelo qual passa a classe trabalhadora. O Entrevistado Egresso 1 (2021) aponta a importância da formação na EFAR para sua constituição profissional e pessoal:

Estudar na EFA, ser aluno da EFA, ser um efalino me deu a condição de conhecer o MS, o Brasil e de conhecer outros países. A EFA me deu condições de ser mais crítico, no sentido de problematizar os problemas local e interligar com problema nacional e até mesmo global, porque as comunidades são carentes de políticas públicas. A Escola Família Agrícola me deu condições de conhecer outros locais através de participação em seminários, encontros, marcha da luta pela terra. A partir da participação desses locais, eu comecei a perceber que o problema lá da minha comunidade era problemas de outros locais, que eu não estava isolado, que a partir dessa organização poderia ser desencadeado em políticas públicas. A EFA abriu a minha janela para o mundo porque hoje quando eu estou na sala de aula atuando, eu procuro também trazer alguns elementos que eu aprendi lá, quando eu fui aluno da EFA. De entender qual é a realidade desse aluno, de que lugar é esse aluno, de que lugar que eu falo para esse aluno e de fazer a interligação com sua realidade. Porque a partir do momento que ele entende a realidade dele, ele vai compreender o processo todo de exclusão. Então eu trabalho numa escola de periferia aqui em Campo Grande, percebo que muitas vezes os alunos não têm essa percepção da sua realidade, então esse período que eu fui aluno da EFA me deu essa condição de tentar entender e compreender a trabalhar os temas a partir da realidade dos alunos

Pode-se aferir que é por meio do alternar que o jovem tem a possibilidade de agir e refletir num processo contínuo e dinâmico, que o desperta para problematizar e

compreender sua realidade, além de entender quais são as amarras que impedem o agricultor de se emancipar como homem camponês e entender os meios de contribuir nesse processo.

A EFAR contribui no processo de compreensão de mundo do jovem e isso é fundamental para sua emancipação. Nesse sentido, o Egresso 2 (2021) apresenta o diferencial da escola na relação teoria e prática e, como isso, colabora para o avanço pessoal, no sentido de entender o seu papel e o desenvolvimento local:

Eu vejo que essa conciliação entre escola e propriedade, porque você está lá na escola, aprendi e fica ansioso para chegar em casa para punhar em prática, essa diferença do que você traz e mostrar o que aprendeu. Na escola comum você vai lá na escola todo dia e vem para casa parece que você não vê a diferença, mas na EFA você tem sede de voltar em casa e colocar em prática o que você aprendeu. Quando eu fui para escola mesmo, no primeiro ano para apresentar um trabalho eu ficava calado, depois que a gente saiu desenvolvi a oratória, no começo vamos falar assim a gente foi vivendo em família e vai lá e vem aqui, o convívio, hoje é tranquilo pra falar em público.

Assim, perguntado se a atuação dos egressos contribui para o desenvolvimento local de suas comunidades, o Egresso 5 (2022) afirma que:

Eu acredito que sim, tem todas as limitações para fazer o trabalho na comunidade, mas a gente consegue sim, é um trabalho de formiguinha, onde a gente vai passando a gente vai deixando plantado algumas sementes, através dessa metodologia da EFAR, tanto no desenvolvimento econômico das propriedades, mas também muito relevante o desenvolvimento social, isso que eu deparo no meu trabalho que a gente consegue trabalhar o ser humano acima de tudo.

Há de se ressaltar que o processo educativo realizado pela escola vai além da formação profissional, já que agrega a realidade do jovem numa perspectiva de formação integral com vistas a contribuir para o desenvolvimento do campo por meio da sua inserção socioprofissional.

A EFAR traz uma gama de possibilidades que permitem ao jovem vivenciar as mais variadas experiências que representam a vida em sociedade, possibilitando-lhe conviver e compreender o outro. A convivência em grupo e as atividades proporcionadas pela escola ampliam a visão do estudante sobre o todo frente aos conflitos e aos tensionamentos da vida em coletivo, associando essas vivências à vida em sociedade. Nesse sentido, segundo o Entrevistado Egresso 4 (2021), a EFAR:

Contribui muito, pelo fato de proporcionar mais experiências através dos experimentos, então dá essa oportunidade e também pela questão do trabalho coletivo de não ter medo de errar. Foi um pouco difícil no começo, mas depois fui me adaptando em questão de trabalho coletivo, que é uma coisa lidar com pessoas totalmente diferentes, a questão de realizar atividades diferenciadas, aulas que nunca vi para conseguir concluir, mas foi de muito aprendizagem, carrego até hoje. Contribui mais para pensar no lado da permanência no campo, de ter uma formação, mudou a visão em relação como ser humano. tudo, eram aulas diferenciadas, participamos de muitas palestras e cursos de aprender sobre tudo. As aulas práticas influenciaram muito aprendizado. Uma coisa que me ajudou muito e hoje eu pratico muito foram alguns cursos do SENAI, de produtos de limpeza, de alimentação, coisas que eu faço até hoje, que eu até tiro o sustento disso.

A escola, em todo o seu conjunto, possibilita que o jovem tenha as mais variadas experiências, as quais proporcionam a sua formação integral emancipatória. Um exemplo de atividade realizada pela EFAR é o projeto de experimentação, em que cada estudante recebe uma pequena parcela de área, onde deve realizar uma experiência agropecuária ou na área social. Cabe ao estudante a realização, o acompanhamento e a sistematização de todo o processo oriundo da pesquisa. Ao final, ele deve elaborar um trabalho de conclusão e apresentar para a turma, os professores, os monitores e os convidados, sendo que esse processo é avaliado e um importante elemento para a obtenção do certificado de conclusão do curso de técnico em agropecuária. O entrevistado Egresso 4 afirma como foi a experiência de realizar essa atividade de experimento na escola:

Um trabalho importante que a gente realizou na escola era as monografias que a gente tinha que exercer, que era relacionando a teoria e a prática, realizava um estudo e tinha que fazer a experiência. Na época fiz experiência com capim elefante anão, que era muito importante para nossa comunidade para produção de leite, isso está funcionando até hoje, a própria Embrapa veio buscar mudas, quando que tinham acabado, porque várias propriedades da minha comunidade ainda tem. Então acredito que isso é muito gratificante, é a palavra que expressa o que eu sinto. Eu acredito que isso só foi possível por causa da Pedagogia da Alternância se não fosse isso eu nem estaria aqui, seria como a maioria dos jovens pensa, estaria morando aqui fazer o ensino médio e depois ia para a cidade procurar um serviço. Então, a Pedagogia da Alternância abriu os olhos que a gente pode tirar o sustento da nossa propriedade, que a gente pode fazer nossa contribuição social com a comunidade e isso tá funcionando.

Há de se salientar que, nessa experiência realizada na escola, o jovem pode associar ao PPJ. Conforme se pode evidenciar, a EFAR contribui significativamente para

a formação integral do jovem camponês, pois é um projeto real, que se constitui frente a uma estrutura de sociedade que sofre os efeitos do capitalismo, que segrega, exclui, privilegia uns (minorias) em detrimento de uma grande maioria que detém as riquezas. A EFAR faz acontecer seu processo formativo, sendo o jovem e sua realidade protagonistas no processo: esse é o grande diferencial. Ela tem sua prática pedagógica relacionada às tensões, às contradições e aos avanços de tudo aquilo que compõe a realidade do jovem, desarticulando a educação inspirada no estilo patronal de favorecimento à elite dominante para uma metodologia que visa à emancipação do estudante. Conforme aponta Queiroz (2004, p. 104), o ensino das EFAs via alternância:

Trata-se, portanto, de uma outra maneira de aprender, onde a pessoa em formação possa “confrontar os saberes transmitidos na escola com os saberes produzidos por sua experiência”, onde ocorra a “confrontação das aprendizagens experienciais com as aprendizagens formais das ciências e das técnicas na situação escolar”. Isso faz com que ocorra a autonomia e a responsabilidade da pessoa em formação num “sistema de produção de saber e não mais somente de consumo de saber”, o que exige um empenho e um compromisso da pessoa no seu processo formativo.

Por meio da pesquisa realizada, pode-se considerar que a EFAR realiza um processo formativo via Pedagogia da Alternância, partindo das experiências e do conhecimento do camponês e conciliando com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na perspectiva de emancipar o jovem por meio da educação.

Emancipar-se por meio da educação revela a prática da EFAR, fato que pode ser evidenciado nas entrevistas. Emancipar é sair da obscuridade e ter consciência da vida em sociedade. A escola, como um dos espaços possíveis de educação, pode possibilitar o rompimento da obscuridade quando proporciona uma prática pedagógica emancipadora, que articula as atividades educativas com as lutas dos trabalhadores, com o processo histórico da sociedade capitalista e com a apropriação do conhecimento científico.

Esse processo realizado pela escola é fortalecido pela ação dos instrumentos pedagógicos, que conectam a realidade do estudante às ações pedagógicas da escola e integram e estabelecem a ligação entre escola, família e comunidade no compromisso frente à formação do estudante. Todo esse processo tem por finalidade a formação integral do jovem, possibilitando sua inserção socioprofissional de maneira crítica, política, consciente e comprometida com a realidade e o desenvolvimento sustentável do meio de suas comunidades. Assim, considera-se que a atuação da EFAR, evidenciada por meio

das entrevistas, contribui para o desenvolvimento local sustentável das propriedades e das comunidades em que atua, favorecendo a possibilidade de emancipação de seus estudantes.

### **5.9 Avanços, tensões e contradições na atuação da EFAR**

Conforme são estudados os pilares de sustentação da alternância, percebe-se a importância da inter-relação entre eles: a alternância e a associação como meios para alcançar a formação integral do estudante e o desenvolvimento do meio socioprofissional. Portanto, essas são as finalidades da escola.

Desde 1996, a EFAR atua em prol do desenvolvimento do campo, dessa forma a formação integral dos estudantes e a consequente contribuição desses profissionais em suas comunidades contribuem para o desenvolvimento sustentável do campo. No entanto, há de se ressaltar que, para se atingir essas duas finalidades, muitas tensões e contradições são enfrentadas. Nesse sentido, serão tratados alguns problemas que podem ser também compreendidos como desafios inerentes à EFAR no período de 1996 a 2009.

Com a criação da escola, E.R.1 (2021) aponta algumas das preocupações vividas em seus primeiros anos de funcionamento:

Primeiro, será que os pais vão deixar seus filhos ir estudar em Campo Grande? Será que vão confiar na escola e em quem está à frente dela? Naquela época, 96, que foi a primeira turma eram muitos assentamentos, não tinha celular, não tinha WhatsApp, a informação demorava pra chegar, então você tinha ali o aluno que vinha para escola e ficava muito distante da família, muito tempo sem informação. Tinha a questão do gênero feminino, como que vai ser isso, era uma preocupação nossa. Outra preocupação era que naquela época a reforma agrária era vista como um mal, não era visto como bem, então tinha muitas perseguições de liderança, prisões de liderança, com tudo isso contribui para que você ficasse preocupado e pensar muitas vezes o que você vai fazer, mas foi bom os desafios.

Em meio a tantas preocupações, a EFA iniciou suas atividades e o desafio era intenso, mas a possibilidade de concretizar uma educação diferenciada, que contribuísse para as necessidades do camponês, movia toda a equipe. Foram muitos os envolvidos que fizeram parte dessa empreita complexa e de grandes desafios, como exemplo a CPT.

Em entrevista, o Egresso 5 (2022) relata como foi a experiência de estudar na escola no seu primeiro ano de funcionamento:

Olha, no primeiro momento é muito difícil porque a gente nunca tinha saído de casa, eu saí de casa para estudar na EFA com 14 anos, imagina em 1996 as coisas eram bem diferentes naquela época, então foi um susto. Mas, a EFA é uma família, a gente teve aconchego, o colo e as orientações. Então, na verdade a EFA é uma família. No começo tinha muitas dificuldades financeiras porque a escola vive de doações e projetos, mas eu sempre avaliava e pensava assim: tudo tem seu sacrifício para a gente ter resultado e ter sucesso a gente tem que passar por um pouquinho de sacrifício, então tudo valeu a pena, se faz com amor cada momento que você vive e se dedica, as coisas vão dar certo.

Muitas preocupações foram enfrentadas pela escola em seus primeiros anos de funcionamento, afinal estava em questão uma experiência inovadora no estado, que se opunha aos interesses do latifúndio. Ressalta-se o desafio para a equipe docente, para a associação e para os estudantes no sentido de se compreender o processo da alternância e realizar as atividades com coerência aos princípios e objetivos a que a escola se propõe.

Nesse contexto, houve outro problema enfrentado pela escola: a distância física da escola em relação às comunidades dos estudantes. Rubenich (2004, p. 92), monitor da EFAR, em sua pesquisa de mestrado, aponta que:

A distância física é talvez a principal dificuldade da EFA – COAAMS, para alcançar a eficiência os dispositivos pedagógicos, como “visita as famílias”, “estágio”, vinculado ao plano de estudo para orientar o (a) jovem no “projeto profissional”. Uma vez que são os dispositivos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, que proporcionam uma estreita ligação com a comunidade, capazes de gerar conhecimentos com a família, associação, comunidade, etc. necessários para o desenvolvimento local.

Nesse sentido, o acompanhamento a ser feito pela escola a todas as comunidades dos estudantes constitui-se como um grande desafio, haja vista a EFAR, em seus primeiros anos de funcionamento, receber estudantes de todo o estado de MS.

De 1996 a 2004, a EFAR foi a única experiência de Escola Família Agrícola no estado de MS, logo o acesso a ela consistia em passar por um processo seletivo, porém, ao se analisar o quantitativo de comunidades rurais e estudantes interessados em estudar na escola, ficava notória a existência de uma problemática: para conseguir ingressar na escola, o jovem, além de passar por um processo seletivo (questionário e entrevista com monitores da escola), ficava na dependência de que as associações dos assentamentos fossem filiadas à COAAMS (instituição mantenedora da EFAR). Dessa forma, na qualidade de sócio, essas associações teriam o direito de enviar jovens de sua localidade



para a escola. Esse processo gerava tensão nos jovens que pleiteavam por uma vaga na escola, fato apontado pelo Entrevistado Egresso 1 (2021):

Cada associação tem um número limitado de vagas, então por ter esse número limitado de vagas passou ter a seletiva dos alunos para estudar na Escola Família Agrícola, tipo de 2002 tinha três vagas, então essas três vagas pela quantidade de alunos que tivesse escrito só teria três vagas para o município, no caso do assentamento Taquaral, passava os três melhores colocados.

O quantitativo de vagas estava relacionado à capacidade da escola em alojar esses estudantes e, conseqüentemente, de mantê-los em condições adequadas de estudo e moradia, haja vista esses estudantes permanecerem na escola em alternância quinzenal, sendo duas turmas em cada quinzena. Na história da escola, o processo formativo era então constituído de quatro anos, sendo os três primeiros anos referentes ao ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária e, no quarto ano do estudante na escola, as ações eram voltadas mais para a parte técnica e social. Sobre esse assunto o Entrevistado Representante 2 (2022) reitera que:

Para a Escola existir de fato, faz necessário, autorização de funcionamento da escola, feita pelo Conselho Estadual da Educação – CEE/MS, que observa o espaço físico e o olhar pedagógico, que atende a uma legislação atual. Por isso, as alterações no número de anos para formação, depende exclusivamente do atendimento desta legislação. Neste período, houve dificuldade de entendimento pra adequação da Proposta da Alternância, ressaltando que pioneiros nesta proposta em Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, a partir de 2006, o período de formação da escola se consolidou com um período de três anos. O avanço da alternância via Escola Família Agrícola consistiu num grande entrave em MS, haja vista o estado ser reconhecido como a terra do “gado branco”. Assim sendo, depois de muita luta, surgiu, em 2004, a Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ), atendendo a região sul do estado com o curso técnico em agropecuária concomitante ao ensino médio e, em 2006, foi criada a Escola Família Agrícola de Sidrolândia (EFASIDRO), atendendo ao ensino fundamental do município de Sidrolândia e região. Entretanto, até 2004, a EFAR atendeu todo o estado de MS, com estudantes advindos de várias regiões. Esse fato foi desafiador para o acompanhamento da escola às propriedades na visita às famílias e para a participação dos pais na escola.

Há de se refletir acerca das dificuldades de manutenção das EFAs, uma vez que,

em 2022 (ano de realização desta pesquisa), a EFAR mudou quatro vezes de localidade, sendo que três dessas vezes ocorreu a mudança de município. Nesse sentido, o Entrevistado Representante 1 (2021) relata a dificuldade da EFAR quanto à questão financeira:

Um desafio grande era como manter porque a EFA não é uma escola pública Municipal, Estadual ou Federal, era uma escola que foi criada pela sociedade, pelos movimentos sociais, e tinha que se manter de algum jeito. E isso foi uma dificuldade muito grande: a manutenção desses alunos.

Ter a seguridade do custeio para a manutenção da escola sem perder sua identidade pedagógica e sua capacidade de autogestão por meio das famílias é um dos grandes e árduos desafios para as EFAs.

Esses fatos evidenciam o desconhecimento, o desinteresse e o descompromisso do meio público, por intermédio das políticas públicas, para com a educação do camponês por meio da alternância. Mesmo diante de um trabalho com tanta expressividade, contribuindo significativamente para a sociedade, essas escolas continuam a ser menosprezadas. Nesse sentido, o Entrevistado Egresso 6 (2022) relata a preocupação de não ter escolas no campo que se comprometam em realizar um trabalho a partir da realidade do estudante como o realizado pela EFA:

Na prática que a gente estava na escola a gente tinha aulas diferenciadas, que hoje a gente não vê e não tem nas nossas comunidades, na época a gente tinha aula de campo, aulas práticas, atividades em grupo, as aulas dentro de sala, as aulas técnica, aula de filosofia, aula de sociologia, aulas práticas e técnicas para relaxamento que nas escolas tradicionais hoje a gente não vê. A Pedagogia da Alternância como um todo ela apresenta isso, apresentou isso, eu vejo hoje a necessidade de ter uma divulgação maior, infelizmente os poderes públicos enxergarem o diferencial que existe nessa questão da Pedagogia da Alternância e a necessidade de efetivar isso nos dias de hoje, nós estamos no campo olhando para nossos alunos, para nossos familiares, para nossos filhos e de nossos vizinhos, indo todos para cidade e não tem um projeto, uma perspectiva de permanência desse filho no campo. A escola técnica lá não sei de onde, aí manda o filho pra lá, aí quando chega o filho vai pra fazenda tal, então a visão hoje não é da permanência do campo, infelizmente. Então hoje, as escolas preparam os alunos para ir para cidade, para uma JBS da vida, para uma empresa privada, infelizmente não é para permanecer no campo. Então, a Pedagogia da Alternância ela visava isso, era que o aluno permanecesse no campo ou tivesse entorno do campo com qualidade de

vida e isso é uma coisa que infelizmente está se esvaindo.

Constata-se a percepção do egresso em não ver a expansão da alternância para outras localidades e da necessidade de um modelo formativo diferenciado e relacionado à realidade das comunidades. Participar do processo formativo, por meio da alternância, possibilita ao jovem a oportunidade de compreender o campo como possibilidade de vida, logo a permanência passa a ser uma opção.

Na alternância realizada pelas EFAs, são evidenciados quatro pilares que precisam estar conectados e funcionando conjuntamente; um dos pilares essenciais nesse processo é a associação. A EFAR, no período do recorte temporal adotado nesta pesquisa, ou seja, de 1996 a 2009, teve como associação mantenedora a COAAMS. Quanto à associação, Queiroz (2004, p. 170) aponta a importância da autonomia na dinâmica da alternância das EFAs:

A Associação tem que ter autonomia para poder construir com os diversos parceiros o processo educativo em alternância de acordo com as demandas e os desafios das famílias que a constitui. Claro que esta autonomia, mas também a participação do Estado, supõe mecanismos democráticos, transparentes e compatíveis de avaliação e prestação de contas por parte das EFAs.

Garantir a participação das famílias e a assunção das funções que lhe competem é um grande desafio enfrentado pela EFAR. Como a escola atende todo o estado de MS, garantir a presença dos pais à escola é algo difícil, tendo em vista a distância das comunidades. O fato de não participar das formações e das atividades propostas pela escola enfraquece o processo formativo realizado pela escola, devido ao fato de as famílias não compreenderem o funcionamento da escola e seus instrumentos.

Não compreender a dinâmica da escola coloca em risco a qualidade da formação do jovem, considerando, no trajeto, rupturas importantes de ações da escola na formação integral do estudante. Um problema recorrente enfrentado por estudantes ao ingressar na escola é quanto à área de experimentos, sobre a qual as famílias são orientadas ao ingressar na escola. Nesse sentido, é feita uma reflexão sobre a importância para a formação do jovem em ter um espaço para aplicar e experienciar as técnicas aprendidas na propriedade da família.

A área de experimento funciona como uma vitrine para a comunidade, numa área de 400 m<sup>2</sup> ou mais, de acordo com o tamanho da propriedade e da compreensão da

família em ceder espaço para o jovem. Nela, o estudante realiza o cultivo das culturas de subsistência, arroz, milho, mandioca e feijão, com o auxílio de adubação verde, compostagem e caldas orgânicas. Esse processo visa demonstrar a necessidade de plantar para a subsistência, bem como os desafios para produzir: as necessidades do solo, pragas e doenças, enfim, todas as adversidades que serão essenciais na pesquisa, na discussão e no crescimento referentes à formação do jovem. O Egresso 4 (2021) relata como era sua experiência de realizar os experimentos junto à família:

Em minha propriedade a gente produzia área de experimento com milho verde, melancia, melão, batata doce, uma diversidade de alimentos, que servia para o consumo familiar. Também produzíamos o minhocário, compostagem, biofertilizante, composteira e fazíamos caldas sulfocálcica e bordalesa para plantas e animais. A importância foi grandiosa principalmente para o desenvolvimento da agricultura familiar e economia solidária, onde a gente trocava experiências e alimentos com vizinhos sempre com apoio da família tanto pra conseguir os produtos, as sementes para plantio, apoio financeiro e emocional para a realização do trabalho.

Nesse processo, o jovem provoca novos olhares e possibilidades do agricultor no planejamento e no manuseio de sua terra. Demonstra a necessidade de diversificação da propriedade, da produção saudável, evidenciando isso como sinônimo de qualidade de vida no campo. Assim, pela demonstração, o estudante vai rompendo as barreiras impostas pela família e pela comunidade, que defendem que só há produção quando há investimento em adubos químicos e agrotóxicos.

Destarte, é por meio de iniciativas pedagógicas como a área de experimentos, que a escola possibilita a preparação do estudante para os desafios da vida em sociedade. A transformação social ocorre quando há o conhecimento e a segurança no que aquela ação contribuirá para o desenvolvimento sustentável e solidário da comunidade. É nesta perspectiva que a escola busca atingir seus objetivos expresso por meio dos pilares com a formação integral do estudante.

A figura 20 apresenta a área de experimentos realizados pelos estudantes da turma 2005.

**Figura 20** – Área de experimentos na EFAR



**Fonte:** Acervo do autor (2004).

Na figura 20 pode-se observar o projeto de experimentação da turma de 2005, em evidencia o projeto de experimentação de adubação verde (mucunas). Com o aprendizado recebido na escola, o estudante colocou em prática na propriedade com a família a preparação do solo e, posteriormente, o cultivo de mandioca e milho. Na figura 21, a seguir, observa-se a área preparada com adubação verde e, posteriormente, o cultivo de mandioca e milho consorciadas.

**Figura 21** – Cultivo em propriedade de estudante da EFAR



**Fonte:** Acervo do autor (2005).

É importante salientar que a área de experimento surge diante da percepção da escola sobre a importância da experiência prática a ser realizada pelos estudantes como mecanismo que promova a ruptura do processo de alienação causado pelas mutacionais na produção de alimentos realizada pelo camponês. Nesse processo, muitas famílias são resistentes em aderir à agroecologia, por compreenderem que só é possível a produção a partir de agroquímicos. Então, esse conjunto de experiências a ser realizado pelo estudante contribui para que a família o acompanhe e experiencie junto a ele a produção orgânica, diversificada e sustentável.

Outro fator limitante enfrentado pela EFAR diz respeito ao fato de que nem toda a equipe de professores possuía a vivência da reforma agrária, dos movimentos sociais e, principalmente, da Pedagogia da Alternância, por ser essa a primeira experiência em MS, portanto não havia uma preparação específica para trabalhar com a alternância. Então, isso se consistiu num processo de intenso aprendizado, tanto para os estudantes quanto para a equipe docente.

Essa articulação entre escola e trabalho, na perspectiva de emancipar o camponês por meio da educação, é um desafio importante para se refletir, especialmente no caso da EFAR, que recebe estudantes de várias localidades do estado, visto que a cultura de cada local, bem como os saberes e as experiências possuem singularidades. É nesse processo que Gimonet (1998, p. 57) traz importantes considerações sobre as tensões entre escola, família e comunidade na dinâmica partilhada da formação do estudante:

A alternância coloca o problema fundamental da partilha do poder educativo, mas em aspectos de complementaridade das diferenças, cada um devendo permanecer em seu lugar, no estatuto, papéis e poder que são seus. Trata-se de um objetivo difícil de ser vivido, porque presenciam-se lógicas, culturas diferentes e muitas vezes contraditórias. Assim para a família, vale a lógica com dominante educativa em relação ao seu filho. Para o mestre de estágio, é a lógica profissional que prevalece, porque a produtividade e o econômico se impõem. Enfim para os formadores de CEFFAs predomina a lógica escolar ditada pelos programas, os exames a preparar e o êxito de todos.

Por isso, a importância da partilha e da compreensão de todos os sujeitos envolvidos no sentido de contribuir no processo de formação dos estudantes, pois ambos se integram e fortalecem a escola para atingir suas finalidades. Porém, conforme afirma Gimonet (1998, p. 57), esse processo é constituído por confrontos relacionados à cultura de cada segmento:

A alternância cria também um confronto entre campos culturais:

- a cultura de um local, de um território de onde vem o alternante e onde mora com sua família, com sua maneira de ser, de pensar, de falar sua linguagem, suas expressões, suas referências;
- a cultura da empresa com suas próprias referências, seu registro de língua especializada, sua cultura profissional;
- a cultura da escola com suas palavras, suas finalidades, seu ambiente, suas próprias referências, mais ou menos longe, das outras culturas, na medida em que está afastada, até em ruptura com o mundo circunvizinho.

O alternante encontra-se no centro deste complexo. Ele passa de uma para outra lógica e cultura.

A cultura vivenciada por cada estudante integrada à atuação da escola são aspectos desafiadores no processo formativo realizado pela EFA, porém esse desafio, observado por outro ângulo, significa ao alternante a possibilidade de vivenciar e compreender outras realidades. A empatia e a resiliência são características fundamentais para o profissional técnico poder compreender e relacionar-se por meio de sua função com os camponeses.

Compreender que existem essas contradições e que elas são necessárias para fomentar a atitude de pensar e agir diferente são premissas importantes ao se olhar para os problemas a serem enfrentados. Nesse sentido, Sá, Molina e Barbosa (2011, p. 91) refletem acerca da importância dessas contradições na formação profissional:

A necessidade de compreensão dessas contradições na formação profissional dos trabalhadores do campo levanta a relevância pedagógica da dimensão histórica neste projeto, já que se trata não só de conhecer a sua própria história de classe nas contradições atuais da civilização burguesa hegemônica, mas também conhecer as formas pelas quais a humanidade foi capaz de superar modelos de sociedade dominantes pelo poder transformador das ideias, pela capacidade de produzir mudança social radical, elaborando e disseminando uma nova filosofia e visão de mundo.

Acreditar na reforma agrária e lutar por uma educação diferente do sujeito camponês deu vida e resistência para a EFAR continuar a lutar. Em meio a todo esse processo de avanços, tensões e contradições, a EFAR contribuiu significativamente para a formação de centenas de jovens camponeses, que se emancipam e também, com a sua atuação, contribuem para o desenvolvimento local de suas comunidades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos propusemos, desde o princípio, a investigar os processos formativos via alternância de egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues. Para tanto, conduzimos o processo de estudo e análise do objeto a partir da Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva de compreender o homem e o meio que o cerca, teoria essa que se ancora nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

Amparados por esse método, buscamos, por meio desta investigação, compreender se a formação advinda da EFAR na constituição profissional dos egressos gera a emancipação desses sujeitos. Nesse processo, compreendemos que a educação pode significar a emancipação da classe trabalhadora se constituída e integrada à realidade, às singularidades e às particularidades do indivíduo, sem perder de vista as questões universais.

Para tanto, iniciamos esse processo de pesquisa por meio de um levantamento de produções de dissertações e teses na pretensão de compreender como o objeto vem sendo abordado nas produções acadêmicas. Constatamos, nas pesquisas mapeadas, que o processo formativo via Pedagogia da Alternância realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas contribuem significativamente para a formação integral do jovem camponês, possibilitando-lhe a escolha de continuar no campo. Os resultados encontrados fortalecem nossa investigação, apontando a possibilidade de educação numa perspectiva emancipatória.

Tendo em vista o recorte temporal de 1996 a 2009, devido às mudanças da EFAR de localidade, ressaltamos as singularidades da escola naquele momento histórico. Os assentamentos, em sua maioria em fase inicial, e a conjuntura política, econômica e social com especificidades daquele período são fatores preponderantes, já que os resultados alcançados nesta pesquisa retratam a realidade da formação realizada pela EFAR no recorte temporal realizado.

Assim sendo, a organização e a dinâmica adotada pela EFAR nos movimentos realizados pelo alternante evidenciam o processo de formação realizado pela escola. Nesse processo, os instrumentos pedagógicos correspondem ao diferencial do fazer pedagógico da escola, pois possibilitam a articulação e a integração dos tempos e dos espaços da alternância na formação do estudante, favorecendo à escola construir uma formação de valorização e aproximação da realidade, dos saberes e da singularidades do campo.



Os instrumentos pedagógicos são a maneira como a escola concilia os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos com a realidade e a vida dos estudantes. O plano de formação é o todo, apresentando as intervenções e a ação de cada instrumento, sendo esse processo resultado do planejamento e da organização coletiva da comunidade escolar. Evidenciou-se, assim, o compromisso entre escola, família e comunidade com a formação do alternante e a escola aberta à reflexão e à discussão dos anseios e inquietações do camponês. Nesse sentido, acreditamos no compromisso da escola com uma educação emancipatória, quando abre a possibilidade do ouvir e do construir juntos.

Outra constatação importante resulta do que nos apresenta Gimonet (2007), para o qual há tipos de alternância. A EFAR realiza o que o autor denomina de alternância real ou também chamada de integrativa. Isso contribui para que a EFAR tenha mais proximidade da realidade dos estudantes e possa, então, desenvolver um processo formativo concreto, integrando os movimentos do alternante entre escola, família e comunidade ao processo de formação.

Nesse processo de investigação da alternância realizada pela EFAR, constatamos que a alternância é a estratégia condizente às necessidades de educação para as famílias camponesas assentadas por reforma agrária em MS, pois foi por meio de reuniões da CPT que esse processo de construção da escola teve início. A criação e o funcionamento da escola aconteceram em meio a fortes tensões, tanto pela estrutura fundiária predominante no estado quanto por ser uma experiência inovadora em MS.

Entretanto, com o funcionamento da escola, no recorte temporal adotado, constatamos fragilidades, que também podem ser entendidas como desafios para a escola. O primeiro diz respeito ao financiamento das atividades realizadas pela/ na escola, já que a EFAR realiza um ensino diferenciado, que vai além das aulas em sala de aula. Esse ensino se expressa por meio de um processo contínuo de aulas teóricas e práticas, visita anual a todas as famílias dos estudantes, acompanhamento nos campos de estágio e enfrentamento de demandas do ensino médio e do curso técnico em agropecuária, que exigem mais profissionais e, conseqüentemente, faz-se necessário um maior investimento para custeio das atividades.

Outro fator constatado como desafiador é quanto ao perfil profissional dos monitores com relação à compreensão e à vivência relativas ao processo de luta pela terra, por meio de uma reforma agrária pertinente à realidade dos estudantes, além da assunção das famílias pela gestão da escola, haja vista a distância das comunidades em relação à escola. São desafios que a EFAR, com muita luta e organização, buscou suprir

por meio da formação continuada e visita às famílias, conforme apresentados ao longo do trabalho. Ressaltamos que a organização política da escola em nível regional, o encerramento das atividades da AEFACOT e a não criação de um novo regional com as EFAs do estado de MS é algo que se constitui ainda como um desafio a ser refletido pelas escolas.

Todos esses fatores são ressaltados, pois têm relação direta com a formação que a escola visa proporcionar aos jovens camponeses. Apesar dos entraves, a escola caminha na direção do que acreditamos que deva ser a Educação do Campo, pois, além de oportunizar aos jovens uma educação contextualizada à realidade no campo, ela deve vir ao encontro das necessidades e dos anseios da juventude camponesa.

O arcabouço teórico utilizado foi salutar na dialogicidade com a temática abordada, possibilitando a reflexão e a sistematização desta pesquisa. Cabe ressaltar a importância da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual evidenciou os objetivos, as finalidades da criação da escola e o compromisso com a formação integral via alternância da juventude camponesa.

Nesse sentido, compreendemos que a escola contribui para a emancipação dos egressos, pois atua na perspectiva da formação não para a submissão aos interesses do mercado de trabalho, mas para a libertação das amarras impostas pelo capital, possibilitando ao jovem a compreensão da realidade e a escolha de como atuar socioprofissionalmente na sociedade, de forma consciente, desalienado das imposições e valores do capital.

Assim, além dos aspectos apontados e para elucidar os pressupostos levantados como premissas nesta investigação, analisamos os processos formativos realizados na EFAR na perspectiva de compreender as contribuições da escola na formação da juventude camponesa e se isso contribuiu para a emancipação desses sujeitos. Nesse sentido, de acordo com o recorte temporal realizado, selecionamos três representantes que participaram do processo de criação da escola, sendo um representante de cada segmento: docentes, famílias e movimentos sociais, para compreender o processo de construção e funcionamento da escola. Além disso, entrevistamos seis egressos formados nesse período, objeto de análise desta pesquisa, com o objetivo de compreender o processo formativo realizado pela escola e as contribuições desse processo na emancipação dos egressos.

Nesse sentido, nos desafiamos por meio das entrevistas aos egressos, a fim de entender as percepções deles quanto ao processo formativo vivenciado na escola e, a

partir disso, analisar se a escola contribui, via alternância, para a formação emancipatória da juventude camponesa.

Constatamos nas entrevistas que a EFAR é uma possibilidade real de escolarização do jovem camponês, pois concilia a realidade vivenciada pelo jovem com a prática pedagógica escolar sem romper ou distanciar o estudante da realidade e do trabalho familiar. Com o ensino profissionalizante, possibilita a formação profissional, por intermédio de aulas diferenciadas teóricas e práticas, bem como de experimentos que possibilitam ao jovem planejar a propriedade, diversificando-a, produzindo alimentos saudáveis, viabilizando-lhe a opção de continuar no campo ou de escolher onde e como quer viver e atuar profissionalmente. A escola incentiva e desperta o estudante a participar e a contribuir para o desenvolvimento sustentável da comunidade, seja por meio dos seus experimentos ou participando ativamente de associações ou entidades sociais existentes.

Em suma, o diferencial ressaltado nas entrevistas foi a proximidade da EFAR com a realidade dos estudantes, bem como com a diversidade de experiências dos assentamentos em que a escola atua. Os movimentos políticos, ambientais e tecnológicos da sociedade são aspectos abordados e integrados na formação do jovem. Todo esse movimento enriquece e fortalece a formação via alternância, potencializando a compreensão e a formação pessoal e profissional do alternante.

Assim sendo, consideramos que a formação advinda da EFAR na constituição profissional dos egressos gera a emancipação dos sujeitos na medida que atua na formação integral da juventude em proximidade à realidade destes e na contraposição à opressão e às desigualdades resultantes da sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão. *Revista Terra Livre*, v. 2, n. 21, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/471>. Acesso em: 7 nov. 2022.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ARAÚJO, Luciene. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e 35696, 2021. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35696>. Acesso em 06 dez. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G. et al. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 4 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 65 – 86.

ASSUNÇÃO, Adenildo dos Santos. **Educação do Campo e questão agrária: a práxis pedagógica em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, 2021.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância** / Tese (Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da escola família agrícola Bontempo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

BERNADI, José Clacir. Contexto geral da ocupação da terra ao longo da história. *In*: ALMEIDA, R. A. de. (Org.). **Educação do campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos**, módulo III – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

BORGES, Guilherme Martins Teixeira; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA em “desmonte”: 20 anos de lutas e conquistas ameaçados pelo elitismo fundiário no cenário de 2016 a 2020. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e 10501. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10501>. Acesso em: 02 de janeiro de 2023.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico**. 1960.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico**. 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, Brasília, DF, 1971.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico**. 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico**. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**. Leis de Diretrizes da Educação de Base – LDB, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 01/2006**. Reconhece a Metodologia em Alternância. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. MEC/SENTEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio** – Documento Base. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimentos de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 7.352**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Diagnóstico situacional e diretrizes para políticas públicas para as juventudes rurais brasileiras**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB nº 22/2020**. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior. Brasília, DF, 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem- Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: campo - políticas públicas – educação**; -- Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257 - 265.

CASTRO, Elisa Guaraná de; Martins, Maíra; ALMEIDA, Salomé Lima Ferreira de; RODRIGUES, Maria Emília Barrios; CARVALHO, Joyce Gomes de. **Os jovens estão indo embora? juventude rural e a construção de um ator político** / - Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. *In*: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 437 - 445.

CASTRO, Vanessa Mariano de. **A formação humana sob o jugo do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina, Picchetti. Dos Métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In*: MOURA, de Oriosvaldo Manoel (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Retrocessos. 01 de nov 2022. Disponível: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em 06 de dezembro de 2022.

COELHO, Fabiano. **A alma do MST? A prática da mística e a luta pela terra**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Histórico**, 2010. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/-historico>. Acesso em: 15 abril de 2022.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *In*: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (Orgs.). **Em Aberto – Educação do Campo**. INEP/MEC, 2012. p. 115 - 126.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski** / Newton Duarte. - Campinas, SP: Autores Associados, 1996. - (Coleção polémicas do nosso tempo; v. 55).

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade**

**para si.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo** / Newton Duarte. – Campinas, SP : Autores Associados, 2017.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico.** Campo Grande – MS, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In:* CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Educação do Campo. Identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e Território Camponês no Brasil. *In:* SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território. *In:* SCHÜTZ, G. M. et al. (Orgs). **Introdução à Educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade.** Vitória - ES: UFES, programa de pós graduação em Educação, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “por uma Educação do Campo.” *In:* ARROYO, M. G. et al. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis, 4. ed., Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. *In:* CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 744 - 748.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, vol.23, n.79, p.257-272. Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 de março de 2022.

FREITAS, André Alexandre Ricco de. A Questão Agrária em Mato Grosso do Sul. **Revista Movimentação**, Dourados, MS, V.6, nº.11, jul./dez. 2019 - ISSN 2358-9205. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/10919> Acesso em: 07 de novembro de 2022.

FREITAS, Andre Alexandre Ricco de. **A Reforma Agrária em Mato Grosso do Sul: Os dilemas e as possibilidades nos assentamentos rurais a partir da análise dos dados do INCRA.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. 2020.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do campo. *In:* MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. (Orgs). **Em Aberto – Educação do Campo.** INEP/MEC, 2012. p. 35 - 50.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real** / Gaudêncio Frigotto. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Método materialista histórico como instrumento de análise da realidade. In: TULESKI, S. C. et al. (Orgs). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo**. Paranavaí: EduFatecie, 2020.

GAMA, Zacarias. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. **Ciência & luta de classes digital**. 46 Ano I Vol.2 Nº2. 2015. Disponível em: <https://ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-julho-de-2015-n-3-v-3/a-categoria-mediacao-em-hegel-marx-e-gramsci-para-suprimir-ruídos-conceituais/view>. Acesso em dezembro de 2022.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo**. Belo Horizonte: O lutador/AIDEFA, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?” L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, p. 51-66. Trad. de Thierry De Burghgrave. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad. de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?”** A experiência das Casas Familiares Rurais. UFRJ, 2014. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis - PPGICH**. v. 1 n. 1 (2004). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/604>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

GRANEREAU, Abbé. **O Livro de Lauzun onde começou a Pedagogia da Alternância**. In: OLIVEIRA, E. G. de et al. (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GUBUR, Dominique Michele Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 57 - 65.

KUDLAVICZ, Mieczslau; ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de. Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo. In: ALMEIDA, R. A. de. (Org.). **Educação do campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos**, módulo III – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.



LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5º ed. Ed. Civilização Brasileira S.A., 1991.

LEONARDO, Letícia Alves; LUIZ, Luana Fernanda; MELO, Danilo Souza, NARDOQUE, Sedeval. A luta pela terra em mato grosso do sul e a manutenção do latifúndio: uma análise sobre ocupações, reforma agrária e estrutura fundiária. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 16, n. 42, p. 168-194, out., 2021. ISSN 1809-6271 <https://doi.org/10.14393/RCT164207>. Acesso em 12 de novembro de 2022.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. -- São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1981.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese - Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, S. C. et al. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MEPES, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **Mediações didáticas da Pedagogia da Alternância**. 2018. Piúma-ES-Brasil/ BENÍSIO, Joel Duarte (org.). Piúma, Espírito Santo, Brasil, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (Orgs.) **Em Aberto – Educação do Campo**. INEP/MEC, 2012. p. 17 - 34.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324 - 331.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Entrevistas**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/04/17/pronera-reconstruiu-e-ressignificou-sonhos-de-camponeses-afirma-dirigente-do-mst-da-bahia/> Acesso em 09 de dezembro de 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Objetivos**. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/objetivos/> Acesso em: 15 de abril de 2022.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, S.

C. et al. (Orgs). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2015.

NARDOQUE, Sedeval. Apropriação capitalista da terra e a ideologia da propriedade e do trabalho. *In: Educação do campo – Caderno de reflexão*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013.

NARDOQUE, Sedeval. **Apropriação capitalista da terra e a desconcentração fundiária em Jales–SP**. / Sedeval Nardoque – Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014. 166p.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – *EFAGO*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Movimentos sociais do campo no Brasil e sua relação com a educação e o desenvolvimento sustentável. Algumas notas. *In: NUNES, E. J. F. et al. (Orgs). Educação, movimentos sociais e desenvolvimento local sustentável: reflexões contemporâneas* – Salvador: EDUNEB, 2013.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In: ROCHA, M. I. A. et al. (Orgs.). Educação do campo Desafios para a formação de professores*. Ed. Autêntica, 2º ed., 2009.

NETO, Artur Bispo dos Santos. Formação da consciência de classe em-si e para-si. *In: BERTOLDO, E. et al. (Orgs) Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. – São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do campo. *In: CALDART, R. S. et al (Orgs). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237 - 245.

PEIXOTO, Luiz da Silva. Mística: ação pedagógica e política na escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues. *In MARTINS, D. V.; KNAAP, C. Etnogênese e Interculturalidade no Contexto Latino e Ibero-Americano*. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL; Porto: Editora Cravo, 2021.

PEREIRA, Mozart Silvano. O sentido do conceito de ideologia em Marx e a questão da igualdade jurídica. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 295–321, 2017. DOI: 10.26512/insurgencia.v2i1.19064. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19064>. Acesso em: 2 jan. 2023.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução verde. *In: CALDART, R. S. et al (Orgs). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 685 - 691.

PIATTI, Celia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. **RBEC**. Tocantinópolis/BR. v. 4. 2019. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 4, e7315. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>. Acesso em: 21 de março de 2022.

PIATTI, Célia Beatriz; SOUZA, Jucelia da Silva. A mística na licenciatura em educação do campo: imagens, tempos, espaços e experiências. *Revista Imagens da Educação*, v. 11, n. 1, p. 179-197, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/50069>. Acesso em nov.de 2022

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 1997.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado de Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. Presidente prudente. **Revista NERA** – ano 14, Nº. 18 – janeiro/junho de 2011 – ISSN: 1806-6755. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/issue/view/125/52>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

RUBENICH, Claudir José. **Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola – COAAMS no desenvolvimento de comunidades rurais**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2004.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 629 - 639.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo no contexto da ofensiva Bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**. v. 16. nº. 29, p. 393 - 425, ANO 2020. e-ISSN: 1679-768X <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. // DOI 10.5418/ra.v16i29.11926. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do campo. In: TAFFAREL, C. N. Z. et al. (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo/ UFBA**. Universidade Federal da Bahia – Salvador: EDITORA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed – Campinas, São Paulo. Autores associados, 2013.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: MOLINA, M. C.;

FREITAS, H. C. de A. (Orgs) **Em Aberto – Educação do Campo**. INEP/MEC, 2012. p. 81 - 96.

SILVA, Alcir Horácio da; ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de; ALVES, Melina Silva; ALMEIDA, Roseane Soares. Organização do trabalho pedagógico. *In*: TAFFAREL, C. N. Z. et al. (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**/ UFBA. Universidade Federal da Bahia – Salvador: EDITORA, 2010

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Desenvolvimento sustentável. *In*: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 204 - 210.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. *In*: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 639 - 645.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2. ed. São Paulo : Expressão Popular, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. *In*: SCHÜTZ, G. M. et al. (Orgs). **Introdução à Educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória – ES: UFES, programa de pós graduação em Educação, 2009.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298> Acesso em: 29 nov. 2022.

UNEFAB. **Agenda das EFAs**. Anchieta: Espírito Santo, 2002.

Vygotsky, Lev Semenovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. / Lev Semenovich Vygotsky e Alexander Romanovich Luria, trad. Lólio Lourenço de Oliveira. - Porto Alegre Artes Médicas, 1996.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2009. 330f.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Taís Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis: UFSC, 19 (2), p.25-33, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/?lang=pt>. Acesso em 25 de abril de 2022.

ZENATTI, Joziane. **O plano de estudo como articulador da escola com a vida na escola do campo**. Monografia (Graduação em Educação do campo - LEdoC) - Universidade de Brasília – UnB, 2013.