

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“Conhecimento e Inclusão Social em Educação”**

Leandro Luciano da Silva

**DOIS TEMPOS, VÁRIOS LUGARES:
TRABALHO E EMANCIPAÇÃO EM ALTERNÂNCIA**



**BELO HORIZONTE- MG
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
“Conhecimento e Inclusão Social em Educação”**

Leandro Luciano da Silva

**DOIS TEMPOS, VÁRIOS LUGARES: TRABALHO E
EMANCIPAÇÃO EM ALTERNÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins.

**BELO HORIZONTE- MG
2017**

S586d
T

Silva, Leandro Luciano da, 1977-
Dois tempos, vários lugares : trabalho e emancipação em alternância /
Leandro Luciano da Silva. - Belo Horizonte, 2017.
129 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora : Maria de Fátima Almeida Martins.

Bibliografia : f. 120-129.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Educação para o
trabalho -- Teses. 4. Comunidades agrícolas -- Teses. 5. Comunidades agrícolas --
Educação -- Teses. 6. Famílias rurais -- Educação -- Teses. 7. Trabalhadores
rurais -- Educação -- Teses. 8. Trabalhadores rurais -- Emancipação -- Teses.
9. Escolas rurais -- Teses.

I. Título. II. Martins, Maria de Fátima Almeida, 1961-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catlogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria de Fátima Almeida Martins
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Orientadora

Dr. Geraldo Márcio Alves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Dr. Rogério Omar Caliari
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Dr. Fernando Conde
Universidade Federal de Viçosa - UFV

Dra. Núria Hanglei Cacete
Universidade de São Paulo - USP

DEDICATÓRIA

A minha querida esposa, Anna Christina de Almeida, e a meu adorado filho, João Matheus de Almeida Silva, que participaram intensamente da realização deste trabalho, e só eles sabem o quanto eu caminhei para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, com Quem aprendi a *orar como se tudo dependesse d'Ele e a trabalhar como se tudo dependesse de mim.*

A minha esposa, Anna Christina, incentivadora incondicional em minha caminhada formativa e que me fez sempre buscar ser melhor esposo, pai, filho, profissional.

A meu filho, João Matheus, que sempre compreendeu minhas ausências e que contribuiu imensuravelmente para este trabalho, especialmente durante nossas viagens a campo pelo Gerais Mineiro.

À Professora Maria de Fátima Almeida Martins, minha orientadora, por compreender minhas limitações, confiar em mim, respeitar meu tempo e exigir na medida certa.

Ao professor Antônio Júlio de Menezes Neto, pela atenção dispensada desde a entrevista de ingresso até nos dias em que me recebia em sua sala, para conversas variadas, que podiam ir da Questão Agrária à Ideologia Alemã.

À professora Daisy Moreira Cunha, que sempre foi muito atenciosa em me ambientar e me fazer cada vez mais parte do Programa.

Ao Instituto de Ciências Agrárias da UFMG – ICA/UFMG, especialmente ao Programa de Apoio a Agricultores Familiares do Norte de Minas Gerais em Atividades de Produção Higiene e Saúde Pública.

A meus colegas de trabalho da Procuradoria da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, a quem agradeço nas pessoas de Henderson Ogando, Claudiane Mayrink, Daniela Costa, Danniela Higino, Juliana do Carmo, Priscila Carvalho, Susane Pimenta, Sidney Cruz, Bruna Teixeira e todos os estagiários, que são muitos.

Às Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros – FiPMoc, nas pessoas da Professora Cynara Sylde e da Professora Vânia Torres, que sempre foram compreensivas quanto a minhas atribuições no período de doutoramento.

À Equipe de orientação de Monografia do Curso de Direito das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros – FiPMoc, que, em toda oportunidade, passavam os olhos em minhas anotações e rascunhos, especialmente as Profas. Ana Assis, Ana Fernandes, Anna Lemos, Luciana Marques, Lara Gabrich e o Prof. Rodrigo Leal.

A meus amigos e colegas de trabalho, Pablo Peron e Ramon Alves, pelo incentivo e pelo apoio.

À Cáritas Diocesana de Januária, especialmente na pessoa de Jerri Ribeiro Sales, que gentilmente nos recebeu em seu local de trabalho e socializou conosco sua vivência no campo e no processo de criação da EFA-Tabocal.

À Diretora da EFA-Tabocal, a Sra. Nilva Vieira da Paz, que ajustou sua agenda em vários momentos durante o campo da pesquisa para nos receber e compartilhar suas experiências como educadora e militante da alternância.

Aos Monitores da EFA-Tabocal, que sempre foram compreensivos conosco durante o campo de pesquisa, especialmente o monitor Gustavo Guedes, que foi um grande intermediador durante as atividades de campo desta pesquisa.

Aos Alternantes da EFA-Tabocal, que nos receberam de forma carinhosa para as conversas em grupo, sempre alegres e compreensivos.

Ao Alternante Rogério, hoje Monitor, da Comunidade de São João da Água Limpa em Santo Hipólito, Mirabela/MG, que viabilizou as entrevistas na Comunidade.

A Luciana, alternante da comunidade de Santo Antônio da Boa Vista- Município de São João da Ponte/MG, que não mediu esforços para que parte desta pesquisa efetivamente ocorresse na sede de sua comunidade.

A Dona Rita, do Assentamento São Francisco, Município de São Francisco/MG, que mobilizou sua comunidade para conversarmos sobre o projeto da EFA-Tabocal.

Ao Alternante Antônio Carlos, da comunidade de Volta da Serra, Município de Itacarambi/MG, que, além de proporcionar a realização desta pesquisa em sua comunidade, evidenciou-nos onde a alternância e a comunidade se convergem.

A Dona Marly, do Assentamento Alvorada, no Município de Pintópolis/MG, que nos proporcionou a aproximação com os membros de sua comunidade e mobilizou muitos agricultores e agricultoras para o encontro da pesquisa.

À Alternante Jerusa dos Santos, que, em Serra das Araras, Município Chapada Gaúcha/MG, contribuiu para a realização desta pesquisa.

A todos, obrigado!

RESUMO

O presente estudo buscou revelar o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância no âmbito da Escola Família Agrícola de Tabocal (EFA-Tabocal), localizada na Comunidade Primavera no município de São Francisco - Minas Gerais. Para atender ao propósito deste estudo, optou-se pela pesquisa do tipo etnográfica. Ao eleger a Alternância como objeto de análise, o pesquisador se comprometeu em adotar o caminho da alternância pelo Gerais Mineiro. Tempo Escola e Tempo Comunidade ditaram o tempo e o espaço da pesquisa. Foi necessário fazer o caminho dos alunos, e reconhecer nestes tempos o que os sujeitos envolvidos no processo educativo da Alternância têm a dizer sobre ela. Observou-se que a Pedagogia da Alternância não se resume aos dois tempos, mas, forja-se em dois tempos e vários lugares, que não são independentes, mas se amalgamam no processo de ensino-aprendizagem, no qual o trabalho é categoria central. Os resultados evidenciam o que a Alternância significa para os alunos, famílias e comunidades envolvidas no projeto pedagógico. Percebeu-se que a Escola Família Agrícola Tabocal não é simplesmente um projeto contra-hegemônico de educação, mas, sim, um projeto carregado de vida e de esperança das comunidades envolvidas. O alternante não é um investimento vivo da família; é um investimento comunitário. Não se espera dele que seja apenas um bom aluno, mas também um agente transformador da realidade de cada comunidade que o envia à escola. Por isso, pode-se concluir que o potencial emancipatório da alternância está na aproximação, no envolvimento dos sujeitos [aluno, escola, comunidade], que contribuem para a formação omnilateral do alternante e municia-o de instrumentos que lhe proporcionam a capacidade de autodeterminação e transformação de sua realidade e da realidade de sua comunidade.

Palavras-chave: Alternância. Tempo Escola. Tempo Comunidade. Trabalho. Emancipação.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to expose the emancipatory potential of *Pedagogy of Alternation* within the Tabocal Agricultural Family School (EFA-Tabocal), located in the Primavera Community - São Francisco - Minas Gerais. Ethnographic research was chosen to meet the purpose of the study. Electing *Alternation* as the object of analysis, the researcher assumed to adopt the path of *alternation* in the Gerais area of Minas Gerais. *School time* and *community time* dictated time and space of the research. Therefore, it was necessary to track the path of the students and to recognize what the subjects involved in the educational process of alternation say about it. It was observed that *Pedagogy of Alternation* is not limited to school time and community time, but forged by both "times" and in several places, which are not independent, but are amalgamated in the process of teaching and learning in which work is a dominant category. The results show what *alternation* means for the students, families and communities involved in this pedagogical project. It was noticed that the Tabocal Agricultural Family School is not simply an anti-hegemonic project of education, but a project loaded with life and hope from the communities involved. The *alternant* is not a *living investment* of the family, but a *community investment*. It is not expected that students only accomplish academical goals, but that they transform reality in each community. Thus, it can be concluded that the emancipatory potential of *alternation* happens through closeness, from the involvement of the subjects [student, school, community], that contribute to the omnilateral formation of the *alternant* and provide self-determination instruments for reality and community transformation.

Keywords: Alternation. School Time. Community Time. Work. Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo focal realizado na sede da EFA-Tabocal em 20/7/2015.....	26
Figura 2 - Local de avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo, EFA-Tabocal.....	28
Figura 3 - Disposição dos municípios/comunidades abrangidos pela EFA-Tabocal.....	31
Figura 4 - Sede da Comunidade de São João da Água Limpa, Mirabela – MG.....	32
Figura 5 – Entroncamento: Município de Pintópolis e Distrito de Serra das Araras.....	32
Figura 6 - Grupo Focal realizado na Comunidade Volta da Serra, Município de Itacarambi – MG.....	33
Figura 7 – Grupo focal realizado no Assentamento São Francisco - São Francisco – MG.	34
Figura 8 – Grupo focal realizado no Assentamento Alvorada – Pintópolis – MG.....	35
Figura 9 – Mapa do Estado de Minas Gerais – Divisão de Planejamento.....	37
Figura 10 - Seriema: Apelido atribuído ao projeto que deflagrou o processo de criação da EFA –Tabocal. - “ <i>Símbolo da resistência contra a seca.</i> ” (SALES,2015).....	49
Figura 11 - Diagnóstico participativo realizado no âmbito do Projeto Seriema – 2002.....	50
Figura 12 – Visita de Agricultores dos Gerais às EFA’s no Estado da Bahia - Junho de 2002.....	53
Figura 13 – Registro do I Seminário Regional Escola Família Agrícola – Abril de 2003.....	54
Figura 14 - Gruta construída no <i>hall</i> da EFA Tabocal que guarda a imagem de Nossa Senhora das Graças.....	56
Figura 15 – Primeiras Instalações - EFA Tabocal - Comunidade Tabocal – 2005.....	57
Figura 16 - Estrutura da sala de aula da EFA - primeiras instalações na Comunidade Tabocal.....	59
Figura 17 - Fogão utilizado no preparo das refeições na EFA - primeiras instalações na Comunidade Tabocal.....	59
Figura 18 - Placa de sinalização, localizada na área urbana do Município de São Francisco/MG, com a indicação da Escola Família Agrícola Tabocal.....	60
Figura 19 - Fachada da EFA-Tabocal – Comunidade Granja Primavera São Francisco/MG.....	61
Figura 20 - Sala de aula e novo refeitório da EFA-Tabocal – Comunidade Granja Primavera São Francisco/MG.....	61
Figura 21 – Espaço destinado a experimentos e atividades práticas, sede da EFA-Tabocal.	62
Figura 22 – Mística envolvendo os alunos da primeira turma da EFA-Tabocal.....	64
Figura 23 – Primeira Turma formada na Escola Família Agrícola-Tabocal.....	65

Figura 24 – Oficina de Plantas medicinais: Cultivo e preparo de fitoterápicos. Oferecida em Dia de Campo realizado pelo Programa Extensão do ICA/UFMG, em 2015, na sede da EFA – TABOCAL.....	68
Figura 25 – Oficina de Produção de alimentos para bovinos e manejo de pastagens. Oferecido no Dia de Campo realizado pelo Programa Extensão do ICA/UFMG, em 2015, na sede da EFA-TABOCAL.....	68
Figura 26 – Membros do Programa Extensão do ICA/UFMG, na sede da EFA-Tabocal, 2015.....	69
Figura 27 – Representação do mercado do leite em comunidade de alternante da EFA-Tabocal.....	83
Figura 28: Instalação da EFA-Tabocal – Capril.....	84
Figura 29 – Representação de criação de suínos em comunidade de alternante da EFA-Tabocal.....	87
Figura 30 – Representação de criação de frangos em comunidade de alternante da EFA- Tabocal.....	87
Figura 31 - Detalhe de local de avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo.....	88
Figura 32 - Projeto de Suinocultura em implantação por alternante na unidade produtiva.	96
Figura 33 - Alunos em atividade de preparação de alimentos.....	101
Figura 34 - Trabalho de alunas nas dependências da EFA-Tabocal.....	102
Figura 35- Alunos em atividade de alimentação de suínos e limpeza da pocilga.....	102
Figura 36 - Os quatro pilares dos CEFFA.....	114
Figura 37 - Os quatro pilares dos CEFFA – Adaptado.....	117

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA	- Associação das Escolas Comunitárias e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT	- Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFARO	- Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AMEFA	- Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais
ARCAFAR - RS	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil- Rio grande do Sul
ARCAFAR - SC	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – Santa Catarina
ARCAFAR -PR	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – Paraná
ARCAFARSUL	- Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
CEFFAs	- Centro Familiar de Formação por Alternância
CFMs	- Casas Familiares do Mar
CFRs	- Casas Familiares Rurais
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DISOP	- Organização Não Governamental Belga
DISOP-BRASIL	- Organização Não Governamental Belga – Escritório Brasileiro
ECORs	- Escolas Comunitárias Rurais

EFA	- Escola Família Agrícola
EFA -TABOCAL	- Escola Família Agrícola Tabocal
EFAs	- Escolas Famílias Agrícolas
EMATER	- Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FATA	- Fundação Agrária do Tocantins e Araguaia
IBELGA/ACEFFARJ	- Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Rio de Janeiro
ICA-UFMG	- Instituto de Ciências Agrárias da UFMG
MEPES	- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PE	- Plano de Estudo
RACEFFAES	- Rede das Associações de Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
REFAÍSA	- Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TC	- Tempo Comunidade
TE	- Tempo Escola
UAEFAMA	- União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

UFMG

- Universidade Federal de Minas Gerais

UNEFAB

- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNIMONTES

- Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 O MOVIMENTO DA PESQUISA.....	21
1.1 A Opção Metodológica.....	21
1.2 Tempo Escola.....	23
1.3 Tempo Comunidade.....	29
2 A ESCOLA E A ALTERNÂNCIA NOS GERAIS MINEIRO.....	37
2.1 Uma Escola para o Gerais: trajetória da EFA-Tabocal.....	40
2.2 Do Galpão à Escola.....	57
2.3 Afirmação da Escola Família Agrícola.....	63
3 ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	71
3.1 O Projeto de Educação da EFA- Tabocal.....	81
3.2 Onde os Dois Tempos e os Vários Lugares se Encontram.....	85
3.3 Viver a Alternância na Unidade de Produção Familiar.....	93
4 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO EM ALTERNÂNCIA.....	98
4.1 O Sentido do Trabalho na Alternância da EFA-Tabocal.....	101
4.2 Emancipação em Alternância: resistência e resiliência no processo formativo.....	105
4.3 Interpelações à Alternância da EFA-Tabocal.....	113
CONSIDERAÇÕES.....	118
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

A trajetória deste trabalho não começa em 2014, ano de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; tem início bem antes, lá para meados de 2009, durante o curso de mestrado em Ciências Agrárias, do Instituto de Ciências Agrárias da UFMG.

Durante as atividades de campo, entrevistas com as famílias da Comunidade Rural de Roda D'água (Município de Januária/MG), para tentar identificar as estratégias produtivas dos agricultores familiares da Bacia do Rio dos Cochós, foi possível observar que, na pequena comunidade centenária, e composta por 45 famílias, havia quase tudo: laticínio para organizar a produção de leite e derivados; atividades de extrativismo; criação de gado na solta em área da firma (área em comum); espaço para recreação, como um campo de futebol. Mas faltava algo, que geralmente era presente nesse tipo de comunidade: faltava a Escola.

Na verdade, a escola estava lá: pequeno barracão se desmanchando com a ação do tempo, mas que servia como ponto de encontro para as decisões coletivas, reunião da associação comunitária, festas religiosas, celebração de cultos e missas.

Querendo ou não, a escola, ou melhor, seu prédio, servia ao que, a princípio, a escola se destina, ou seja, era o centro de convergência dos interesses e manifestações de vida dos moradores da Comunidade Roda d'Água.

Mas, para um pesquisador que se preze, a certeza que salta aos olhos não é suficiente para acalmar o coração e responder todas as perguntas que o movem.

Se na escola não há mais aula e não há mais professora? Para onde vão aqueles que buscam a educação, antes ministrada no prédio de Comunidades Rurais, como o da Comunidade Roda d'Água?

Os estudos mais recentes sobre o rural brasileiro indicam, pelo menos, dois fenômenos relacionados à falta de Educação no rural: um deles é o envelhecimento do campo, o outro é sua masculinização.

Em um primeiro momento, inclusive, até mesmo depois de ingressar no Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, buscava-se, com a pesquisa, idealizada, encontrar uma proposta de educação para o rural que fixasse o jovem e a mulher no campo; isso, para contribuir, em “tese”, para a diminuição daqueles fenômenos identificados pelos estudos rurais.

Ocorre que o caminho da pesquisa e o amadurecimento proporcionado pelo doutoramento despojaram o pesquisador das vestes do ruralismo pedagógico, elevando a pesquisa a outras dimensões, que tiraram o rural, sinônimo de atraso em relação ao urbano, e apresentaram outro *locus* de pesquisa - não se muda de lugar, mas se muda de percepção, muda-se do rural para o Campo.

O Campo passa ser o cenário, não representado por seu envelhecimento ou masculinização, mas por seu potencial de vida, encontros e desencontros, morte e vida, resiliência e emancipação, *locus* de produção e reprodução da vida.

O rural, onde o trabalho era bruto, rústico e sistemático, transfigura-se em Campo, onde o trabalho continua com as mesmas características, mas agora é formativo, elemento de transformação da realidade dos sujeitos do campo.

O movimento de percepção de que o trabalho é formativo não é de simples revelação, nem mesmo para aqueles que estão diretamente envolvidos na “lida”. Essa constatação passa pela compreensão de vários fatores que envolvem o modo de vida das pessoas do campo.

No entanto, a Alternância tem essa facilidade, ou seja, ver, e evidenciar para quem se deixar envolver que o trabalho no campo é formativo e emancipatório.

A imersão no processo de formação deflagrado pela alternância no campo permite reconhecer, na realidade das pessoas que vivem a alternância-escola, aluno e comunidade - a importância de sua estratégia pedagógica, agora, não para a fixação do homem no campo, mas, sim, para despertar, em cada alternante [as forças e os sentidos que nele jazem latentes], a capacidade de resiliência e de transformação da realidade local.

Este trabalho tem a pretensão de evidenciar o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância praticada pela Escola Família Agrícola-Tabocal, município de São Francisco - Minas Gerais.

Foi preciso imergir na empreitada, ir ao encontro da realidade dos sujeitos envolvidos no processo formativo desencadeado pela EFA-Tabocal, sua diretora, monitores, alternantes, pais e mães, agricultores e agricultoras atuantes no enredo da Alternância.

A tese é resultado real, história de pessoas reais, de carne e osso, que forjam sua trajetória na realidade de seus ambientes, suas dificuldades e resiliências.

E, para contar como foi, o conteúdo da Tese é distribuído em quatro capítulos.

No Capítulo I, foi necessário, sem nomear ou rotular a metodologia, evidenciar a opção metodológica da Tese. É nesse capítulo que se compromete a empregar o materialismo histórico dialético, mesmo porque é na vida material que se forjam as histórias de vida. Também não poderia deixar de ser clara essa opção metodológica, devido à localização da Tese na Linha de Pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana.

Ainda no Capítulo I, optou-se por contextualizar a construção metodológica, pois, assim como a alternância não é estática, a estratégia metodológica também não poderia ser. A opção metodológica é descrita sob o título de Movimento da Pesquisa, e segue os tempos da Alternância, Tempo Escola e Tempo Comunidade, variando técnicas e métodos de investigação nesses Tempos.

No Capítulo II, apresenta-se a trajetória da Escola Família Agrícola de Tabocal, as primeiras iniciativas relacionadas à criação da escola, os atores envolvidos, as instituições participantes, os movimentos desencadeadores, mobilizações sociais, construção de espaços de debate sobre a escola.

Também no Capítulo II, procurou-se evidenciar as dificuldades e as conquistas que resultaram na construção da escola para os Gerais, o galpão de máquinas onde ocorreram as primeiras aulas, as instalações precárias da antiga escola, a escola nova, com estrutura repaginada, com espaços diversificados tanto para atividades cotidianas quanto para as atividades produtivas.

Além da trajetória da escola e de sua estrutura, os desafios para a afirmação da EFA-Tabocal como proposta pedagógica precisavam ser superados e, por isso, também foram detalhados no capítulo II.

“Alternância e Educação Contextualizada” é o título atribuído ao Capítulo III, no qual se destaca a proposta de uma educação contextualizada, que observa a realidade dos sujeitos diretamente envolvidos com a escola. A constatação da Alternância como educação contextualizada passa pela compreensão da proposta de formação do alternante, construída coletivamente, e pela identificação dos sinais da escola na unidade produtiva e na comunidade do alternante, isto é, viver a Alternância na unidade produtiva.

A partir dos movimentos da Alternância, foi possível, no Capítulo III, identificar onde e como os dois tempos e os vários lugares se encontram.

Não bastava, portanto, evidenciar a Pedagogia da Alternância como uma proposta de educação contextualizada; era necessário evidenciar o potencial emancipatório da Pedagogia da Alternância praticada pela EFA-Tabocal.

Ao começar o processo de construção da Tese, indica-se o trabalho como formativo, e a Alternância como proposta emancipatória. Não se poderia encerrar a Tese sem deixar claro e à “*flor da terra*” essas constatações. Assim, o Capítulo IV cuidou do Trabalho e da Emancipação em Alternância, evidenciou os Sentidos do Trabalho na Alternância da EFA-Tabocal, verificou que, na Escola, o trabalho na Alternância tem dois sentidos bem definidos.

No movimento da Alternância, a capacidade de resiliência dos alternantes evidenciou o potencial emancipatório da EFA-Tabocal. Essa capacidade também desperta para interpelações que devem ser dirigidas à Escola, em processo de questionamento quanto a seu papel com Educação contextualizada, projeto contra-hegemônico e opção para a materialização dos propósitos do Movimento da Educação do Campo.

Sob o aspecto ético, o projeto de pesquisa que deu origem à Tese, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Cessão de Imagem foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, sob o Parecer nº 1.096.710, de 3/6/2015 - CAAE 44834715.6.0000.5149.

Apesar de atender aos critérios da ética em pesquisa envolvendo seres humanos, e para conferir maior originalidade à Tese, optou-se por adaptar as fotos e figuras com a técnica de desenho em grafite¹, de forma que não fosse possível identificar os adolescentes, agricultores e agricultoras fotografados; o objetivo é minimizar possível constrangimento de identificação dos sujeitos da pesquisa, uma vez que uma versão da Tese será entregue às comunidades e à EFA-Tabocal no momento da devolução dos resultados.

Optou-se, também, por não compor a Tese com os anexos, por entender que seu conteúdo, no que foi relevante para o texto, foram devidamente transcritos. As transcrições das entrevistas, Termos de Consentimento Livre Esclarecido, Termos de Cessão de Imagem, Documentos Institucionais da EFA-Tabocal, o Caderno Verde e o Caderno da Realidade compõem o Diário de Campo desta Pesquisa.

¹ A adaptação das ilustrações foi realizada pelo artista Gilson Vieira, que cedeu os direitos autorais.

1. O MOVIMENTO DA PESQUISA

A pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objetivo da pesquisa. Ela depende de seu contexto de utilização, dos objetivos determinados para a pesquisa e, mais globalmente, da questão a ser tratada (ALAMI; DESEUX; GARABAUU-MOUSSAOUI, 2010, p19).

1.1 A Opção Metodológica

Atribuir o título de “Movimento da Pesquisa” ao capítulo destinado à descrição dos procedimentos metodológicos é uma tentativa de demonstrar que a presente pesquisa não é estática, não se formou alheia à realidade do objeto de estudo, pelo contrário, a ele se moldou, para se aproximar daquilo que representa não para o pesquisador ou para a comunidade científica, mas para identificar o que seria a Alternância para todos os envolvidos em sua dinâmica.

Para atender ao objetivo da tese, foi necessário imergir não apenas no ambiente da EFA-Tabocal, mas, sobretudo, conhecer os sujeitos e as relações que dela irradiam e que para ela retornam, completando o movimento da alternância.

Cada um desses elementos [EFA –Tabocal, Aluno e Comunidade] é um conjunto de muitas propriedades com sua respectiva finalidade. Descobrir essas propriedades e suas finalidades é um processo histórico (MARX, 1890²), que poderá remeter ao significado da Alternância posta em prática no Gerais Mineiro, mais especificamente, na EFA-Tabocal.

A proposta metodológica assumida nesta tese identifica-se com a afirmação de que

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1846, p. 87)

² Para as chamadas, optou-se por indicar a data de publicação das edições empregadas para a tradução, procedimento adotado em relação a todos os textos clássicos. Na lista de referências, a data citada no corpo do texto aparece entre colchetes, e ao final da referência, a data da edição atual.

A vida material da escola envolve sua trajetória, sua composição física e humana e aquilo que está além de seus muros, que, para a alternância tem papel relevante, pois é no além-muro, com a comunidade, que os alunos se reconhecem como pertencentes ao corpo social do qual originam.

Na Alternância, a vida material do aluno, considerada como condição fundante do processo formativo, realiza-se não apenas na escola, mas também, em sua família e comunidade. Isso porque

O indivíduo é um ser social; sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com os outros é, por isso, uma externalização e confirmação da vida social (MARX, 1844, p.107).

Nesse sentido, admite-se que

As condições sob as quais os indivíduos intercambiam uns com os outros, enquanto não surge a contradição, são condições à sua individualidade e não algo externo a eles, condições sob as quais esses indivíduos determinados, que existem sob determinadas relações, podem produzir sua vida material e tudo o que com ela se relaciona,[...] (MARX;ENGELS, 1845/1846, p. 68)

Assim, propõe-se desocultar as relações que se estabelecem não apenas entre a escola e o aluno, mas também adentrar nas minúcias que compõem a formação do aluno da EFA-Tabocal em diálogo com sua família e comunidade.

Porque acredita-se, assim como Freire (2007,p.47), que

As relações que o homem trava como o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas, e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é. (itálico no original).

Tem-se a convicção de que se parte dos “homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento

dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.” (MARX; ENGELS, 1846, p.94)

O objeto de estudo da presente proposta é a Pedagogia da Alternância posta em prática pelas EFA's, em especial pela Escola Família Agrícola Tabocal, situada no município de São Francisco, MG.

Para atender ao propósito deste trabalho, a pesquisa desenvolveu - se em dois tempos - Tempo Escola e Tempo Comunidade -, envolvendo três dimensões: Escola [institucional e pedagógico], Aluno e Comunidade.

1.2 Tempo Escola

No Tempo Escola, que envolve as dimensões escola e aluno, o processo de investigação desenvolveu-se primeiro sob o aspecto institucional e pedagógico. Em relação ao primeiro, buscou-se compreender o processo de formação da escola e as forças que se mobilizam para torná-la realidade.

Chegou-se, então, a dois sujeitos importantes para o esclarecimento da trajetória da EFA-Tabocal. O primeiro trata-se do Técnico da Cáritas Arquidiocesana de Januária, Jerri Ribeiro Sales; o segundo, a Diretora da EFA-Tabocal, a senhora Nilva Vieira da Paz. Ambos participaram do processo de formação da EFA-Tabocal. A proposta foi, a partir das narrativas desses atores, compreender o surgimento e o processo de institucionalização da EFA-Tabocal.

A entrevista³ com o técnico da Cáritas ocorreu no dia 18 de junho de 2015, no escritório da Cáritas Arquidiocesana de Januária; a entrevista com a Diretora da EFA-Tabocal ocorreu no dia 6 de julho de 2015.

Tanto em relação ao técnico da Cáritas quanto em relação à diretora da EFA-Tabocal, optou-se pela entrevista narrativa⁴, seguindo, quando

³ A opção pela entrevista como método de coleta de dados se deu porque, segundo Poupart, (2012, p. 216-217), [...] o uso de métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como o meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considera -los para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas igualmente como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

⁴ Quanto à adjetivação da entrevista como narrativa, justifica-se uma vez que: A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.[...] sua ideia básica é reconstruir

possível, as disposições apresentadas por Schütze, (2010, p. 211-222), desenvolvendo-a em duas etapas, em vez de em três. Na primeira, o informante ficou livre para narrar o processo de formação da EFA-Tabocal; na segunda etapa, o entrevistador passou a explorar o potencial narrativo dos entrevistados, no sentido de que desenvolvessem os eixos temáticos não narrados ou pouco esclarecidos pelos informantes.

Nas entrevistas narrativas relacionadas ao aspecto institucional da EFA-Tabocal, os eixos temáticos eleitos pelo pesquisador para atender ao propósito da pesquisa se relacionavam com: (a) o surgimento da proposta da EFA-Tabocal; (b) os atores envolvidos no processo de Formação da EFA-Tabocal; (c) os recursos financeiros despendidos; (d) a mobilização social; (e) as dificuldades encontradas no processo de formação da EFA-Tabocal; (f) a participação do poder público; (g) a institucionalização da EFA-Tabocal; (h) a manutenção da Escola.

Ainda no Tempo Escola, buscou-se compreender o movimento pedagógico da EFA-Tabocal, a partir da perspectiva de seus monitores. Com esse propósito, optou-se pelo grupo focal como técnica de coleta de informações.

Por essa técnica de entrevista⁵, procura-se economizar tempo na operação de coleta de dados, além de potencializar as informações mediante a interatividade na captação dos dados.

O grupo focal com os monitores ocorreu no dia 6 de julho de 2015, com aqueles que se encontravam na escola no dia; era um total de 6 monitores. A entrevista grupal foi conduzida por um tópico-guia, que, segundo Weller (2010, p.60),

[...] não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que os mesmos não fiquem com a impressão de que trata-se de um questionário com questões a serem com base em um esquema de perguntas e respostas estruturados previamente.

acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível. (JAVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 93).

⁵ Optou-se pelo grupo focal neste e em outros momentos do percurso metodológico, pelo fato de que “Diferentemente das entrevistas face a face, em um grupo focal os participantes passam mais tempo ponderando e debatendo sobre uma questão, e vários pontos de vista podem ser alcançados e contrastados ao mesmo tempo. Além disso. O fato de os membros dos grupos possuírem alguma característica em comum contribui para reforçar o sentimento de pertencimento ou de compartilharem algo, o que em geral tende a deixar as pessoas mais à vontade para falar de coisas sobre as quais não se sentiriam confortáveis em uma situação de entrevista.” (TEIXEIRA, *et al*, 2016, p. 149/150)

Quanto ao grupo de monitores, buscou-se provocá-los em relação a sua impressão sobre: (a) a alternância como proposta pedagógica; (b) a relação dos monitores com a escola; (c) a organização do tempo Escola e do Tempo Comunidade, (d) a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na Escola; (e) o perfil dos alunos da EFA-Tabocal; (f) a participação das comunidades nas atividades da escola e nas propostas dos alunos no Tempo Comunidade, (g) a execução das atividades no Tempo Escola.

No grupo realizado com os monitores, foi possível desenhar a outra etapa do tempo escola, ou seja, a realização das entrevistas com os alunos.

Assim, buscou-se coletar informações sobre a escola, a Alternância e as comunidades dos alternantes, e compreender, a partir do olhar e da percepção do aluno, o que a EFA-Tabocal significa.

Devido à dinâmica da Alternância, identificou-se que, para abranger maior número de alunos e comunidades/municípios, as atividades de investigação deveriam ser realizadas em quinzenas diferentes.

Essa etapa também se desenvolveu mediante grupos focais. Os alunos participantes eram das comunidades que compunham os municípios de alcance da EFA-Tabocal.

Buscou-se, a partir das informações dos monitores, identificar as comunidades abrangidas pela EFA-Tabocal, e as respectivas quinzenas em que seus alunos estariam no tempo escola.

Assim, o grupo focal realizado com os alternantes foi operacionalizado em dois dias - dia 20 de julho de 2015 e dia 20 de agosto de 2015. Isso possibilitou realizar as entrevistas grupais com os alunos do maior número de comunidades/municípios.

No dia 20 de julho de 2015, foram entrevistados os alunos do Assentamento São Francisco, município de São Francisco/MG; alunos da Comunidade Volta da Serra, Município de Itacarambi/MG; alunos do Distrito de Serra das Araras, Município de Chapada Gaúcha/MG; alunos das comunidades: Assentamento Nova Nazareth, Comunidade Tapera, Comunidade Terreirão e Assentamento Alvorada, município de Pintópolis/MG, além de um aluno do município de Mambai /Goiás.



Figura 1 – Grupo focal realizado na sede da EFA-Tabocal em 20/7/2015.

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

No dia 20 de agosto de 2015, os grupos foram realizados com os alunos das comunidades de Santo Antônio da Água Limpa, município de Mirabela/MG; e da Comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, Município de São João da Ponte/MG.

A eleição do grupo focal como técnica de entrevista para os alunos da EFA-Tabocal deu-se, entre outros fatores, pelas vantagens que este tipo de técnica apresenta, especialmente para grupos de estudantes, porque, conforme pontua Weller (2010, p.61),

- 1) Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo, dessa forma um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana.
- 2) A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio não captados na entrevista narrativa ou por meio de outra técnica de entrevista.
- 3) Embora a presença do pesquisador e do gravador gere situação distinta à de uma conversa cotidiana, os jovens acabam, ao longo da entrevista, travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em um outro momento. O entrevistador passa a ser uma

espécie de ouvinte, e não necessariamente um intruso no grupo.

- 4) A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que, durante a entrevista os jovens são convidados a refletir e a expressar suas opiniões sobre determinado tema. [...].
- 5) O grupo pode corrigir fatos distorcidos, opiniões radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. [...].

Para o grupo com os alunos, o tópico-guia abrangia eixos temáticos relacionados: (a) à Alternância; (b) à EFA-Tabocal, sua estrutura, funcionamento e manutenção; (c) à manutenção do aluno na escola; (d) à qualidade do ensino; (e) à participação da família e da comunidade nas atividades do tempo comunidade; (f) à impressão da comunidade em relação aos alunos da EFA-Tabocal na perspectiva dos entrevistados; (g) à impressão dos outros jovens em relação aos alunos da EFA-Tabocal, na perspectiva dos entrevistados; (h) à EFA-Tabocal em relação às outras escolas.

É importante destacar que a realização dos grupos focais tanto com os alunos da EFA-Tabocal, quanto com os monitores possibilitou a identificação dos pontos de convergência que viabilizaram a escolha das comunidades que seriam objeto de análise no tempo comunidade.

Por fim, ainda no Tempo Escola, procurou-se realizar a observação da devolução dos instrumentos pedagógicos da alternância, especialmente o Plano de Estudo. Essa etapa do Tempo Escola desenvolveu-se por meio da observação direta, que, segundo Jaccoud e Mayer (2012, p.255),

Trata-se de uma técnica direta, já que há um contato com os informantes. Trata-se, também de uma observação não dirigida, na medida em que a observação da realidade continua sendo o objetivo final e, habitualmente, o pesquisador não intervém na situação observada. Trata-se, ainda, de uma análise qualitativa uma vez que entram em jogo anotações para descrever e compreender uma situação mais do que números para enumerar as frequências de comportamentos.

A observação direta ocorreu no dia 20 de agosto de 2015. Nesse dia houve o retorno dos alunos do tempo comunidade. Depois da acolhida e do almoço, ocorreu a avaliação do Caderno Verde, pelo monitor, e a socialização do Plano de Estudo – PE.

Nessa etapa, os alunos foram divididos previamente em grupos, por comunidades e acompanharam os monitores para ambientes externos às salas de aula, à sombra de árvores ou outros espaços abertos.



Figura 2 – Local de avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo, EFA-Tabocal.
Fonte: Dados da pesquisa, (2015).

Os locais destinados à avaliação do Caderno Verde e Plano de Estudo são ao ar livre, geralmente em decorrência do forte calor na região onde está localizada a escola. Nesses ambientes, encontram-se bancos ou tambores para a acomodação dos alunos, e mesas confeccionadas com tambores e pneus usados; dependendo do número de alunos, os assentos são compostos por cadeiras retiradas das salas.

O grupo acompanhado pelo pesquisador era composto, além do monitor, pelos alunos das comunidades de Volta da Serra, município de Itacarambi; Assentamento São Francisco, município de São Francisco; Distrito de Serra das Araras, município de Chapada Gaúcha; e Assentamento Alvorada, município de Pintópolis.

Depois da correção pelo monitor do PE, os alunos foram chamados à colocação em comum dos resultados do PE. Nesse momento, todos os alunos da respectiva série foram colocados na mesma sala para a socialização, o que também foi acompanhado pelo pesquisador.

Com a observação direta da socialização do Plano de Estudos, encerrou-se o Tempo Escola desta pesquisa. Registra-se que, nesse tempo, foram objeto de análise o institucional da EFA-Tabocal, o pedagógico da EFA-Tabocal, e os alunos da EFA-Tabocal.

1.3 Tempo Comunidade

Outra dimensão desta pesquisa envolve as comunidades das quais se originam os alunos que estudam na EFA-Tabocal.

A Escola Família Agrícola Tabocal é resultado da mobilização social que envolveu Agricultores Familiares, Lideranças Comunitárias e Sindicais, além da participação da Cáritas Diocesana de Januária.

As atividades da EFA-Tabocal tiveram início em outubro de 2005. No ano de realização da pesquisa, contava com 186 jovens de 68 comunidades rurais dos municípios: de São Francisco, Pintópolis, Chapada Gaúcha, Pedras de Maria da Cruz, Januária, Bonito de Minas, Cônego Marinho, Brasília de Minas, São João da Ponte, Itacarambi e Mirabela, além de Mambai, município do Estado de Goiás.

Devido ao grande número de municípios e comunidades rurais envolvidas no objeto desta pesquisa, optou-se por selecionar as comunidades que apresentavam, em 2015, o maior número e o menor número de alunos na EFA-Tabocal.

A partir desses critérios, chegou-se à escolha das comunidades: Serra das Araras, no município de Chapada Gaúcha (11 alunos); Assentamento Alvorada, município de Pintópolis (7 alunos); comunidade de São João da Água Limpa, município de Mirabela (8 alunos). Em relação às comunidades que mantinham menos alunos, identificaram-se as comunidades de Volta da Serra, no município de Itacarambi (1 aluno); a Comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, município de São João da Ponte (1 aluno); e Assentamento São Francisco, município de São Francisco (1 aluno).

As comunidades estão localizadas nos Gerais Mineiro⁶. Em sua maioria, segundo Silva (2010), são remanescentes de um processo histórico de exclusão e de desapropriação, que se iniciou com a colonização e se perpetuou até os dias de hoje. Sua constituição se deu às margens e em prol das grandes fazendas de açúcar e café, monoculturas que movimentaram por anos a economia do Brasil.

São comunidades que se diversificam entre comunidades centenárias, como a de Serra das Araras, que data de aproximadamente 1840, e outras mais jovens, que apresentam data de surgimento como sendo o ano de 2007.

Elas têm em comum a produção de autoconsumo, e sua localização em relação ao município de São Francisco também é variável. Enquanto o Assentamento São Francisco, que pode ser considerada a comunidade mais próxima fica a 18 Km, a Comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, em São João da Ponte, fica a 162Km do município de São Francisco.

⁶ Optou-se pela expressão Gerais Mineiro, ao invés de Norte de Minas, uma vez que, na perspectiva deste trabalho, o Gerais representa o *locus* de produção e reprodução social dos Geraizeiros, sujeitos que se revestem de lavradores, vazanteiros, extrativistas e se reinventam nas adversidades climáticas, sociais e políticas. Usa-se a expressão “Gerais”, pois acredita-se em sua simbologia, o que ele representa para os Geraizeiros e não para o Estado, que o classifica como a Região Norte de Minas.

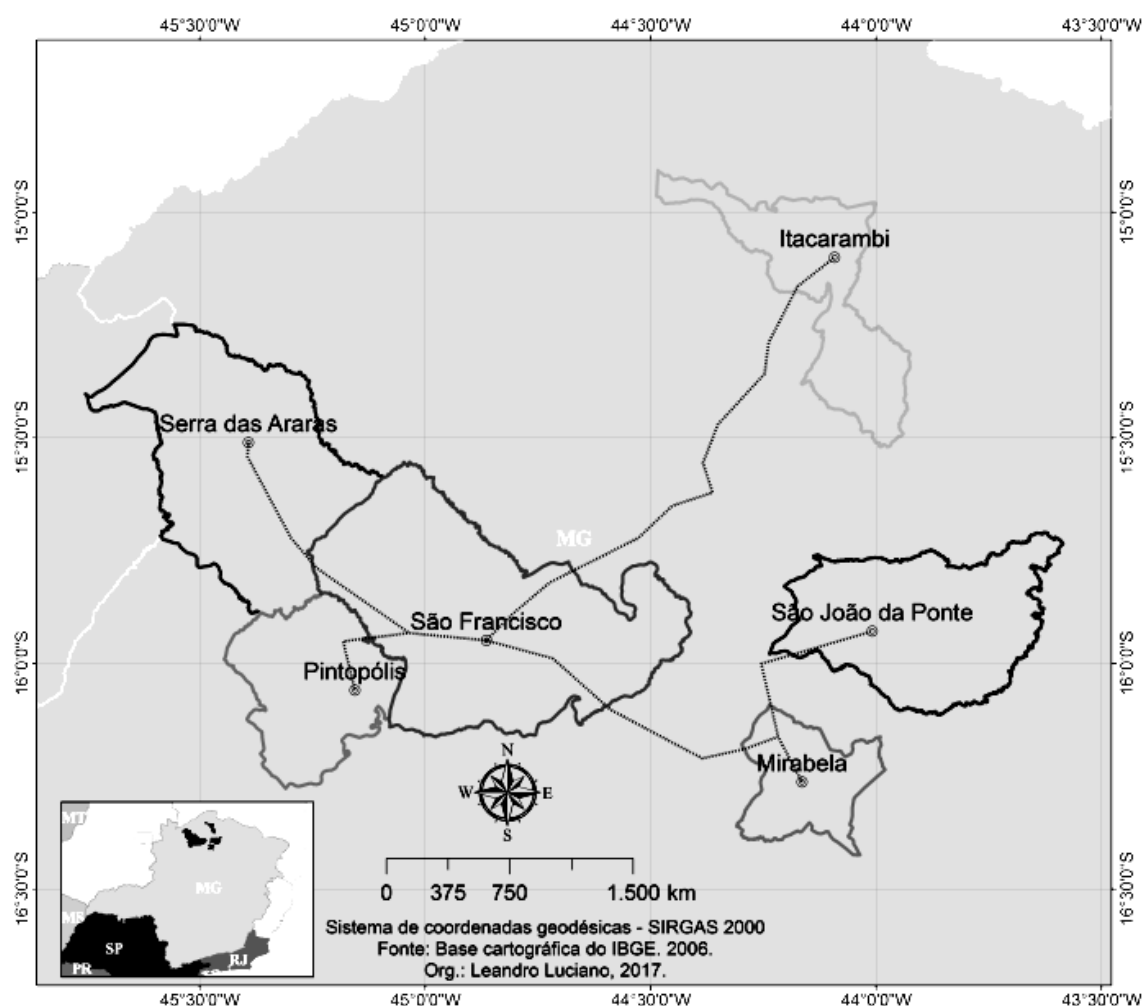


Figura 3 – Disposição dos municípios/comunidades abrangidos pela EFA-Tabocal
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O Tempo Comunidade foi precedido do diálogo entre o pesquisador, lideranças comunitárias e alunos da EFA-Tabocal, além da indicação da direção da própria EFA-Tabocal, que possibilitou o acesso às comunidades e a recepção do pesquisador.

As entrevistas nas comunidades ocorreram nos dias 11, 12 e 13 de dezembro de 2015. A distribuição das visitas seguiu a disponibilidade das comunidades nos agendamentos, o que prejudicou a fixação de um trajeto lógico.

Assim, pelo critério de disponibilidade das comunidades, as entrevistas ocorreram no dia 11 de dezembro, nas comunidades de São João da Água Limpa, município de Mirabela; comunidade de Santo Antônio da Boa Vista, no município de São João da Ponte.



Figura 4 - Sede da Comunidade de São João da Água Limpa, Mirabela, MG.
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No dia 12 de dezembro, as visitas aconteceram no Assentamento São Francisco, no município de São Francisco, e na Comunidade Volta da Serra, no município de Itacarambi.

No dia 13 de dezembro as visitas aconteceram no Assentamento Alvorada, no município de Pintópolis; e, por fim, no Distrito de Serra das Araras, localizado no município de Chapada Gaúcha.



Figura 5 – Entroncamento: Município de Pintópolis e Distrito de Serra das Araras.
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No que se refere à técnica de pesquisa, nas comunidades dos Alternantes foram necessárias adaptações às diversidades apresentadas. Foi empregada a técnica de grupo focal, com adaptações, para se adequar aos propósitos da pesquisa e às comunidades participantes.

Uma primeira adaptação processou-se no número de participantes. Como o convite às comunidades para a participação da entrevista não excluía nenhum membro da comunidade que se interessasse em participar, o número de sujeitos variou de 1 a 30.



Figura 6 – Grupo Focal realizado na Comunidade Volta da Serra, Município de Itacarambi-MG.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O número de participantes forçou o pesquisador a adotar estratégias diferenciadas na condução das seções.

No distrito de Serra das Araras, apesar da mobilização por parte da aluna da EFA-Tabocal e do Presidente da Associação de Produtores Rurais, com avisos inclusive em carro de som e rádio comunitária, apenas o presidente da associação compareceu à entrevista, o que sugeriu a condução dos trabalhos por meio da entrevista narrativa.

Por outro lado, nas outras comunidades, onde o número de participantes foi maior, optou-se pelo grupo focal, porém com a mudança na condução, especialmente quanto ao tópico-guia.



Figura 7 – Grupo focal realizado no Assentamento São Francisco - São Francisco – MG.

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Nas entrevistas, pelo grande número de participantes, optou-se por distribuir os eixos temáticos no chão, e os informantes eram provocados a se manifestarem sobre qualquer dos tópicos ali apresentados.

Não foi imposto pelo pesquisador nenhum tipo de comportamento. Aguardavam-se, aproximadamente, 30 minutos, como tolerância em relação ao horário previamente agendado com a liderança comunitária. Após a aglomeração dos participantes, operacionalizava-se a entrevista. A apresentação dos eixos temáticos obedecia à disposição dos integrantes do grupo, que ora se colocavam em pé, ora assentados.



Figura 8 – Grupo focal realizado no Assentamento Alvorada, Pintópolis – MG.
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Os eixos temáticos envolviam enunciados relacionados ao objetivo da pesquisa, descritos como: (a) histórico da EFA-Tabocal; (b) relação da EFA-Tabocal com a comunidade; (c) envolvimento dos alunos da EFA-Tabocal nas atividades da comunidade, participação social e política; (d) aplicação, pelos alunos, do aprendizado na EFA-Tabocal, na Comunidade; (e) aceitação, pela comunidade das propostas dos Estudantes da EFA; (f) atendimento, pelos estudantes, às demandas da Comunidade; os estudantes dão retorno à comunidade quando solicitados; (g) percepção de diferença entre alunos que estudam na EFA e os que estudam nas escolas do Município/Estado; (h) contribuição da comunidade com a EFA-Tabocal. (I) opinião sobre a Alternância.

Todos os participantes foram informados das condições éticas da pesquisa, e todos assinaram Termo de Compromisso Livre Esclarecido e Termo de Cessão/Autorização de Uso de Imagem, documentos que foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade

Federal de Minas Gerais e recebeu parecer nº1.096.710 de 3/6/2015 - CAAE 44834715.6.0000.5149.

As entrevistas foram gravadas e transcritas pelo pesquisador. Também foram realizados registros fotográficos e extraídas cópias de documentos, elementos que, naquilo que é pertinente à pesquisa, compõem o corpo deste trabalho.

2 A ESCOLA E A ALTERNÂNCIA NO GERAIS MINEIRO

[...] sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade. [...]. O **gerais** corre em volta. Esses gerais são sem tamanho. Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões...(João Guimarães Rosa. Grande Sertão Veredas. 1956) (Grifo no original)

Tratar da Escola e da Alternância no Gerais e não no Norte de Minas se justifica pelo fato de que, enquanto o Norte de Minas pode ser conceituado e delimitado política e geograficamente como a Região VIII, composta por 89 municípios, segundo a divisão de planejamento adotada pelo Governo do Estado de Minas Gerais⁷, não se pode afirmar o mesmo do Gerais.

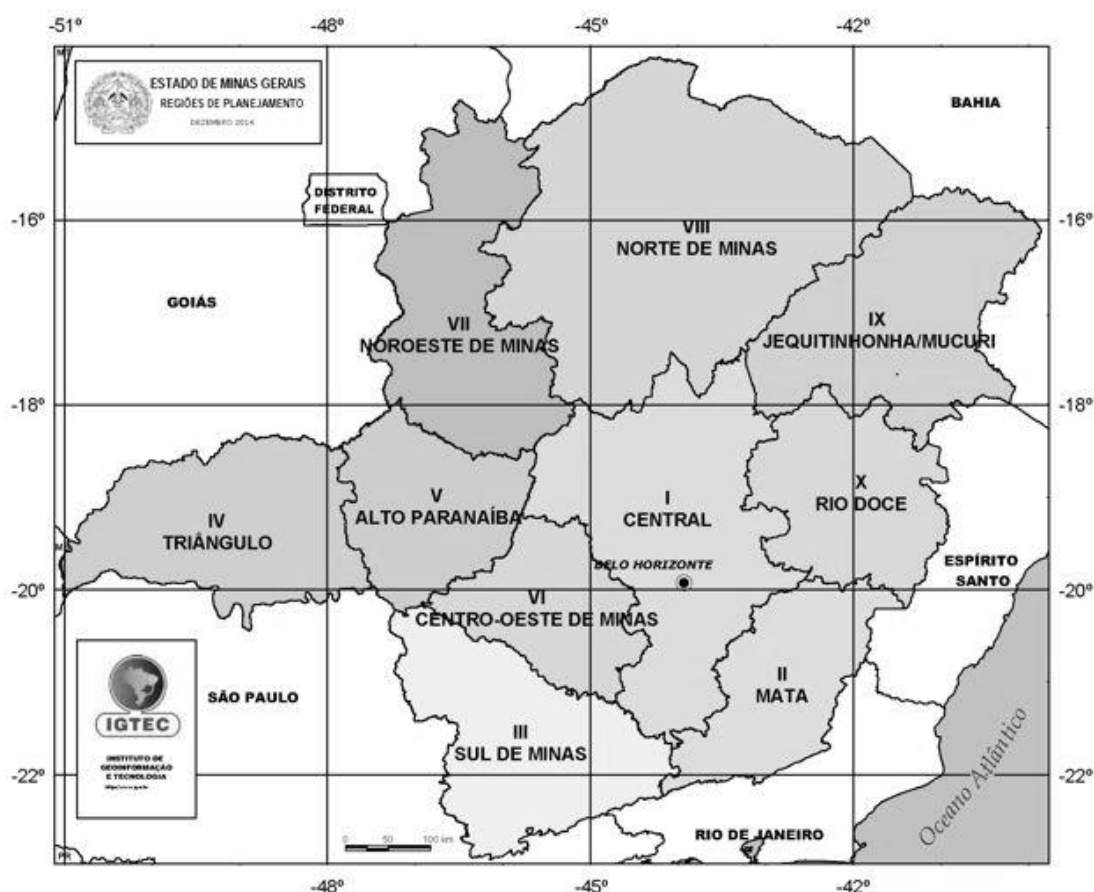


Figura 9 – Mapa do Estado de Minas Gerais – Divisão de Planejamento.

Fonte: <http://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/imagens/2016/mapa_regioes_planejamento.jpg> Acesso em 17/7/2017.

⁷ Informações obtidas diretamente da página oficial do Governo do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/conheca-minas/geografia>>. Acesso em: 17/7/2017.

Ao adjetivar o *Gerais* como sendo o Mineiro, reconhece-se que, além deste, existem outros, como é possível observar em Nogueira⁸ (2009, p. 43) quando afirma que, desde do Brasil Colônia, “ [...] o termo *Gerais* designava, grosso modo, as vastas paisagens de campos do interior do país. De forma genérica, campos extensos, aproveitados e desabitados eram *campos gerais*.”

Para além da perspectiva territorial⁹, o *Gerais* representa um mosaico de povos que historicamente se convergiam para a região à procura de sossego e uma faixa de terra apta à produção, como destaca Dayrell (1998, p.69/70).

Mas há uma outra historiografia menos pródiga[...]que nos relatam a história do povo miúdo, vaqueiros, escravos fugidos, índios *amansados*, garimpeiros, desclassificados e despossuídos em geral que, à procura de sossego, saíram em busca de pequenas glebas de terra para viver como sitiantes, posseiros e pequenos fazendeiros.

Nesse sentido, também é a conclusão a que chega Nogueira (2009, p. 60) ao se referir à população dos *Gerais*.

[...] *Gerais*, além de frequentemente referir-se a uma paisagem natural específica, indica um modo de uso, de apropriação comum, geral das terras, indica que elas não são particulares, mas *gerais*. Por isso, há indícios de que os geralistas (ou Geraizeiros) também correspondiam aos homens livres, na época do Brasil Colônia, que deixavam as já esgotadas regiões auríferas da Capitania de Minas Gerais e de Goiás, em busca de terras férteis para se estabelecerem como agricultores. Tornados posseiros, sitiantes, foreiros e agregados, essa população se estabeleceu em terras devolutas, mas também em áreas não aproveitadas no interior das próprias fazendas de criação de gado.

E arremata Nogueira (2009, p. 60), ao enfatizar que

⁸ Sobre o *Gerais* Mineiro sob uma perspectiva antropológica significativa é a tese de Mônica Celeida Rabelo Nogueira, “***Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais***”, defendida em 2009 junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UNB, sob a orientação de Paul Elliott Little.

⁹ Em relação à formação dos Geraizeiros, destaca-se a literatura especializada, que tem como expoente Carlos Alberto Dayrell; e seu trabalho de referência é a dissertação “***Geraizeiros e Biodiversidade no Norte de Minas: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais***” defendida em 1998, junto à Universidade Internacional de Andalucia, sob a orientação de Eduardo Sevilla Guzman.

[...] não obstante as variações nos sentidos atribuídos aos termos *Gerais* e *Geraizeiros*, no Norte de Minas, eles correspondem respectivamente às áreas de Cerrado e aos seus moradores históricos. É certo também que os outros sentidos não contradizem essa definição, mas a complementam, visto que os Geraizeiros do norte mineiro são também os camponeses pobres que frequentam as páginas da literatura histórica sobre a região, como *homens livres e mestiços* que se dispersaram pelos sertões, ocupando *terras gerais* [...] (Itálico no original)

Assim, o Gerais que ganhou destaque na obra de João Guimarães Rosa apresenta-se, historicamente, como *locus* de convergência de culturas, expressões e povos que transcendem a delimitação territorial apresentada pelo Governo do Estado de Minas Gerais.

O modo de vida da população do Gerais ajusta-se às condições regionais. Grande parte de seu território está localizado no semiárido, cujas características ambientais são marcadas por irregularidade pluviométrica e baixa retenção hídrica do solo.

Essas características ambientais exigem das populações da região a adoção de estratégias produtivas que lhes proporcionem sua permanência e reprodução social. Então, a população do Gerais diversifica suas atividades produtivas - ora são agricultores, ora extrativistas, vaqueiros, vazanteiros, catireiros e migrantes - situação que acompanha a disponibilidade dos recursos naturais.

São modos de vida tradicionais que possibilitam identificar a condição camponesa da população do Gerais Mineiro, que apresentam como principal característica a resiliência, que impõem ao projeto hegemônico proposto para o campo, como um obstáculo intransponível, forçando cada vez mais concessões que reafirmam a resistência do campo e o reconhecimento da trajetória dessas populações.

A história do Gerais e de seus habitantes, o processo de ocupação, de expropriação e a formação de relações não capitalistas (MARTINS, 2004; DAYRELL, 1998) atribuem à Educação um significado próprio.

Trata-se de um projeto de educação *sui generis*, que tem na Alternância o diferencial, devido a seu *modus operandi*, que convoca a população do Gerais a participar das etapas do processo formativo do alternante, identificando nele, um projeto de transformação social.

2.1 Uma Escola para o Gerais: trajetória da EFA - Tabocal

As EFA's são muitas. Atualmente, no Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas chegam ao número aproximado de 165¹⁰, distribuídas em 21 estados e organizadas em associações regionais, compostas por CEFFAs – Centro Familiar de Formação por Alternância, CFMs – Casas Familiares do Mar, CFRs – Casas Familiares Rurais, ECORs – Escolas Comunitárias Rurais, e EFAs – Escolas Famílias Agrícolas.

Os CEFFAs estão presentes nas cinco grandes regiões do Brasil e são organizados em duas denominações distintas: ARCAFARSUL e a UNEFEAB.

A ARCAFARSUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - abrange três regionais: a ARCAFAR-Paraná, ARCAFAR-Santa Catarina e ARCAFAR-Rio Grande do Sul¹¹

A UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - foi fundada em 1982 e trata-se de uma entidade civil de coordenação das Associações Promocionais Rurais de caráter educativo, e que tem por finalidade a promoção de ações que envolvam a articulação, fortalecimento e representação das Associações, EFA's e Centros de Formação em Alternância (UNEFAB, 1982).

À UNEFAB estão vinculadas Associações Regionais, Escolas Famílias Agrícolas - EFA's ou Centros de Formação em Alternância – CEFFA's; ao todo, são 13 associações e três Escolas¹².

Quanto às associações, são duas no Estado do Espírito Santo: o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES e a Regional da Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES; duas no Estado da Bahia: a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA e a Associação das Escolas das

¹⁰ Emprega-se o termo de imprecisão, considerando que, apesar dos esforços da pesquisa, não foi possível estabelecer com precisão qual seria o número real de EFA's em funcionamento no país. As investidas partiram das informações disponibilizadas na página oficial da UNEFEAB, o que possibilitou o contato direto com as Regionais e Escolas, por telefone e por *e-mail* durante os meses de julho e agosto de 2017.

¹¹ Informações retiradas da página oficial da ARCAFARSUL, <http://www.arcafarsul.org.br>.

¹² Até o término da redação do texto da tese, apesar dos contatos diretos por telefone e *e-mails*, não foi possível encontrar informações precisas quanto ao número de instituições que empregam a Pedagogia da Alternância.

Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia - AECOFABA; no Centro-Oeste, abrangendo os Estados de Goiás e Tocantins; a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins - AEFACOT¹³; no Estado do Piauí; a Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí - AEFAPI; no Estado de Rondônia; a Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia - AEFARO; no Estado de Minas Gerais, a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola - AMEFA; no Estado do Rio de Janeiro, a Instituto Bélgica Nova Friburgo - IBELGA; no Estado do Amapá, a Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá - RAEFAP; no Estado do Maranhão, a União das Associações das Escolas Família Agrícola do Maranhão – UAEFAMA; no Estado do Rio Grande do Sul, a Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas - AGEFA; no Estado do Ceará, a Escola Família Agrícola Dom Frágoso – EFA Dom Frágoso; no Estado do Acre, a Escola Família Agrícola Jean Pierre Mingan; e, no Estado do Pará, a Escola Família Agrícola Prof. Jean Hebette.

Apesar de estarem vinculadas a uma associação ou a uma instituição em escala nacional ou regional, cada EFA tem sua especificidade e sua trajetória.

Ocorre que a produção científica sobre essas Escolas e Centros de Formação, apesar de expressiva, conforme levantamentos de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) e de Caliri (2013), ainda não abrange todas as EFAS e Centros de Formação do País, o que dificulta a sistematização do percurso histórico de cada uma.

No entanto, identificou-se que algumas experiências em Alternância já foram objeto de teses e dissertações, o que possibilitou a associação dessas experiências com os resultados desta pesquisa.

Um primeiro ponto de convergência em relação às EFA's e CEFA's, em especial no que se refere ao percurso histórico das instituições, é a presença da Igreja.

É bem verdade que, na primeira experiência em Alternância, a participação religiosa é provocada pelos diretamente interessados em um modelo de educação diferente do oferecido pelo Estado Francês.

¹³ Segundo informações junto à EFA de Orizóna/GO, a AEFACOT foi desmembrada, porém não foi possível entrar em contato com a regional referente ao Estado do Tocantins, denominada de Fundação Agrária do Tocantins e Araguaia – FATA.

O Movimento das Casas familiares rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que, de um lado, prestam atenção na provocação de um adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado e de outro, estavam atentos a seu meio, que queriam promover e desenvolver (GIMONET, 1999, p. 40)¹⁴.

É importante destacar que, para Nosella¹⁵ (2012), as iniciativas relacionadas à Alternância teriam partido de um pároco francês, e não dos agricultores franceses, como encontrado em Gimonet (1999) e Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010).

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. 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. Foi a idéia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

[...] A história de uma ideia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele.

Estamos falando do Padre Granereau, nascido em 1885, na França. Preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo [...] (NOSELLA, 2012, p. 45).

¹⁴ Uma descrição sobre o surgimento da primeira experiência em Alternância em *Lauzun* na França pode ser encontrada em GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local** – o movimento educativo dos CEFFA no Mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. p.21-56.

¹⁵ A referência de Paolo Nosella neste trabalho é significativa, apesar de optarmos pela percepção de Gimonet (1999), Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), quanto às iniciativas da Alternância, como posicionado acima. Entendemos que Paolo Nosella contribui para a construção do arcabouço teórico referente à alternância, não apenas como expectador e descritor, mas também como sujeito ativo do processo de introdução da Alternância no Brasil, tendo participado diretamente, desde 1968, do trabalho de criação das primeiras EFAs da Pedagogia da Alternância, no estado do Espírito Santo. Sua dissertação, que ora citamos, é referência sobre o tema, mesmo tendo, em 2017, completado 40 anos. A edição utilizada neste trabalho é a versão livro, publicada em 2012, pela Editora da Universidade Federal do Espírito Santo – EDUFES.

Assim como Nosella (2012), Gimonet (1999), Marirrodrga e Puig-Calvó (2010) não são uníssonos quanto à participação da Igreja no processo de criação da primeira experiência em Alternância. No Brasil, esse ponto também não é unânime, especialmente se for levada em consideração a aproximação da Igreja com a educação, desde o fim do regime de capitanias.

A educação brasileira tece seu início com o fim do regime de capitanias. O Brasil ficou sobre o regime de capitanias entre 1532 e 1549. Tal regime terminou quando D. João III criou o Governo Geral. Na primeira administração deste, com Tomé de Souza, aportaram aqui o padre Manoel de Nóbrega e dois outros jesuítas. Eles foram nossos primeiros professores. [...] Uma vez aqui, os jesuítas começaram a pensar em formar outros padres, a partir da população local. Desenvolveram as escolas de ordenação e, graças a elas, alguma instrução chegou até os filhos dos colonos brancos e aos mestiços (GHIRALDELLI JR. 2016, p. 27/28).

A religiosidade aqui, nos idos de 1500, não teria a conotação que é apresentada no contexto da primeira experiência em Alternância na França, mas apresenta indícios de que a Igreja estaria presente em vários momentos importantes do processo educativo brasileiro.

Também não se pode estabelecer o diálogo equivocado das primeiras participações da Companhia de Jesus com a Teologia da Libertação [Séculos XIX-XX], que, segundo Menezes Neto¹⁶ (2012, p.37), trata-se de

[...] um movimento teológico que buscou, no marxismo e em outras fontes do pensamento socialista, conceitos para explicar as relações sociais que teve forte, e continua tendo, influência na América Latina.

A participação da Igreja no processo de criação das EFA's apresenta-se de forma variada no Brasil, a começar pelo estado do Espírito Santo. Nosella (2012) relata a trajetória do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com significativa influência do padre jesuíta italiano Pe. Humberto Pietrogrande, que impulsionou a criação da

¹⁶ Antônio Júlio de Menezes Neto, em 2012, publica, pela Editora UFMG, "**a ética da teologia da libertação e o espírito do socialismo no MST**"(sic). Especialmente nos capítulos iniciais [Capítulos I, II, e III], o autor apresenta as bases teóricas da teologia da libertação e sua aproximação com o socialismo, aproximou Rosa de Luxemburgo dos teóricos Latino-Americanos expoentes da teologia da Libertação, como Padre Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff, e outros.

*Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Espírito Santo (AES)*¹⁷, e possibilitou o intercâmbio de brasileiros e dos primeiros passos do MEPES.

Essa entidade italiana recém-constituída (AES) conseguiu algumas bolsas de estudo na Itália. Nota-se que os objetivos dessas bolsas de estudo não eram claros, pensava-se que o pessoal brasileiro formado na Itália de “alguma maneira” poderia, ao regressar ao Brasil, servir para uma ação de promoção social na área onde os vigários colegas do Pe. Humberto, atuavam. Foram esses mesmos padres, párocos estrangeiros, residentes no Brasil, que escolheram o pessoal bolsista e organizaram a “expedição” com apoio e financiamento da AES. Primeiros bolsistas:

- 7 jovens agricultores, estagiaram de 1966-1968, em Castel Franco Vêneto (Treviso) e em San Benedito da Norcia (Padova);
- 2 assistentes sociais, 1967, duração: 6 meses;
- 1 técnico agrícola da ACARES, 1968, com estágio também na França;
- 2 assistentes rurais, 1968, com estágios em Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica (NOSELLA, 2012, p. 63).

Além do envio de brasileiros para a Itália e a França, a associação promoveu o envio de especialistas/técnicos italianos nas áreas de economia, sociologia e educação para a região do estado do Espírito Santo. A proposta, segundo Nosella (2012), era traçar um plano de ação para os municípios envolvidos na área de atuação dos vigários italianos, o que acabou por envolver os municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Inconha, Piúma e Rio Novo do Sul, resultando em um projeto de promoção social voltado à Pedagogia da Alternância, especificamente no modelo de Escola Família Agrícola, que se institucionalizou na figura do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), no dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, em Assembleia Constitutiva, composta pelos agricultores dos municípios envolvidos.

Essa aproximação religiosa ganha destaque também no Estado da Bahia, onde, segundo Pinto (2014, p. 119), as primeiras EFA's¹⁸ “[...] surgiram sob influência direta das EFA's criadas no Estado do Espírito Santo – as

¹⁷ Tradução livre – Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo.

¹⁸ Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas em 1974; Escola Família Agrícola Rural de Sapeaçu, em 1977; Escola Comunidade Rural de Ibotirama, 1979 ; Escola Família Agrícola Rural de Maragogipe, 1979, e Escola Família Agrícola de Riacho de Santana, 1980. (PINTO 2014)

pioneiras do Brasil – e tiveram como precursores padres estrangeiros designados para paróquias nesta região¹⁹ [...].

A influência religiosa na formação de EFA's também deflagra o processo de inserção da Alternância no estado do AMAPÁ, em 1984, conforme descrevem Silva e Nery (2016), quando se dedicam à investigação da Pedagogia da Alternância, em especial da Escola Família Agrícola do Pacuí.

De forma parecida em 1992, ocorre a inserção da Alternância no Estado de Goiás, como informado por Queiroz (1997) e Nascimento (2005) na descrição do processo de formação da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO. E também no estado do Pará, como esclarece Cardoso (1997), que ao relatar a experiência de educação voltada para o meio ambiente rural, descreve a trajetória de implantação, em 1993, da Escola Família Agrícola do Rio Coqueiro – EFARC, município de Afuá.

Em Campo Grande – MS, não foi diferente Rubenich (2004), ao avaliar a eficiência da Escola Família Agrícola - COAAMS no desenvolvimento de comunidades rurais no estado do Mato Grosso do Sul, descreve o processo de criação da Escola em 1994 e destaca a participação de setores da Igreja nesse processo.

Em 2002, é na criação da EFA – Dom Frago, município de Independência, no Estado do Ceará, que o processo se repete, como descreve Mattos (2010, p.178/179).

[...] a história da escola família agrícola Dom Frago não começa em 2002. Tem antecedentes longínquos que se iniciam com a chegada de Dom Frago na Diocese de Independência, nos anos de 1960 no século passado. Vai ser a partir daí que o religioso começa um trabalho de educação de base com ênfase na lua pela terra, pelo processo de organização sindical e comunitário. Já nessa época, os/as agricultores familiares questionavam, junto à Pastoral da Terra, qual seria a melhor forma para se trabalhar no campo.

No Estado de Minas Gerais, no que pertine à participação da Igreja no processo de formação de EFA's, pode-se destacar a EFA Paulo Freire, no município de Acaiaca. Segundo Costa (2014, p.20):

¹⁹ Uma descrição detalhada desse processo de participação da Igreja na formação das EFA'S é feita por Cavalcanti (2007), ao tratar da trajetória Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE, criada em 1997 e localizada no município de Monte Santo, Estado da Bahia.

[...] as primeiras discussões acerca da possibilidade de criação de uma EFA na cidade de Acaiaca ocorreram por volta dos anos 1990, época em que, segundo boa parte das entrevistas realizadas com os profissionais da escola, o Padre João do Carmo Macedo tornou-se dirigente religioso da Igreja católica do município, na Paróquia São Gonçalo. Foi com a vinda dessa liderança religiosa que os debates em torno das dificuldades enfrentadas pela população rural para frequentar as escolas foram levantadas.

Apesar de para alguns estudos a participação da Igreja ser ponto de convergência na criação das EFA's, como demonstrado até aqui, em outros, a interferência religiosa não está presente.

Em Porto Nacional, no estado de Tocantins, segundo Muta (2002), a EFA tem uma trajetória diferente de outras experiências nacionais. Foi constituída em 1994, por iniciativa da Organização Não Governamental Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação – COMSAÚDE, criada em 1969, e é uma entidade filantrópica envolvida em trabalhos no meio rural nas áreas de saúde, educação, cultura, comunicação, assistência social e ambiental.

Em Porto Nacional, ao contrário do que normalmente acontece, a EFA surgiu desvinculada da Igreja, portanto, nasceu leiga. Esse é um diferencial da escola em relação a muitas outras que nasceram vinculadas ao Movimento Eclesial de Base (MEB) (MUTA, 2002, p. 73).

Outra experiência em Alternância sem a participação da Igreja foi da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – RS, como identificou Schneider (2012, p. 58)

A ideia de construir uma escola agrícola no Vale do Rio Pardo, [...] iniciou pelo Sistema de Crédito Cooperativo do Vale do Rio Pardo - SICREDI-VRP e, em seguida, outras entidades foram agregando-se, e avalizaram a necessidade de uma Escola Técnica Agrícola na região. O SICREDI, por sua vez, contratou professores para poder discutir o processo de implantação de uma Escola Técnica Agrícola, juntamente com as famílias e lideranças locais, nos municípios onde o SICREDI atua. Ao invés de uma Escola Técnica Agrícola os professores contratados pelo SICREDI trouxeram a ideia da Escola Família Agrícola, com a metodologia da Pedagogia da Alternância, e apresentaram a proposta a algumas lideranças, especialmente ao SICREDI.

Podem-se observar, também, episódios em que a participação religiosa é intermediada por instituições ligadas direta ou indiretamente à Igreja, como Comissão da Pastoral da Terra ou, mais comumente, a Cáritas Diocesana, caso da EFA Bom Tempo, em Itaobim/MG (BEGNAMI, 2010), e da Escola Família Agrícola de Tabocal, em São Francisco, MG.

Apesar de parecer que todas as Escolas Famílias Agrícolas seguem o mesmo padrão para sua institucionalização, percebe-se que cada uma tem sua especificidade, dependendo de fatores ambientais, econômicos e sociais, e esses fatores ditam os caminhos e o ritmo de cada Escola.

A Escola Família Agrícola de Tabocal – EFA-TABOCAL não nasce como proposta de escola; a escola não é oferecida à população do Gerais; ela surge como alternativa ao projeto de educação apresentado pelos estabelecimentos oficiais de ensino.

Seu processo de criação foi *sui generis*²⁰. Envolveu, de certa forma, a participação da Igreja, que, todavia, não interferiu na construção da identidade própria da EFA-Tabocal, apesar de seu surgimento se amalgamar à consolidação da Cáritas²¹ Diocesana de Januária, MG.

De 1989 a 1999, apesar de ainda não institucionalizada, a Cáritas Diocesana de Januária exercia suas atividades na linha de distribuição de donativos, ou seja, um assistencialismo relacionado à convivência com a seca e à superação da ineficiência de políticas públicas direcionadas às populações da região Norte de Minas Gerais.

Com a institucionalização da Cáritas, em 1999, inicia-se a atuação da instituição por meio de projetos financiados. O primeiro projeto estava

²⁰ Tradução livre – de modo particular.

²¹ A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 164 organizações-membros da Rede Cáritas Internacional presentes no mundo. Nacionalmente, a Cáritas é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Está organizada em uma rede com 183 entidades-membros, 12 regionais e uma sede nacional. Atua em 450 municípios, sendo presença solidária junto às pessoas mais empobrecidas. No fomento às iniciativas de Economia Solidária, Segurança Alimentar e Nutricional, Fundos Solidários, envolvendo jovens, mulheres, catadores(as) de materiais recicláveis, pequenos agricultores, acampados e assentados de reforma agrária, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, comunidades em situação de riscos e afetadas por desastres socio-ambientais, a Cáritas valoriza ações locais, comunitárias e territoriais, em relações solidárias em que a luta por direitos e a construção de um desenvolvimento local, solidário e sustentável caminham juntas. (CÁRITAS BRASILEIRA, 2016)

relacionado ao meio ambiente, sustentabilidade e geração de renda, e foi implantado nas comunidades da Bacia do Rio dos Cochos²².

No mesmo ano em que se iniciou o projeto Rio dos Cochos, realizou-se uma visita à comunidade de Cabeceira do Mocambinho, a 65 quilômetros de Januária, com a proposta de realização de projetos voltados para a mobilização social e convivência com a seca, como, por exemplo, encanamento e distribuição de água em Cabeceira do Mocambinho²³.

Segundo Sales (2015), os técnicos da Cáritas perceberam a necessidade de ações mais intensas em cabeceiras do Mocambinho, com a realização de trabalhos mais efetivos/concretos, no sentido de melhorar a situação das famílias e da comunidade.

Inicialmente, os técnicos da Cáritas elaboraram um projeto para atender apenas a comunidade de Cabeceira do Mocambinho: Projeto Desenvolvimento Regional Sustentável Januária/Minas Gerais, apelidado de *Projeto Seriema* pelas comunidades envolvidas.

²² O rio dos Cochos é afluente do rio Ipueiras, que, por sua vez, é afluente do rio São Francisco, o rio dos Cochos está localizado no Alto Médio São Francisco, distribuído entre os municípios de Januária (90%) e Cônego Marinho (10%); sua bacia ocupa uma área total de aproximadamente 159km², com extensão de 52km. (SILVA, 2010).

²³ Comunidade rural, localizada no distrito de Pandeiros, Município de Januária/MG.



Figura 10 - Seriema: Apelido atribuído ao projeto que deflagrou o processo de criação da EFA –Tabocal. - *“Símbolo da resistência contra a seca.”* (SALES, 2015).

Fonte: Cristiano Voitina (2011)

A proposta inicial foi enviada para ao Instituto de Cooperação Belgo-Brasileira para o Desenvolvimento Social - Disop/Brasil²⁴, que sugeriu a ampliação do projeto inicial para o atendimento de todas as comunidades da Arquidiocese de Januária. A proposta, então, foi ampliada para o atendimento de 17 municípios da Região Norte de Minas Gerais.

A orientação do Disop/Brasil foi que os projetos deveriam partir das demandas das comunidades, levantadas por meio de um diagnóstico que evidenciasse os pontos fortes, fracos e os potenciais das comunidades; esse levantamento deveria ser realizado a partir da Metodologia do Marco Lógico (MML)²⁵.

²⁴ Organização Não Governamental Belga, criada em 1968 e com escritórios regionais no Brasil, Guatemala, Moçambique e Camarões. No Brasil, é conhecida por Instituto de Cooperação Belgo – Brasileira para o Desenvolvimento Social, instalada em 2001, com sede em Feira de Santana na Bahia e que apoia projetos nas áreas de Desenvolvimento Social e Políticas Públicas. (@disopbrasil, 2016)

²⁵ *La Metodología de Marco Lógico es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas.* (ORTEGÓN; PACHECO; PRIETO, 2015, p.13)

Apesar da previsão de abrangência de 17 municípios, devido à estrutura da Cáritas a proposta começou a ser discutida para cinco municípios, a partir de um diagnóstico prévio, realizado em um período de seis meses. Formatou-se um questionário e dividiram-se os municípios em setores/territórios, para o melhor desenvolvimento da proposta.

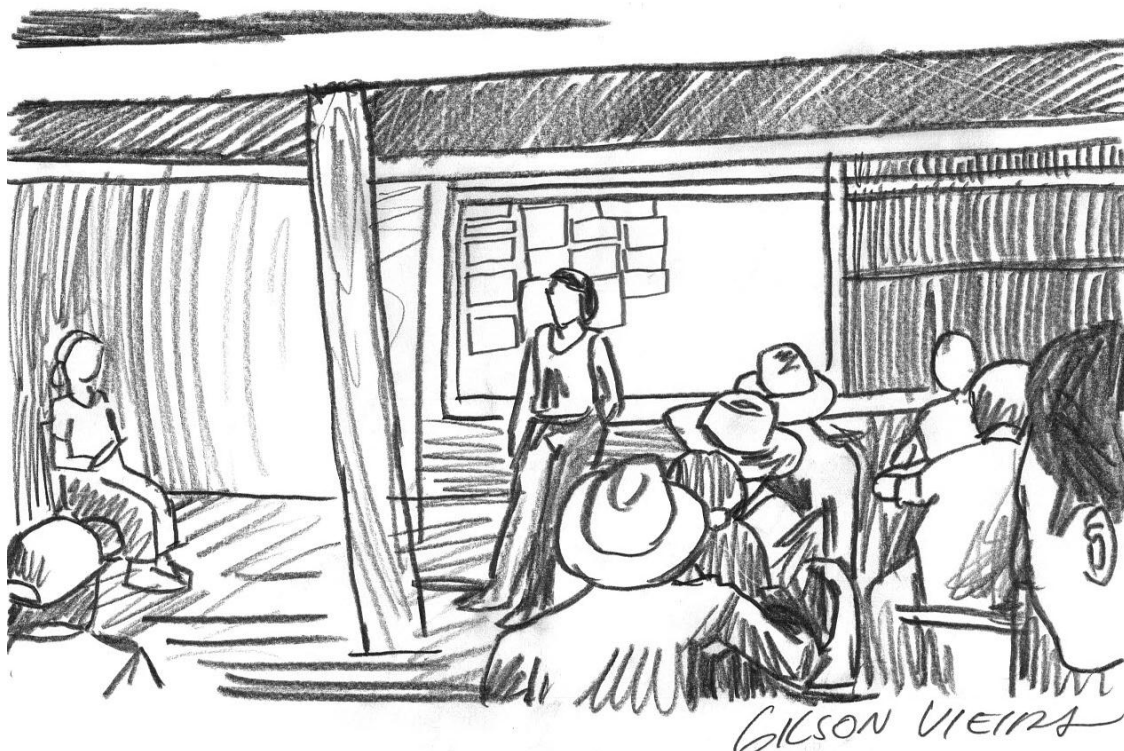


Figura 11 - Diagnóstico participativo realizado no âmbito do Projeto Seriema – 2002.
Fonte: Cáritas Diocesana de Januária (2008)

Entre os 17 municípios, abrangidos pela Cáritas Arquidiocesana de Januária, foram escolhidos os municípios de Cônego Marinho, que abriga a nascente dos Rios dos Cochos, onde já existiam projetos bem sucedidos; o município de Januária, em razão da localização da sede da Cáritas; o município de São Francisco, que apresentava uma rede de articulação de conselhos Municipais e Associações já atendidas por outros projetos da Cáritas, além da presença da Congregação de Freiras da Divina Providência e de Padres da Sagrada Família, com sede no município há, pelo menos 40 anos; o município de Pintópolis, pela presença da Congregação de Irmãs Paroquiais de São Francisco – Franciscanas, com integrantes muito próximas à Cáritas; o município de Chapada Gaúcha, que já desenvolvia projetos sociais

mediante o Sindicato dos Trabalhadores, além da Congregação das Irmãs da Providência, que desenvolviam atividades sociais na região.

Segundo Sales (2015), o contexto das ações dos diferentes agentes e das políticas públicas nos territórios do Gerais foram importantes para a delimitação - seja territorial, seja para a formatação do instrumento de investigação - do questionário, que orientaria os diagnósticos nas comunidades.

Primeiramente apresentava-se a Cáritas, e levantavam-se os principais desafios, problemas, pontos fracos. Identificou-se que, segundo Sales (2015), 90% dos problemas levantados, como eletrificação rural e transporte, eram relacionados a políticas públicas; outros 10% estavam relacionados à falta de mobilização das comunidades.

Entre os principais problemas, a educação aparecia em primeiro lugar, seguida de problemas relacionados à deficiência da assistência técnica por parte do Estado, depois, problemas relacionados ao crédito, potencializados pelas imposições dos agentes bancários.

Destacaram-se, também, problemas relacionados à formação política das comunidades, pois questões importantes para elas já vinham formatadas das municipalidades, sem a discussão das políticas com as comunidades envolvidas. Por último, a desvalorização do trabalho da mulher, e o machismo no campo.

A partir dos pontos apresentados, as comunidades foram provocadas a construírem as propostas.

Na linha de assistência técnica, as próprias comunidades pontuaram a existência de outras possibilidades que não as oficiais, entre elas, as prestadas pela própria Cáritas.

Na linha do crédito, após a frustração da formação de Cooperativa de Crédito, a opção foi a criação de um Fundo Rotativo Solidário²⁶, que, até a

²⁶São fundos destinados ao apoio a projetos associativos e comunitários de produção de bens e serviços e das necessidades básicas dos grupos envolvidos. Por meio dos Fundos Rotativos Solidários, investem-se recursos monetários ou não monetários na comunidade, mediante apoio a projetos, podendo ser devolutivos ou não, e, quando exige a devolução, os prazos de reembolsos são mais flexíveis e mais adaptados às condições das famílias. O apoio pode ser em dinheiro, em produtos ou em serviços. O acesso é facilitado, o que democratiza o crédito, além de estimular o desenvolvimento local. (CÁRITAS, 2016)

realização da entrevista, apoiava projetos das famílias das comunidades envolvidas.

Na linha de formação política, como não havia um processo de formação na comunidade e as questões de interesse da comunidade eram resolvidas dentro dos gabinetes, o projeto era que se investisse na formação para a cidadania. Investiu-se recursos humanos na mobilização de entidades parceiras para formações em educação para a cidadania em diferentes frentes, formação das comunidades e associações e articulação das comunidades para a ocupação de espaços políticos antes não ocupados por agricultores e lideranças comunitárias.

Na linha de valorização da mulher, buscou-se a implantação de projetos de valorização do trabalho da mulher e visibilidade das ações da mulher do campo, alternativas de geração de renda para mulheres e a criação de grupos de mulheres nos municípios envolvidos.

Em relação à educação muitos pontos negativos foram apresentados, falta de transporte, professores sem vínculo com as comunidades, escolas em situação precária, inclusive em “pau a pique”, cobertas com palha de coco buriti, amianto, alunos que andavam quilômetros para ir à escola, além da questão da alimentação. Uma das sugestões foi dar maior atenção à educação do campo com sinalização para a possibilidade de uma Escola Família Agrícola.

A partir do diagnóstico que colocou a educação como principal ponto negativo, e a proposta da comunidade que sinalizou para a educação do campo através de uma EFA, a Cáritas entrou em contato com a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas - AMEFA, e foi apresentado o resultados dos diagnósticos que apontaram para possibilidade de uma EFA para atender à demanda das comunidades em relação à educação.

Segundo Sales (2015), “a própria comunidade que viu a necessidade de uma escola”.

A AMEFA orientou a Cáritas e as famílias das comunidades no sentido de realizar uma visita a uma EFA, para observarem o funcionamento e a metodologia.

Em 2002, formou-se uma equipe de 22 agricultores para visita à EFA Bom Tempo, em Itaobim/MG, à EFA Quixabeira e à EFA Pintadas, no estado da Bahia.

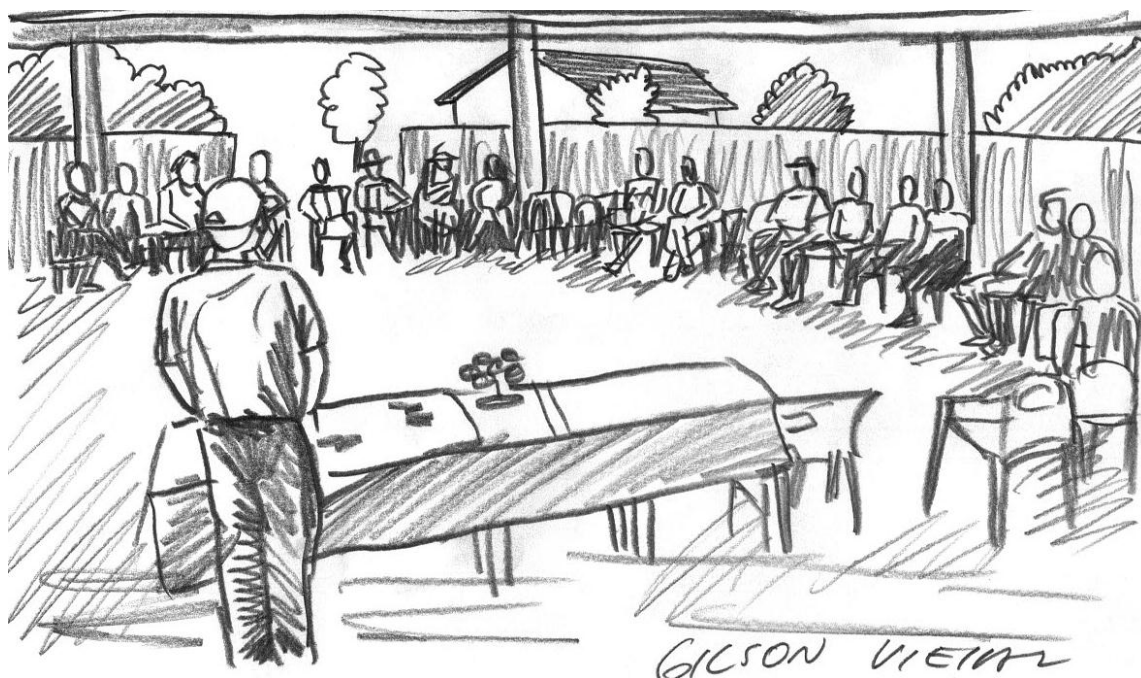


Figura 12 – Visita de Agricultores dos Gerais às EFA's no Estado da Bahia - Junho de 2002.

Fonte: Cáritas Januária (2008)

Observadas as experiências das EFA's da Bahia e do Vale do Jequitinhonha, os agricultores resolveram pela implantação da EFA, para o atendimento das necessidades das comunidades relacionadas à educação.

Segundo Jerri Ribeiro Sales (2015), por orientação do Disop/Brasil, buscou-se o apoio da AMEFA para a implantação da EFA, e, em abril de 2003, foi realizado o primeiro seminário regional para a referida criação.



Figura 13 – Registro do I Seminário Regional Escola Família Agrícola – Abril de 2003.
Fonte: Cáritas Januária (2008)

Participaram do I Seminário Regional Escola Família Agrícola representantes dos cinco municípios envolvidos na proposta do Projeto Seriema (Januária, Cônego Marinho, São Francisco, Pintópolis e Chapada Gaúcha), e representantes das 40 comunidades mais atuantes, além da participação do Presidente da AMEFA.

Nesse encontro regional,

[...] criou-se uma comissão regional pró-EFA, formada pelas lideranças e agricultores representantes dos cinco municípios, que se encarregaram de apresentar, divulgar a proposta da EFA, chamar os agricultores para as reuniões mobilizar as comunidades, a cavalo, de motocicleta, a pé, nas igrejas e nas escolas, se não fosse a mobilização dos 22, agricultores que voltaram com gás, a escola não sairia, eles saíram à procura de parceiros, sindicatos, prefeituras e câmaras municipais [...] (SALES, 2015).

Inicialmente, a proposta das comunidades era pela criação de uma escola em cada município - 5 escolas. No entanto, depois da realização do I Seminário Regional, e da intervenção da AMEFA, as comunidades perceberam que era inviável a criação de 5 escolas; assim, optou-se por uma escola regional.

Quanto à escolha do município/comunidade para a implantação da EFA, em um primeiro momento seria Pintópolis, especificamente na comunidade Alvorada, tendo em vista a mobilização comunitária e o apoio tanto do poder executivo quanto do legislativo municipal. No entanto, em decorrência da diversidade de municípios e as distâncias entre as comunidades, optou-se por uma comunidade que apresentasse uma localização estratégica em relação ao acesso, motivo que determinou o município de São Francisco/MG como o local ideal para sediar a EFA.

É importante observar que, apesar de não existir a figura de um pároco, ou um religioso que deflagrasse o processo de criação da EFA-Tabocal, sua trajetória esteve envolvida com a Cáritas/CNBB e com instituições ligadas principalmente à Igreja Católica, como a Congregação de Freiras da Divina Providência, Padres da Sagrada Família, e a Congregação de Irmãs Paroquiais de São Francisco.

As instituições religiosas, nesse caso específico, desempenharam um papel significativo, uma vez que representaram portas de acesso para a Cáritas em comunidades onde ela não atuava. Esse tipo de intermediação serve como um termômetro para a realização de programas, políticas e projetos em comunidades do campo.

O sucesso de propostas de instituições públicas ou privadas, e até mesmo de instituições de ensino para o campo, passa necessariamente pela aproximação com as comunidades a serem envolvidas nas propostas.

A Cáritas Diocesana de Januária apresenta características que facilitam o desenvolvimento de projetos nesse sentido. Além da articulação com instituições religiosas pulverizadas por municípios e comunidades rurais do Gerais, ela conta, em seu corpo técnico, não com indivíduos do município de Januária, mas com sujeitos das comunidades rurais abrangidas pela Arquidiocese de Januária, e onde os projetos da Cáritas já haviam sido experimentados com êxito pelas comunidades.

Essas características facilitaram a aproximação e possibilitaram a identificação das comunidades com o Projeto Desenvolvimento Regional Sustentável Januária/Minas Gerais, que os próprios membros das comunidades apelidaram de Projeto Seriema, também adotado pela Cáritas,

para a apresentação do projeto, tanto junto às instituições de fomento, quanto junto às próprias comunidades.

Além disso, pela Cáritas ser da CNBB facilitou e muito porque a Cáritas também é igreja, quando chegava na comunidade e falava que era da Cáritas as comunidades se identificavam e as portas se abriam. (SALES, 2015)

Se, em 1935, na França, não se poderia mencionar, por questões de anacronismo, a Teologia da Libertação como propulsora da primeira experiência em Alternância, no caso da EFA-Tabocal, essa constatação é possível.

A presença da religiosidade é marcante na vida do sertanejo, do geraizeiro, do varzanteiro, do raizeiro e das comunidades camponesas em geral; e, apesar da mistura de crenças até mesmo dentro da escola, o catolicismo e suas figuras estão presentes na EFA - Tabocal, e com lugar de destaque para a devoção.



Figura 14 - Gruta construída no *hall* da EFA-Tabocal que guarda a imagem de Nossa Senhora das Graças.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A EFA-Tabocal se descobriu em propostas que não apresentavam soluções, mas despertavam, nas comunidades e nas instituições envolvidas no Projeto Seriema, o espírito de transformação da realidade local, a teologia na prática social e política. (MENEZES NETO, 2012).

O processo de institucionalização da escola se finda em 20 de outubro de 2004, com a constituição da Associação Escola Família Agrícola da Região do Vale do São Francisco – AEFAV, mantenedora da Escola Família Agrícola Tabocal, EFA-Tabocal. Mas a construção de uma escola para o Gerais ainda estava no começo.

2.2 Do Galpão à Escola

O início da escola foi de muita luta sofrimento, que foi gostoso (SALES, 2015).

Com a definição do município sede da EFA, atribuiu-se aos agricultores de São Francisco/MG a indicação da comunidade que receberia a escola, e eles indicaram a comunidade denominada Tabocal, que fica a 7 km do município de São Francisco; daí, o nome Escola Família Agrícola Tabocal.

Como estrutura inicial, a comunidade contava com uma sede da associação que funcionava em escola municipal desativada e que era pouco utilizada, uma fabriqueta de rapadura, poço tubular e um galpão que a comunidade utilizava para guardar ração e maquinários.



Figura 15 – Primeiras Instalações - EFA Tabocal - Comunidade Tabocal – 2005.
Fonte: Cáritas Januária (2008)

Definido o local de funcionamento da escola, buscou-se o apoio financeiro com os municípios parceiros. Os principais apoiadores, nesse momento inicial, foram as prefeituras de Chapada Gaúcha, de São Francisco, e os agricultores de Tabocal.

A prefeitura de Chapada gaúcha foi um dos principais financiadores da escola. No início do projeto Seriema, o presidente do sindicato dos trabalhadores ele era o prefeito de Chapada gaúcha, conhecia o projeto da EFA e durante 4 anos fez grandes esforços para a EFA tabocal (SALES, 2015).

A Comunidade Tabocal contava com a estrutura da associação e a escola rural do município. A EFA-Tabocal começa suas atividades com essas instalações, que demandavam ajustes para receber a escola.

Além da prefeitura de São Francisco e da Associação de Tabocal, a prefeitura de Chapada Gaúcha e a Associação Mãe Ana, contribuíram porque eles compraram a ideia e foram atrás de outros parceiros como Fundação Banco do Brasil, a Contadoria Cidadã da Associação Banco do Brasil ajudou na reforma da escola que foi feita pelos próprios alunos, como ela estava abandonada precisava de toda uma reforma, a contadoria cidadã entrou com os materiais e os alunos da turma pioneira que formou em 2008, fizeram a reforma da escola (SALES, 2015).

A EFA era mantida por doações das famílias. Além do apoio das prefeituras de Chapada Gaúcha e São Francisco, as famílias e as associações faziam promoções, rifas e doavam para a escola. Projetos como o Programa de Segurança Alimentar também foram importantes para a manutenção desse espaço, na medida em que configuravam como intermediadores, enviando parte da produção das comunidades para a escola.

Apesar de contar com um prédio da escola municipal rural desativada, a estrutura não era adequada para o desenvolvimento das atividades relacionadas à EFA; as condições de sala de aula, carteiras eram, na maioria das vezes, improvisados pelos alunos que compuseram a primeira turma da EFA - Tabocal.



Figura 16 - Estrutura da sala de aula da EFA: primeiras instalações na comunidade Tabocal.

Fonte: Cáritas Januária (2008)

Além das salas de aula, os dormitórios e as instalações destinadas ao preparo e realização das refeições também eram precários.

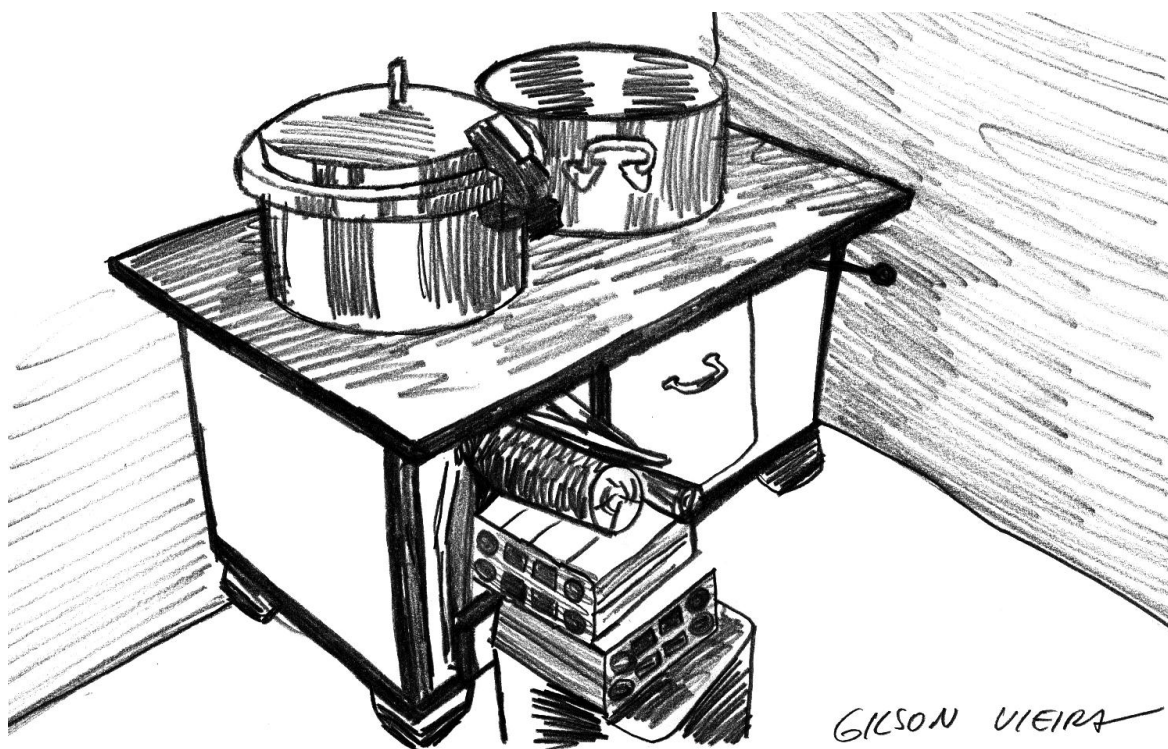


Figura 17 - Fogão utilizado no preparo das refeições na EFA, primeiras instalações na Comunidade Tabocal. [O fogão continua nas novas instalações da EFA-Tabocal]

Fonte: Cáritas Januária (2008)

Segundo Sales (2015), com o passar do tempo, o Conselho Administrativo da escola percebeu que era preciso avançar, porque a escola funcionava em terreno cedido, os espaços destinados ao armazenamento de ração e à fabriqueta de rapadura pertenciam à Associação Comunitária de Tabocal; não eram da escola.

Então, procuraram uma nova área, onde funciona a escola atualmente, Comunidade Granja Primavera; e, por meio de projeto de lei, o Estado cedeu para o município, que, por sua vez, cedeu à EFA-Tabocal.



Figura 18 - Placa de sinalização, localizada na área urbana do município de São Francisco/MG, com a indicação da Escola Família Agrícola Tabocal.

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Em 2015, completaram-se cinco anos que a área localizada na Comunidade Granja Primavera é da EFA; e, em 2009, a prefeitura comprou mais três hectares próximos à escola e que agora pertencem à EFA-Tabocal.

Completamente diferente da antiga estrutura narrada pelos entrevistados, Sales (2015) e Paz (2015), a EFA-Tabocal, apesar de ainda estar

em construção, apresenta estrutura que atende aos alunos envolvidos no projeto de alternância da EFA.

Ainda ocupa um prédio de uma antiga escola rural, mas a estrutura ganhou características próprias de Escola Família Agrícola.



Figura 19 - Fachada da EFA-Tabocal – Comunidade Granja Primavera São Francisco/MG.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Além de salas de aulas equipadas com mesas, cadeiras e quadro-negro, a escola agora está estruturada com refeitório e cozinha, inaugurados em 2016.

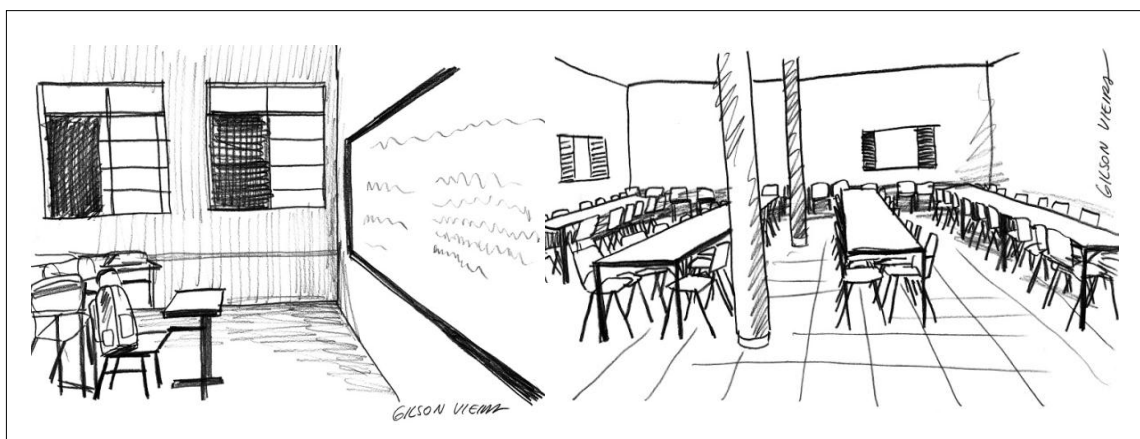


Figura 20 - Sala de aula e novo refeitório da EFA-Tabocal – Comunidade Granja Primavera São Francisco/MG.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A nova estrutura da EFA-Tabocal proporciona aos alunos um ambiente que vai além da sala de aula. Hoje [2017], conta com espaço para recreação e estrutura para desenvolvimento de atividades agrícolas integradas à escola.



Figura 21 – Espaço destinado a experimentos e atividades práticas, sede da EFA-Tabocal.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

É importante destacar que a EFA-Tabocal, como se apresenta hoje, é fruto de um projeto coletivo de escola, que tem suas estruturas estabelecidas sobre as bases da articulação comunitária.

Assim como destacado por Caliari (2013), ao analisar a presença da família camponesa na Escola Família Agrícola Olivânia –ES, o projeto da EFA-Tabocal só foi possível pela aproximação das comunidades diretamente interessadas [as famílias]. A compreensão por parte dos agricultores de que uma proposta de educação diferente da apresentada pelo estado era necessária possibilitou a construção da Escola Família Agrícola Tabocal.

Ocorre que, apesar do envolvimento das famílias e da articulação com os poderes públicos dos municípios envolvidos, a EFA-Tabocal precisava de algo mais do que sua estrutura física; precisava sair das margens do processo educativo oficial e a ele se integrar, para se afirmar como Escola.

É um movimento contraditório, porque a busca por um projeto contra-hegemônico só se concretiza com seu enquadramento nos padrões oficiais, com a submissão ao “[...] aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente [...]” (GRAMSCI, 1932, p. 21).

A afirmação da EFA-Tabocal passa, então, por sua incorporação aos padrões dispostos pelo Estado e por sua consolidação como uma proposta educativa capaz de responder às expectativas das famílias que investiram nesse projeto.

2.3 Afirmação da Escola Família Agrícola

A EFA-Tabocal é uma escola de ensino médio e profissional, com habilitação em agropecuária, que surgiu de um diagnóstico para um projeto da Cáritas, denominado Seriema. Durante a realização do diagnóstico desse projeto, identificou-se que, nos cinco municípios atendidos pela Cáritas - São Francisco, Januária, Chapada Gaúcha, Pintópolis, Cônego Marinho - havia muitos jovens em idade escolar, ensino fundamental e médio, que estavam fora da escola.

Com o desenvolvimento do projeto Seriema, e depois de todo um processo de estruturação da EFA, com a criação de uma comissão pró-EFA, e a instalação propriamente da EFA em Tabocal, começaram as aulas. Esse percurso se iniciou em 2002, sendo que as aulas começaram efetivamente em de outubro de 2005, mesmo sem a autorização do Conselho Estadual de Educação, ou seja, da idealização da escola até seu início, foram mais ou menos 3 anos.



Figura 22 – Mística envolvendo os alunos da primeira turma da EFA-Tabocal.
Fonte: Cáritas Diocesana de Januária (2008)

A primeira turma contava com 28 alunos em sistema de Alternância, com 15 dias em atividades na sede da Escola, e outros 15 dias em suas respectivas comunidades.

Nas primeiras turmas as comunidades selecionavam e enviavam os alunos para se matricularem na escola, o que era diferencial, pois a comunidade escolhia e se responsabilizava pela indicação do aluno à escola. Atualmente [2015], os próprios alunos são agentes de captação de outros alunos. Levam as fichas de inscrição, fazem divulgação nas comunidades e nos respectivos municípios.

Em 2006, além da falta da institucionalização junto ao Conselho Estadual de Educação, faltaram recursos para a manutenção da escola, pois muitos dos municípios que se comprometeram em contribuir com a escola não cumpriram o acordado, e apenas os municípios de São Francisco e Chapada Gaúcha ajudaram. A escola foi obrigada a suspender suas atividades.

Em dezembro de 2006, os recursos para manutenção da EFA se esgotaram, houve problemas com a prestação de contas, e o dinheiro para manutenção da escola foi destinado ao pagamento dos professores, a escola fechou. Não havia autorização, os alunos achando que iam perder o ano então ficou fechada [por 5 meses] até abril de 2007 (PAZ, 2015).

Assim, a primeira turma ainda não estava legitimada pelo Estado; a Superintendência não tinha experiência, foi um desafio muito grande, muita preocupação dos monitores, da associação e da própria Cáritas (PAZ, 2015).

Durante o tempo em que esteve fechada [5 meses], não houve ingresso de novos alunos, e a Associação buscou regularizar a situação junto ao Conselho Estadual de Educação, para que os alunos que já haviam cumprido parte do curso não ficassem prejudicados.

Quanto à legitimação junto ao Conselho Estadual de Educação, percebia-se muita resistência do Estado.

[...] vinham fazer uma visita *in loco*, com critérios sempre mais rígidos em relação às escolas do estado, se houvesse uma rachadura na parede, ou pequenos problemas dessa natureza, não aceitavam a escola (PAZ, 2015).

Além dos problemas estruturais, aos quais o Conselho Estadual de Educação atribuía maior destaque, a Alternância também foi um problema, tendo em vista que o Conselho resistia em não considerar o tempo comunidade como período letivo²⁷. Neste aspecto, a AMEFA teve papel significativo, atuando junto à Secretaria de Estado de Educação e viabilizando o reconhecimento da Escola. (PAZ, 2015).

Então, em abril de 2007, as aulas se reiniciaram, e, em 2008, a EFA-Tabocal formou sua primeira turma de Técnicos em Agropecuária.



Figura 23 – Primeira Turma formada na Escola Família Agrícola-Tabocal.

Fonte: Cáritas Diocesana de Januária (2008).

A partir do reconhecimento da Escola pelo Estado, surgiram muitos projetos, e a demanda aumentou. A autorização do Conselho viabilizou o acesso ao Bolsa-Aluno²⁸, que facilita a questão administrativa e financeira da escola, qual ainda é mantida por doações, mas o Bolsa-Aluno supre 60% dos custos escolares.

Em 2015, data da realização da entrevista, a escola, que começou com 28 alunos, já atendia a um total de 196 alunos. Os alunos que,

²⁷ Essa problemática só veio a ser resolvida em 15 de março de 2006, com a publicação do Parecer nº 1/2006, de relatoria do Conselheiro Murílio de Avellar Hingel, processo nº 23001.000187/2005-50, Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.

²⁸ O Bolsa-Aluno é um Programa de Apoio Financeiro às escolas Famílias Agrícolas do Estado de Minas Gerais criado pela Lei Estadual nº LEI 14614, de 31/03/2003. Tem como referência o número de alunos matriculados no ensino fundamental e médio. Para o exercício de 2016, o valor anual por aluno matriculado no ensino fundamental foi de R\$ 4.508,46 (quatro mil quinhentos e oito reais e quarenta e seis centavos) e, para o ensino médio e profissionalizante, R\$ 4.884,17 (quatro mil oitocentos e oitenta e quatro reais e dezessete centavos).

inicialmente, eram provenientes dos municípios que participaram da criação da EFA-Tabocal, hoje chegam de pelo menos 16 municípios do estado de Minas Geras, e de municípios de outros estados, como do estado da Bahia e do estado de Goiás.

Quanto ao operacional, a Associação Escola Família Agrícola é dirigida por um Conselho Administrativo, Diretoria Executiva e Conselho Fiscal, composta por agricultores das comunidades envolvidas com a EFA-Tabocal, com reuniões mensais; uma equipe executiva/pedagógica, a diretora da Escola, uma supervisora, uma secretária e um auxiliar de secretaria, um prestador de serviços gerais, 15 monitores/professores, 3 cozinheiras e um vigilante, perfazendo um total de 24 funcionários.

A execução pedagógica está a cargo de 11 monitores que ficam na EFA, e 4 professores externos, que ministram suas aulas e voltam para casa; todos são funcionários da Associação.

Além das atividades pedagógicas, programadas e executadas pelos próprios monitores da EFA-Tabocal, a escola tem parceria com outras instituições, como o Instituto de Ciências Agrárias da UFMG, a Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais - EPAMIG, Sindicatos, associações de feirantes, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (PAZ, 2015).

Observa-se que o envolvimento da EFA não pode restringir-se às famílias e comunidades que encaminham seus alunos para a escola, uma vez que busca as articulações necessárias à melhor formação do alternante, para suprir suas deficiências formativas mediante ações articuladas com outras instituições e, com isso, estabelecer parcerias (GIMONET 2007).

Nesse aspecto, em especial quanto à articulação com outras instituições, esta pesquisa possibilitou a aproximação da EFA-Tabocal com o Programa de Apoio a Agricultores Familiares do Norte de Minas Gerais em Atividades de Produção, Higiene e Saúde Pública – Programa de Extensão do Instituto de Ciências Agrárias da UFMG – ICA/UFMG, em Montes Claros, MG.

A aproximação com o ICA/UFMG viabilizou a realização da Caravana da Qualidade do Leite - Promovendo Capacitação de Jovens Rurais no Norte de Minas, realizado na sede da EFA-Tabocal nos meses de setembro e outubro de 2015.

Durante a realização da Caravana, foi possível levar aos alternantes da EFA-Tabocal técnicas de manejo de gado de leite e de corte, produção de alimentos para bovinos e manejo de pastagens, técnicas relacionadas à criação de galinhas caipiras e ao aproveitamento integral de alimentos, elementos relacionados às construções rurais, cultivo de plantas medicinais, cooperativismo, associativismo e noções de Direito Agrário.

As oficinas oferecidas durante a ação de extensão foram levantadas pelo pesquisador junto à diretora e aos monitores da EFA-Tabocal, o que potencializou a participação dos alunos.



Figura 24 – Oficina de plantas medicinais: cultivo e preparo de fitoterápicos. Oferecido em Dia de Campo realizado pelo Programa Extensão do ICA/UFMG, em 2015, na sede da EFA-TABOCAL.

Fonte: Dados da Pesquisa, (2015).



Figura 25 – Oficina de Produção de alimentos para bovinos e manejo de pastagens. Oferecido no Dia de Campo realizado pelo Programa Extensão do ICA/UFMG, em 2015, na sede da EFA-TABOCAL.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

As atividades foram realizadas na sede da EFA-Tabocal e em unidades produtivas próximas à escola.

Todas as atividades desenvolvidas ocorreram sem custo para a EFA e para os alternantes; tudo foi custeado pelo Programa de Apoio a Agricultores Familiares do Norte de Minas Gerais em Atividades de Produção, Higiene e Saúde Pública – Programa de Extensão do Instituto de Ciências Agrárias da UFMG – ICA/UFMG, desde o transporte dos alunos da EFA-Tabocal para as unidades onde seriam realizados os cursos práticos, a alimentação, o transporte da equipe do ICA/UFMG de Montes Claros para São Francisco, MG, até o material didático distribuído a todos os alunos da EFA tabocal.

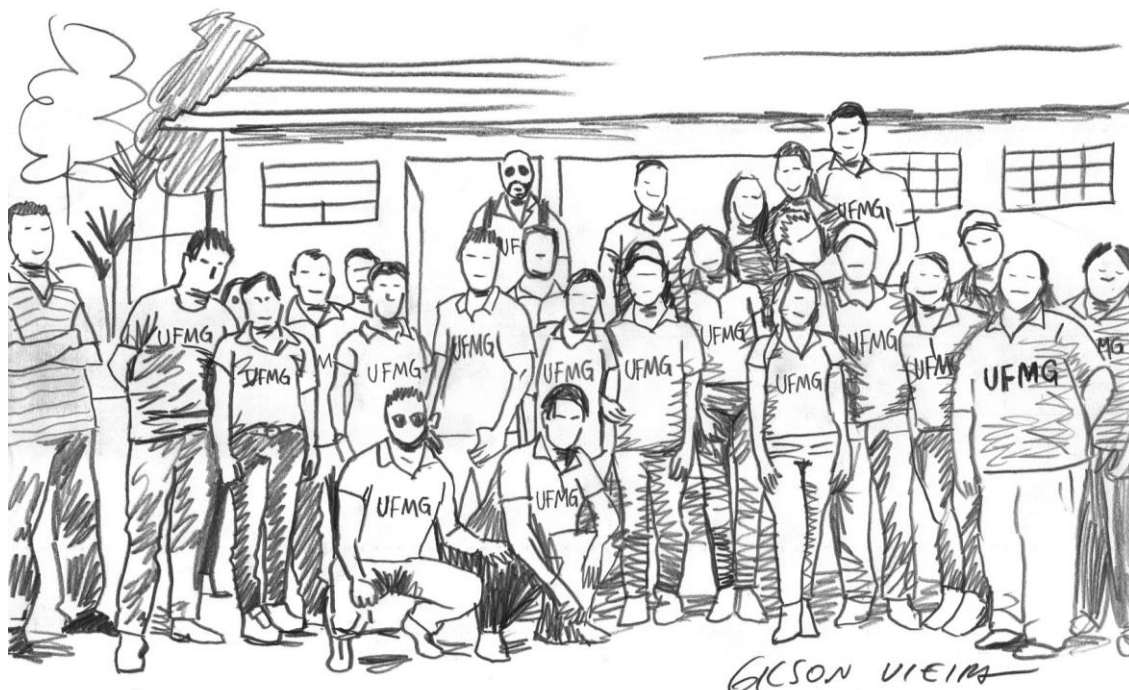


Figura 26 – Membros do Programa Extensão do ICA/UFMG, na sede da EFA-TABOCAL, 2015.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

As atividades relacionadas à Caravana da Qualidade do Leite - Promovendo Capacitação de Jovens Rurais no Norte de Minas ainda contou com atividade fora da Sede da EFA-Tabocal, no ano de 2016.

Na oportunidade, os alunos selecionados pela Direção da Escola participaram de um curso intensivo de inseminação artificial, oferecido na sede do ICA/UFMG em Montes Claros e um dia de Campo no Município de Juramento, MG.

Essas atividades também foram realizadas sem custo para a EFA-Tabocal e para seus alunos. O ICA/UFMG providenciou alojamento, alimentação e deslocamento dos alunos do município de São Francisco, município sede da EFA-Tabocal, ao município de Montes Claros, onde ocorreu o curso de inseminação artificial, e ao município de Juramento/MG, onde ocorreu o dia de Campo promovido pelo ICA/UFMG.

Com essas e outras ações, a EFA-Tabocal vai-se afirmando como uma proposta de Escola para o Gerais. Não foi um caminho fácil, como mencionaram Sales (2015), técnico da Cáritas Diocesana de Januária, e Paz (2015), Diretora da EFA-Tabocal, mas a capacidade de resiliência da escola

vem possibilitando a perpetuação da proposta de educação para as comunidades do Gerais Mineiro.

Ainda segundo Paz (2015), a Pedagogia da Alternância foi um desafio para a região. Embora já existisse a experiência de escolas agrícolas, a Alternância não existia. Isso mudou a partir do momento em que a EFA começou a envolver as famílias na vida da escola, principalmente nas comunidades de onde vieram os primeiros alunos.

Este capítulo serve de apresentação para outras discussões que vão desdobrar-se nos capítulos seguintes desta Tese. Foi necessário, assim como o pesquisador imergiu no campo de pesquisa, levar o leitor a conhecer a trajetória da EFA-Tabocal, porque foi nos caminhos dessa trajetória que se forjou a escola e seu projeto de educação.

Busca-se, daqui para frente, revelar em que condições a EFA-Tabocal se coloca como mediadora do processo de materialização da Educação do Campo, identificar os sentidos do trabalho nesse processo, e desocultar o potencial emancipatório da Escola Família Agrícola Tabocal.

3 A ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A resposta ao sistema escolar inadequado é uma metodologia pedagógica que supere as correntes e modos docentes existentes e que responda à necessidade constante de adequação às realidades distintas de cada lugar, dos adolescentes, jovens e adultos. (MARIRRODRIGA; CALVO, 2010, p. 65)

Discutir a Educação no ambiente rural transcende a análise de currículos escolares e conteúdos pedagógicos; passa pela compreensão do movimento e do significado do rural brasileiro como centralidade.

Nesse horizonte, a educação não é um objeto de análise isolado. Ela está envolvida na questão agrária, que, no Brasil, não pode ser resumida à propriedade e à posse da terra, mas a um conjunto de fatores que, associados à concentração fundiária, constroem a paisagem do agrário brasileiro.

Segundo Fernandes (2002, p.4), durante muito tempo no Brasil se discutiu a questão agrária sob a leitura de clássicos como Vladimir Ilich Lenin e Karl Kautsky, entre outros, que, no início do século XIX, contribuíram para deflagrar os “vaticínios sobre o fim do campesinato”, alimentando o presságio de que a agricultura caminharia como a indústria. Tanto que, “no final do século XIX, Lênin e Kautsky prognosticaram o desaparecimento dos camponeses no desenvolvimento desigual do capitalismo”. E, especialmente, segundo Kautsky (1898, p. 398),

O desenvolvimento da agricultura segue o caminho da indústria. As necessidades da sociedade e as condições impostas pela mesma orientam o desenvolvimento no sentido da evolução para o grande estabelecimento social cuja forma suprema reúne em uma entidade firme e única a agricultura e a indústria.

Ocorre que essa base teórica, sem entrar no mérito de sua importância, impingiu, à grande parte dos teóricos nacionais, a tendência de reconhecimento de uma possível proletarianização do rural, induzido pelo avanço do modelo de produção capitalista na agricultura e o desaparecimento da pequena propriedade.

Porém, esse processo de proletarização rural não pode ser transportado para o cenário brasileiro sem os devidos ajustes, ou melhor, sem levar em consideração as peculiaridades da questão agrária no Brasil desde seu descobrimento.

Isso porque, segundo Guimarães (1964, p. 99):

No Brasil, essa antítese ou êsse antagonismo²⁹ aparece em forma inversa, e aí temos uma particularidade importante de desenvolvimento histórico. Enquanto noutros continentes, e após iniciada a civilização (na Grécia e Roma Antigas, na Frísia, em Flandes e no baixo reino) a propriedade latifundiária surge e se desenvolve sobre as ruínas da pequena propriedade camponesa – em nosso país, ao contrário, a propriedade latifundiária foi implantada primeiro, e a pequena propriedade camponesa somente vai surgir muito tempo depois, quando o rígido sistema latifundiário começa a decompor-se. (*sic*)

A formação do agrário brasileiro se confunde com o descobrimento do Brasil e se reestrutura juntamente com as crises do modelo latifundiário.

Se o sistema de sesmarias, introduzido no Brasil Colônia, enraíza a grande propriedade, ele, por si, não cria a pequena propriedade, porque as condições materiais para o surgimento desta última só se apresentam de forma mais acentuada a partir da queda do sistema sesmeiro, lá pelos anos de 1822. (GUIMARÃES, 1964).

A partir de então, a pequena propriedade no Brasil sempre esteve à margem da casa grande, da casa de engenho e da grande propriedade.

Na agricultura colonial brasileira é preciso distinguir dois setores cujo caráter é inteiramente diverso. [...] De um lado, a '*grande lavoura*', seja ela do açúcar, do algodão ou de alguns outros gêneros de menos importância que se destinam todos ao comércio exterior. Doutro, a '*agricultura de subsistência*', isto é, produtora de gêneros destinados à manutenção da população do país, ao consumo interno. [...] A grande lavoura representa o nervo da agricultura colonial; a produção dos gêneros de consumo interno - a mandioca, o milho, o feijão, que são os principais - foi um apêndice dela, de expressão puramente subsidiária. Esse papel subsidiário se verifica, aliás, quase sempre, na própria estrutura da produção agrícola.

²⁹ O autor faz referência à citação direta de Marx, (1890, p.835) "A Economia Política confunde em princípio duas espécies muito diferentes de propriedade privada, uma das quais está baseada no trabalho do próprio produtor, e outras sobre a exploração do trabalho alheio. esquece que a última não apenas é antítese da primeira, como também cresce unicamente sobre o seu túmulo".

Aqueles gêneros de consumo são produzidos, na maior parte dos casos, nos mesmos estabelecimentos rurais organizados e estabelecidos para cuidar da grande lavoura, destinam-se a abastecer o pessoal empregado nesta última, e existem, portanto unicamente em função dela (PRADO JUNIOR, 1942, p. 141-142).

Dessa forma, é importante destacar que, enquanto a grande lavoura tinha seu sujeito bem definido - “o senhor” -, a lavoura de subsistência se engrossava com figuras diversas - primeiro com mestiços e escravos, depois o morador de condição e o foreiro (ANDRADE, 1964), entre outros. Essa relação entre a lavoura de subsistência e a grande lavoura nunca foi harmoniosa. De forma ilustrativa, destacam-se algumas tensões ou movimentos deflagrados por essa relação, tais como a Guerra de Canudos/Revolução de Canudos/Insurreição de Canudos - 1896-1897 - Bahia; Guerra do Contestado – 1912 – 1916 – Paraná/Santa Catarina; Ligas Camponesas – 1950 - Pernambuco; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1984 – Cascavel/PR.

Na longa trajetória da formação agrária brasileira, é importante salientar que a contradição presente no agrário citado por Prado Júnior (1942) e os problemas sociais do Nordeste, citados por vários autores, entre eles o expoente Manoel Correia de Andrade, continuam presentes e alimentando a Questão Agrária no Brasil. Isso porque, se por um lado se profetizava a proletarização do campo e, com isso, o fim da unidade de produção camponesa, por outro, essa categoria social vem resistindo e apresentando o “fim do fim do campesinato” (FERNANDES, 2002, p.6).

A presença do campesinato, no âmbito de discussão da questão agrária atual, apresenta-se justificável, seja porque a lógica do sistema de produção camponês é diferente da lógica capitalista (CHAYANOV, 1974), seja porque o próprio capital cria condições para a resiliência do campesinato. Assim, o campesinato se afirma no constante processo de contradições e desigualdades do capitalismo, ou seja, na “conflitualidade” (FERNANDES, 2005).

A contradição é característica fundante do capitalismo e, no Brasil, essa questão se torna mais premente em decorrência da forma subordinada

aos interesses exteriores ao ser introduzido neste território³⁰, produzindo e reproduzindo de maneira contraditória e impactante, o desenvolvimento do campo (OLIVEIRA, 2001).

[...] a lógica do desenvolvimento capitalista moderno está calcada no entendimento de que tal desenvolvimento se faz de forma desigual e contraditória. Ou seja, parto do princípio de que o desenvolvimento do capitalismo – e a sua consequente expansão no campo – se faz de forma heterogênea, complexa e, portanto, plural. Este quadro de referência teórica, por consequência, está no oposto daquele que vê a expansão homogênea, total e absoluta do trabalho assalariado no campo com característica fundante do capitalismo moderno. (OLIVEIRA, 2001, p. 185)

Esse processo de modernização se acentua a partir da década de 1950, período no qual, segundo Guimarães (1964, p.168), “o número de tratores existentes nos estabelecimentos agropecuários aumentou de 8.372 para 63.493”. “Paralelamente ao crescimento de nosso parque de tratores, vem-se desenvolvendo, em ritmo apreciável, o uso de meios químicos nas atividades agrárias” (GUIMARÃES, 1964, p.170).

O padrão agrícola que se propunha tinha como objetivo principal a modernização da agricultura. Para que a agricultura deixasse de representar um entrave nos padrões de desenvolvimento para o Brasil da década de 1960, as intervenções do Estado se pautaram em três linhas bem definidas: intervenção indireta na implementação da indústria de fertilizantes e defensivos, mecanização da agricultura e concessões de crédito rural vinculadas à adoção de técnicas de modernização da produção e modernização das propriedades (KAGEYAMA, 1987).

As políticas implantadas para o novo padrão agrícola alcançaram aquilo a que se propuseram, pelo menos no que se refere à modernização do setor agrícola brasileiro. Contudo, cabe ressaltar o caráter discriminatório dessas políticas, que sempre preteriu o pequeno produtor. Esse caráter discriminatório pode ser verificado observando-se as condições para o acesso ao crédito e os privilégios das políticas para produtos de exportação, além do

³⁰ Max Sorre define os países *subdesenvolvidos* como “paisagens derivadas”, pois derivam não de um processo histórico de transformação endógena, mas de uma imposição das necessidades dos países industrializados (SANTOS, 1986, p. 22)

incentivo à monocultura no cenário brasileiro desde a época do Brasil Colônia. Essas e outras estratégias evidenciavam a tendência protecionista do Estado ao grande proprietário e acentuavam ainda mais o nível de desigualdade no campo (GONÇALVES NETO, 1997).

São discutíveis os resultados dessa política, que não leva em conta as necessidades das pequenas e médias explorações (as quais ainda não evoluíram da enxada para a fase intermediária de preparo do solo à tração animal) e restringe seus benefícios à maioria da grande lavoura [...] (GUIMARÃES, 1964, p. 168).

A modernização do setor agrícola não se apresentava discriminatória no que dizia respeito às regiões do país, sendo que esse processo se desenvolveu em todo o Brasil, “do norte ao sul e do leste ao oeste”.

Em relação à educação rural, a lógica desenvolvimentista está presente, assim como os insumos e a mecanização.

O ensino agrícola ao longo da república era pautado nos projetos governamentais de educação rural, pela visão do desenvolvimento a qualquer preço, por promessas que o capitalismo não pode cumprir, apontando para uma pretensa fixação dos trabalhadores no campo sem qualquer horizonte de mudança na posse e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência (PEREIRA, 2012, p. 290).

De fato, o processo de industrialização ocorrido no Brasil ditou a proposta educacional e atribuiu à educação o papel de responder pelas demandas do desenvolvimento.

[...] a industrialização era um ‘fenômeno de importação onde a terra definha de imigração’ o antídoto desses males era a educação do povo sertanejo desprotegido que o fixasse no campo (CARVALHO, 2003, p. 12).

Nesse sentido, Coutinho (2009, p. 403/404) destaca que

De 1889 a 1930 viveu-se o ruralismo pedagógico, quando ocorreu com maior intensidade o êxodo rural em direção

aos centros urbanos que se industrializavam. O objetivo da educação rural era 'Fixar o homem ao campo'. [...] Para a educação rural a missão dos professores passa a ser demonstrar a maravilha que é o campo, convencendo o camponês a se manter mão de obra barata e servil.

Assim, o propósito da educação rural se identificava com os objetivos da modernização importada e com a fixação do homem no ambiente rural, sem, no entanto, preocupa-se com os sujeitos do campo, ou seja, os destinatários da educação.

Nesse sentido, destacam-se as impressões de Calazans, Castro e Silva, (1985 p. 182/183).

Nas origens dos programas que surgem para propiciar educação às populações rurais, alguns pontos básicos e característicos podem ser retidos:

- a) os programas surgem sem saber de onde vieram e são ignorados pela população;
- b) as instituições são informadas quando os compromissos estão firmados (pacotes prontos) e, portanto, não há efetiva participação por parte das mesmas (atitudes paternalistas por parte dos promotores).
- c) as políticas públicas neste setor são assumidas por conveniência dos sistemas e nunca atendendo necessidades explícitas das populações.

As propostas ou programas para a educação rural, conforme observado, apresentavam-se na perspectiva de materialização da submissão do agrário brasileiro ao projeto hegemônico do modo de produção capitalista (CALAZANS, CASTRO; SILVA, 1985), e desconsideravam as realidades do rural e das populações ou sujeitos desse ambiente.

Esses sujeitos, os destinatários da educação rural, seriam a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento, conforme esclarecem Petty, Tombim e Vera (1985, p. 33/34).

Em linhas gerais, podemos afirmar que o destinatário da educação rural é a população agrícola, constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Referi-nos-emos, primordialmente, à educação de camponeses, ou seja, daqueles que nas zonas

rurais percebem menores rendimentos [...]. Podemos afirmar que por suas características próprias (econômicas, sociais e culturais) formam um setor da população que requer respostas educativas específicas.

Apesar de reconhecer a necessidade de respostas educativas específicas, destaca Ribeiro (2012, p. 296) que, “para estes sujeitos [os do campo] quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações urbanas.”

Como menciona Freire (2007, p.112)

Na verdade somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’ Lições que falam de ASA – ‘Pedro viu a Asa’ – a Asa é da Ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”.

Assim, até os anos de 1970, a proposta educacional para o rural se promovia no sentido de integrar as populações do campo ao progresso que poderia advir do desenvolvimento capitalista, ou seja, um modelo de educação rural amarrado a projetos de modernização do campo patrocinada por organismos de cooperação estadunidenses e difundido por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural (RIBEIRO, 2012).

Essa perspectiva toma novos contornos com a interferência de movimentos sociais do campo na disputa pela educação, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a partir de 1984.

O protagonismo dos movimentos sociais dos camponeses no batismo originário da educação do campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na” consciência de mudança que assinala e projeta para além dela mesma (CALDART, 2012, p.257)

Segundo Kolling, Vargas e Caldart (2012), a educação entra na agenda do MST em 1984, sob a demanda da educação infantil, para atender as famílias assentadas em Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul. A partir de então, o movimento se envolve em outras demandas relacionadas à educação. Na década de 1990, a educação de jovens e adultos, e, no início dos anos 2000, começam as lutas pelo ensino médio em áreas de Reforma Agrária.

Na trajetória do MST na educação, talvez a contribuição mais significativa tenha ocorrido em 1997, quando o movimento, em parceria com a Universidade de Brasília – UnB, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferências dos Bispos do Brasil – CNBB, promovem o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária I - ENERA, evento ocorrido em Brasília em julho de 1997.

O I Enera teve um papel decisivo no processo de redefinição da educação rural para a educação do campo. Foi a partir daí que se materializaram as articulações para a realização da conferência por uma educação básica do campo, que, desde seu nascedouro, apresentava como ponto de convergência o propósito de que a educação básica do campo considerasse a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo; além do propósito de vinculação da educação do campo com o projeto popular de Brasil e de desenvolvimento do campo.

Segundo Caldart (2012), a expressão “Educação do Campo” surgiu primeiro como Educação Básica do campo no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo; e, a partir das discussões para a realização do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em 2002, o movimento de transformação deixa de se chamar *Por uma Educação Básica do Campo* e passa a ser conhecido *Por uma Educação do Campo*.

A mudança de nomenclatura se deu porque, segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002), a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino, e essa construção transcende a expressão *Educação Básica do Campo*.

Nesse sentido, acrescenta Caldart (2011, p.154)

O nome ou a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como um lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou formação dos sujeitos.

Para Frigotto (2010), a educação para e no campo expressa as concepções e políticas do Estado, sendo que a primeira [para] constitui-se na extensão de modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo; e a segunda [no] mantém o sentido extensionista, e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor voltada às operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo.

Por outro lado, a Educação do Campo

[...] engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político [...] que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2010, p.15).

A Educação do Campo pode ser compreendida não apenas como uma opção pedagógica, mas como um modelo de educação que tem como projeto a transformação do campo brasileiro; assim, não apenas rompe com a concepção de rural, mas também inaugura o reconhecimento do campo como *locus* de transformação e reprodução da vida, simboliza a luta de classe e a resistência daqueles que vivem no campo.

Segundo Fonseca e Mourão (2012, p. 291), a Educação do Campo

[...] constitui uma especificidade de processo educativo que resulta de um conflito de classe, constituindo no embate de forças contraditórias que se travam no campo como espaço de luta e disputa por direitos fundamentais do ser humano.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2011, p 154-155)

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica

na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam os sujeitos).

A mudança de nomenclatura educação rural para Educação do Campo é pontual no sentido de ressignificação da educação; pressupõe o redimensionamento da educação do trabalhador no campo, a partir do próprio trabalhador, que cria e recria os processos educativos. (FONSECA; MOURÃO, 2012).

A Educação do Campo é um projeto em disputa e em construção, que se apropria de experiências variadas para sua consolidação como projeto contra-hegemônico.

Apesar de o movimento por uma Educação do Campo ter suas origens nos anos de 1997, ainda existem muitos caminhos a percorrer. Assim, a educação do campo tem-se desenvolvido em vários lugares mediante de várias práticas comunitárias e experiências pontuais (CALDART, 2011).

Exemplos dessas experiências, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), são as Escolas-Famílias Agrícolas – EFA's, centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil e voltados para os filhos da agricultura familiar.

As EFA's são o resultado de uma iniciativa que remonta ao ano de 1935, em uma aldeia no sudoeste Francês – Serignac-Péboudou, e que se firmou em 1937, com a instituição da *Maison Familial e des Cours Professionnels Agricoles*, ou *Maison Familiale Rurale de Lauzun* (MARIRRODRIGA; CALVO, 2010), que, desde então, consolidou-se e está presente em vários países, inclusive no Brasil.

Gimonet (2007, p.29) esclarece que a “Pedagogia da Alternância dos CEFFA's representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência dos saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” “[...] supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro” (GIMONET, 2007, p.42).

Não se pode afirmar que a Pedagogia da Alternância seja um instrumento de materialização da Educação do Campo, mas sim, que ela apresenta características que se aproximam do projeto da Educação do Campo e por ele são apropriadas.

Acredita-se que a Pedagogia da Alternância posta em prática pelas Casas Familiares Rurais - CFR's, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Populares de Assentamentos, Casas Familiares do Mar e Escolas Famílias Agrícolas - EFA's, seja potencializadora de transformações sociais no campo, porque a Alternância envolve tempos e espaços contínuos que não estão dissociados ou despojados de suas peculiaridades: pessoas, políticas locais, ambientes, escassez, unidade produtiva, família e comunidade, parte das realidades sociais e produtivas dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo, ou seja, trata-se de uma proposta de educação contextualizada.

Partindo dessa concepção é que se propõe desocultar as relações que se estabelecem na Alternância posta em prática pela Escola Família Agrícola Tabocal, a EFA-Tabocal.

3.1 O Projeto de Alternância da EFA- Tabocal

A Alternância como projeto de educação apresenta características próprias. Suas interfaces, escola – alternante – família/comunidade, convergem-se na formação do aluno.

Não se trata de uma proposta imposta pela direção da escola; trata-se de um projeto coletivo.

Assim como em sua trajetória, a EFA-Tabocal é dotada de espaços de participação das comunidades integrantes da Associação, reafirmando o compromisso de responsabilidade conjunta pela formação do alternante.

[...] a estrutura associativa e estrutura pedagógica garantem um princípio essencial do CEFFA, observado em seus estatutos: a responsabilidade que as famílias desejam exercer na educação dos filhos. As famílias não são meros colaboradores dos monitores na tarefa educativa, nem são usuários do Centro Educativo ao enviam seus filhos, senão que amparam com sua participação e apoio um centro educativo que garante a formação para os jovens de acordo com as

necessidades e características reais do meio em que vivem (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 193).

Não se refere apenas à participação da comunidade, mas também da própria inserção dela no projeto pedagógico, e esse movimento é marcante na construção do plano de formação da escola, que, assim como deveria ser em outras EFA's, os eixos geradores são decididos em reunião de pais, em assembleia.

Esse primeiro momento de participação das famílias/comunidades no processo educativo evidencia a contextualização Educação por meio da Alternância, ao contrário da proposta de educação rural, que se pautava em modelos ou pacotes impostos pelo Estado e dissociados das realidades do espaço e das populações do campo (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1985 e RIBEIRO, 2012),

No caso da EFA-Tabocal, a análise dos eixos do Plano Formação para o ano de 2015 e do perfil das comunidades envolvidas com a escola permite afirmar que existe, no projeto da escola, a preocupação de aproximação com as realidades locais envolvidas no processo de formação do alternante; trata-se, portanto, de uma proposta contextualizada, alinhada com os interesses e demandas locais.

Nesse sentido, infere-se que, no caso em apreço, a “educação e a formação estão centradas na vida, na realidade cotidiana [...]” (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, P. 64), pois são transportadas para o espaço pedagógico da EFA as demandas apresentadas pelas famílias e comunidades envolvidas no processo formativo do alternante.

Em 2015, ano de realização da pesquisa em campo, a EFA-Tabocal contava com 186 alunos de 68 comunidades de 12 municípios. Apesar de terem como característica comum a questão hídrica, essas comunidades situam-se em regiões diferentes e apresentam demandas diversificadas, sendo uma tarefa complexa realizar a convergência dos interesses e peculiaridades de cada comunidade em um projeto educação.

A proposta de contextualização da educação no âmbito da EFA-Tabocal passa pela identificação do perfil das comunidades envolvidas no processo educativo.

Das comunidades envolvidas, em especial as que foram visitadas para a elaboração deste trabalho - Comunidade de São João da Água Limpa/Mirabela; Comunidade de Boa vista/São João da Ponte; Assentamento São Francisco/São Francisco; Comunidade Volta da Serra/Itacarambi; Assentamento Alvorada/Pintópolis; Distrito de Serra das Araras/Chapada Gaúcha - observou-se que, com exceção das comunidades de Boa Vista/São João da Ponte e da comunidade de Serra das Araras/Chapada Gaúcha, as demais comunidades são formadas por pequenos grupos de famílias - menos que 50 famílias por comunidade.

Sob o aspecto produtivo, invariavelmente, todas as comunidades podem ser caracterizadas pela produção de autoconsumo, ou seja, produção para a manutenção da unidade produtiva e a comercialização do excedente, nos comércios locais e feiras.

As comunidades podem ser identificadas também pela diversidade da produção, as unidades produtivas se prestam ao cultivo de milho, feijão, abóbora, hortaliças, algum gado para corte, leite e queijo, além de animais de pequeno porte, como frango, cabras, suíno e algum equino para o trabalho do campo.

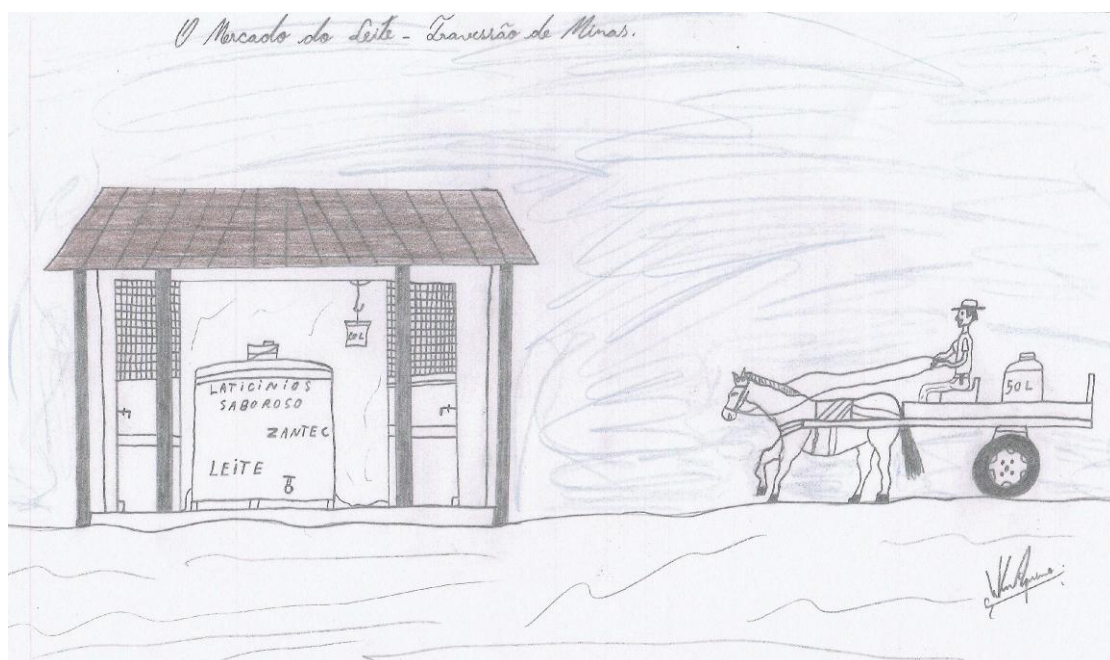


Figura 27 – Representação de mercado do leite em comunidade de alternante da EFA- Tabocal.

Fonte: Aquino (2013).

As características das comunidades dos alternantes são refletidas na configuração do plano de formação da EFA-Tabocal para eses alunos. Para o ano de 2015, os Eixos Geradores se estabeleceram com os temas “A Família e Comunidade” para o primeiro ano; “Meios de Produção” para o segundo ano; e “Desenvolvimento do Meio e projeto profissional” para o terceiro ano (EFA-TABOCAL, 2015).

Os eixos são amplos e se integram às comunidades nos Planos de Estudos, que restringem a abordagem e contextualizam o processo educativo. Nesse sentido, para o primeiro ano, identifica-se a proposta de Plano de Estudo em temas como avicultura, horticultura e medicina alternativa; para o segundo ano, fruticultura, suinocultura e defensivos alternativos e convencionais; para o terceiro ano, culturas anuais, alimentação de animais no período da seca, bovinocultura, equinos, muares e agricultura familiar (EFA-TABOCAL, 2015).

É importante destacar que, além do plano teórico [Plano de Formação], a EFA-Tabocal integra-se às demandas das comunidades dos alternantes também no plano estrutural, porque o aluno continua em contato com a estrutura que se aproxima da realidade de sua unidade produtiva e de sua comunidade.

A visita à escola revelou os espaços destinados aos experimentos dos alunos, ao cultivo de hortaliças, inclusive com produção de mudas, à avicultura, à suinocultura e à caprinocultura, atividades integrantes do plano de formação e também presentes nas comunidades de origem dos alunos da EFA-Tabocal.



Figura 28 - Instalação da EFA-Tabocal – Capril.
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

A proposta estrutural da EFA-Tabocal contribui para a caracterização de uma Alternância Real ou Integrativa, que, segundo Duffaure (2007, p. 120), “não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois [...]”. No caso da EFA-Tabocal, observa-se que a integração se materializa inclusive na reprodução, pela escola, dos ambientes próprios das unidades produtivas dos alternantes.

Essa reprodução do espaço produtivo do aluno na escola coaduna com um dos objetivos da alternância, que

[...] além da formação integral, [é] criar possibilidades para que o jovem desenvolva a sua propriedade, melhorando a renda e a qualidade de vida da família, para que dessa forma ele possa viver e se desenvolver no meio rural” (SAMUA; ZONTA; HILLESHEIM; ZONTA, 2013, p.123)

Como se observa, a EFA-Tabocal está no caminho daquilo a que se propõe a Pedagogia da Alternância e a própria Educação do Campo: uma escola que nasce da proposta e dos esforços coletivos daqueles diretamente envolvidos no processo educativo; um plano de formação integrado às realidades locais; e uma interação não apenas entre os espaços, mas também com a própria reprodução do ambiente produtivo do alternante na escola. Assim, chega-se à educação contextualizada, especialmente uma educação onde o alternante é o sujeito do movimento de aprendizagem e não seu paciente. (FREIRE, 2007)

Ocorre que, para a formação integral e o sucesso desse modelo de Educação, não basta um plano de formação que contemple as realidades locais, não basta a estrutura, que além de atender aos preceitos mínimos da formação, reproduz os espaços produtivos. É necessário, também, que a Alternância essencialmente ocorra.

3.2 Onde os dois tempos e os vários lugares se encontram

Tempo Escola e Tempo Comunidade são dois tempos que se procuram, que se relacionam, e não se pode, na Alternância, pensar nesses dois momentos de forma separada.

No Tempo Escola, projeta-se o Tempo Comunidade, e, neste último provoca-se o primeiro. Os tempos são contínuos no processo de aprendizagem, não se vive a escola sem pensar na comunidade e vice-versa.

Na sede da EFA-Tabocal, encontram-se os dois tempos e os vários lugares; são distritos, assentamentos, localidades, comunidades, onde a Alternância possibilitou aos alunos viverem a escola que seus pais, parentes e amigos construíram coletivamente.

O encontro desses tempos e lugares na EFA-Tabocal é mediado pelo Plano de Estudo³¹, que movimenta para a escola as descobertas e demandas comunitárias relacionadas aos eixos geradores estabelecidos para cada ano.

Parte-se, portanto, de que a posição normal do homem, [...], era de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo, que não fez. (FREIRE, 2007, p. 112).

“O plano de estudo, como instrumento de pesquisa ou guia de trabalho, determina, em boa parte, a motivação do alternante e dos adultos que o acompanham. Determina também a qualidade do estudo realizado.” (GIMONET, 2007, p. 34).

Durante a realização do campo da pesquisa, observou-se o retorno dos alternantes e a socialização do plano de estudo que estava relacionado à suinocultura.

A suinocultura é uma atividade predominante em todas as comunidades dos alternantes, seja com maior ou menor intensidade; não se trata de atividade especializada, ou em grande escala, mas, sim, de criação para o autoconsumo e comercialização do excedente.

³¹ Apesar de o Caderno de Acompanhamento da Alternância (Caderno Verde) ser um elemento pedagógico que possibilita ao monitor e à família o acompanhamento das atividades no ambiente escola e no ambiente comunidade, o plano de estudo revela as unidades produtivas e comunidades aos alternantes e aos monitores da EFA.



Figura 29 – Representação de criação de suínos em comunidade de alternante da EFA- Tabocal.

Fonte: Aquino (2014)

É importante destacar que a suinocultura divide espaço nas unidades produtivas com outras criações de quintal, como frangos caipiras.



Figura 30 – Representação de criação de frangos em comunidade de alternante da EFA- Tabocal.

Fonte: Aquino, 2013.

A socialização dos trabalhos é dividida por séries, que ocorre em dois momentos. Primeiro, avaliação do Caderno Realidade e do Plano de Estudo em grupos divididos por ano. Segundo, a Colocação em Comum.

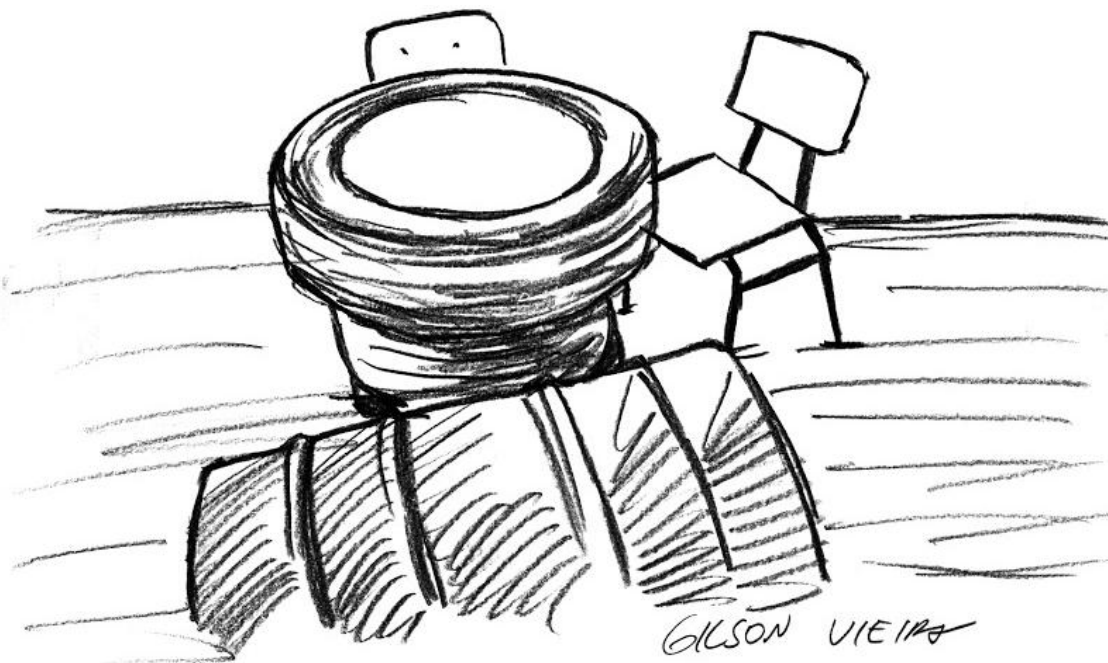


Figura 31 – Detalhe de local de avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo.
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

O Caderno Verde trata-se de um relatório das atividades desenvolvidas pelos alunos na escola e nas comunidades - um diário, que não se refere exclusivamente às atividades pedagógicas; nele são descritas atividades domésticas e trabalhos desenvolvidos na unidade produtiva e na comunidade.

Assim, são expostas ao grupo as práticas sócio-profissionais, como realização de estágios, atividades de cuidados do lar, trabalhos na unidade produtiva, atividades religiosas, participação em grupos de oração, e participação em reuniões de associações ou grupos da comunidade do alternante, que são endossadas por seus pais.

Ocorrida a apresentação das atividades realizadas pelo alternante, o Caderno Realidade é avaliado pelo monitor e, logo após, passa-se à socialização do Plano de Estudo.

Assim como descrevem Borges *et al*, 2012, ao relatarem a experiência da EFA-Dom Fragoso, Plano de Estudo, na EFA-Tabocal, é uma produção que compõe o Caderno Realidade.

Cada estudante sistematiza os dados coletados na forma de um texto com descrição dos fatos concretos, análises, comparações, reflexões e conclusão. O registro das pesquisas do plano de estudo é feito no **caderno realidade**. Ele se assemelha a um portfólio. Esse instrumento é um dos melhores meios de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, da organização, da responsabilidade, etc. dos estudantes. (BORGES *et al*, 2012, p. 53. grifo no original).

Durante o campo desta pesquisa, foi possível acompanhar a socialização do 2º ano, em que o Plano de Estudo estava relacionado à suinocultura.

Na socialização, os alunos apresentaram um diagnóstico da comunidade e do objeto da pesquisa, as principais “raças”, as características da alimentação; as condições das instalações, as principais doenças, e os questionamentos dos agricultores da comunidade.

É importante observar que, neste momento, o Plano de Estudo, dentre outras funções, ajuda o alternante, a

[...] captar e entender melhor o ambiente onde cresceu, onde vive: suas dimensões, suas riquezas, seus limites [...], importa permitir-lhe não somente de enxerga-lo, mas também de analisa-lo, de discuti-lo com espírito crítico (GIMONET, 2007, p. 39).

Depois de uma apresentação geral, cada aluno realiza a leitura de seu relatório, que invariavelmente apresenta a mesma estrutura, identificação da comunidade e município, tema do Plano de Estudo, principais raças encontradas na comunidade, destinação da produção, impressões sobre as instalações, avaliação quanto ao manejo, principais doenças e os respectivos tratamentos, problemas relacionados à assistência técnica; por fim, impressões dos alunos sobre o PE para a comunidade.

Na comunidade existem 8 moradores que criam suínos, não existem instalações adequadas na comunidade. As doenças comuns são o berne e manchas pelo corpo, se

alimentam com milho, ração, mandioca e cana. Não existe política de apoio. (SILVA, 2015a).

Na tutoria, que, no caso da EFA-Tabocal, ocorre em grupos pequenos, o monitor tem um papel importante no movimento de ensino-aprendizagem; ele motiva os alunos a explanarem sobre as possibilidades de instalações para a suinocultura, as alternativas de alimentação, principais doenças, raças e suas características, a partir das informações levantadas pelos alternantes durante a realização da pesquisa do plano de estudo.

Nesse momento, os alunos trocam informações e impressões sobre o objeto de estudo, exteriorizando as experiências comunitárias e da unidade produtiva, apresentam os questionamentos dos agricultores da comunidade e buscam esclarecer suas próprias dúvidas quanto ao tema, principalmente a identificação de raças, de doenças e de formas de manejo, especialmente reprodução dos animais na unidade produtiva.

O que pode ser observado é que não se trata apenas da exposição dos problemas ou realidades das comunidades e unidades produtivas dos alternantes, no momento da tutoria; os alunos estreitam os laços, não apenas entre eles, mas também entre as comunidades e regiões onde vivem, evidenciando o plano de estudo como

[...] uma estratégia pedagógica para estudar melhor a realidade local, da qual o aluno traz para escola os principais problemas, aspirações e potencialidades do meio. É a partir desses fatos e dados que tenta reconstruir o processo produtivo local, ou seja, uma nova organização do trabalho que vise melhorar cada vez mais os meios de produção e de uso racional dos recursos naturais do trabalho, enfim, reformando metódica e economicamente a administração do trabalho familiar (RUBENICH, 2004, p. 60).

A avaliação do Caderno Verde e do Plano de Estudo com o monitor, dura aproximadamente 30 minutos; depois das apresentações, o monitor lança o visto nos cadernos. Encerrada a avaliação, todos os alunos da quinzena se reúnem para a socialização, apresentação para os demais alunos, colocação em comum.

Após a avaliação do Plano de Estudo³² pelo monitor, os alunos socializam os resultados. O número de alunos da EFA-Tabocal exige que um aluno seja escolhido pelo grupo para apresentar as observações de campo.

Trata-se de, segundo Passos e Melo (2012, p. 246), “um ‘relato em comum’, a respeito dos resultados das pesquisas dos trabalhos e estudos realizados com a família” e comunidade.

Segundo Gimonet (2007, p. 45),

Para explorar os ganhos adquiridos através da experiência, a colocação em comum constitui a segunda atividade chave da pedagogia da alternância. Seus efeitos formativos e educativos são consequentes porque ela desempenha funções maiores.

Assim, a Colocação em Comum possibilita a articulação entre os tempos e os espaços da alternância. Possibilita a socialização das experiências individuais. Contribui para que cada alternante ultrapasse seu caso particular, confronte, posicione-se e conquiste autonomia a partir de seu próprio trabalho e da percepção dos trabalhos dos outros alternantes (GIMONET, 2007).

Trata-se do momento em que, segundo Borges *et al* (2012, p.53), “os estudantes apresentam os resultados da pesquisa no coletivo, debatem, problematizam o tema e elaboram um texto grupal com pontos de aperfeiçoamento nas áreas do conhecimento.”

A apresentação é um momento que requer certa formalidade para o expositor. Apresenta uma descrição/diagnóstico prévio do que foi verificado na comunidade, principais criadores, principais raças, instalação, manejo, vacinação, doenças, comercialização da produção, assistência técnica e políticas públicas de incentivo, bem como a importância da atividade para sua comunidade.

Este momento representa, para o alternante, a transformação de um trabalho escrito em uma conversa com os outros membros do grupo. Cada um se vê, desta maneira, confrontando com as dificuldades e exigências da expressão oral: a relação com os outros, a elocução, a estruturação, a comunicação (GIMONET, 2007, 46).

³² Socialização (colocação em comum) dos Planos de Estudo, alunos do Assentamento São Francisco, Comunidade de Serra das Araras - Chapada Gaúcha; Comunidade de Vista da Serra - Itacarambi, Assentamento Alvorada - Pintópolis. 20 de agosto de 2015.

Depois de exposto o diagnóstico, o monitor faz interferências no sentido de desenvolver o assunto, visto que o tema já teria sido debatido na roda de avaliação do Plano de Estudo. A partir desse momento, o expositor se aprofunda na apresentação e expõe informações não apresentadas ao grupo.

Além do monitor que não acompanhou o aluno na avaliação do PE, outro monitor técnico acompanha a apresentação e faz intervenções no sentido de questionar sobre quesitos técnicos, buscando maior interação. Provoca a participação em temas relacionados às doenças, manejo, instalações e custos.

Nesse aspecto, é importante observar que, no caso da EFA-Tabocal, nem sempre os monitores que realizam as tutorias são técnicos, ou seja, que têm a formação em técnico em agropecuária, carência que é suprida no momento da colocação em comum.

Depois da apresentação realizada pelos alternantes, é franqueada a palavra ao monitor/técnico, quando são apresentadas sugestões, realizadas correções, adequações técnicas e propostas relacionadas ao plano de estudo do aluno para serem levadas para as comunidades. Nesse aspecto, a “animação pedagógica” (GIMONET, 2007, p. 47) fica por conta do monitor técnico.

Percebe-se que, no momento da “Colocação em Comum”, é que os alunos apresentam suas dúvidas e as de suas respectivas comunidades; a presença do monitor técnico possibilita esse diálogo.

O monitor técnico realiza esclarecimentos quanto ao manejo adequado, custo e comercialização da produção, identificação técnica de doenças e raças, vantagens e desvantagens quanto à instalação adequada para a criação, aspectos relacionados à alimentação tanto convencional quanto alternativa. Por fim, identifica, junto com os alunos, o que pode ser levado de volta para a comunidade para possíveis melhorias em relação ao tema objeto do Plano de Estudo.

O Plano de Estudo, como parte do projeto de formação do aluno, não se encerra na Colocação em Comum, pelo contrário, é nela que se identificam as diretrizes para continuidade do processo de ensino-aprendizagem, porém a materialização deveria ocorrer na unidade produtiva, uma vez que é na unidade produtiva que o alternante coloca em movimento o

conjunto de informações e aprendizado que lhe é apresentado na socialização do Plano de Estudo e na Colocação em Comum.

Assim, o movimento que se espera no processo da Alternância envolve: o reconhecimento do alternante quanto a seu espaço, suas variáveis e problemas; a socialização e o aporte teórico e técnico a ser encontrado na EF; e a volta para casa, com a possibilidade de contribuir não só para a formação individual, mas também para o atendimento das demandas locais e melhoria da unidade produtiva.

Ocorre que, na volta para casa, a unidade produtiva e ou a comunidade nem sempre estão abertas ao alternante e sua nova bagagem, o que dificulta o processo de aprendizagem em Alternância.

3.3 Viver a Alternância na Unidade de Produção Familiar

Na perspectiva deste estudo, viver a Alternância na unidade de produção familiar envolve a realização da terceira etapa do plano de estudo, ou melhor, do projeto de formação do alternante, ou seja, a vivência, na comunidade e na unidade produtiva, dos frutos proporcionados pela pesquisa na comunidade, pela socialização dos resultados e pela contribuição dos colegas e monitores da EFA.

Trata-se da realização da atividade de retorno, que, para Borges *et al* (2012, p. 54), refere-se a

[...] uma devolutiva da pesquisa para a família e para a comunidade, bem como uma atividade concreta d de intervenção na realidade: experiências, demonstrações técnicas, reuniões com palestras, cursos estágios de vivência, implantação de projeto produtivo, de transformação ou na área de serviços.

Na EFA-Tabocal, esse é um momento de grandes obstáculos para o alternante, porque a maioria das comunidades, inicialmente, apresenta resistência quanto à implementação dos projetos dos alunos, seja pelo modelo tradicional de fazer agricultura, e que ainda é muito presente na região, como apontam os alunos do Assentamento São Francisco, quando relatam que “[...] muitas vezes o agricultor tem um jeito arcaico de agricultura; aqui, nós

aprendemos que colocar fogo prejudica o solo, mas a gente vai falar com o agricultor, ele fala que, se não queimar, não produz.”(SILVA, 2015b)

Segundo os alunos de São João da Água Limpa,

[...] na primeira vez que retornamos, levamos várias novidades chegamos e explicamos o que aprendíamos aqui levávamos para lá, ensinávamos as técnicas; muitos não concordavam, eu já sou velho e vocês vêm ensinar. Mas outros aceitaram bem e nos incentivaram a ficar e aprender; as informações que aprendíamos falávamos para nosso pai, e era difícil; agora, a gente faz e, na prática, eles veem o resultado, aí eles aceitam mais.(SILVA, 2015c)

O discurso dos alunos do Assentamento São Francisco mostra a dificuldade para a implantação das propostas do PE nas comunidades, porém sugere que, ao reconhecerem as barreiras, buscam afirmar-se e mudar a concepção da comunidade quanto às propostas do PE.

No início, era difícil a realização das atividades da comunidade; desde o início da escola existiam alunos da comunidade estudando aqui, mas eles nunca deram retorno para a comunidade; eles formaram aqui e foram embora, nenhum ficou para prestar assistência na comunidade, e, quando eu fui realizar os trabalhos lá eles não aceitaram, eles falaram que não passariam; aí, nós conseguimos fazer a mudança de comportamento, atendendo as demandas de forma bem rápida e de forma de não deixar a comunidade sem retorno. Se eu for mais um que não ajudar na comunidade, aí os próximos que vierem não conseguirão desenvolver os trabalhos lá. (*sic*) (SILVA, 2015a)

Não obstante as dificuldades enfrentadas por muitos alunos para completar o processo de aprendizagem por meio da implantação do projeto de formação, outros alunos conseguem desenvolver as propostas nas unidades produtivas de forma mais tranquila, como foi o caso presenciado durante campo da pesquisa, especialmente na Comunidade de Volta da Serra, Município de Itacarambi, onde o alternante estava em processo de implantação do projeto de suinocultura na unidade familiar.

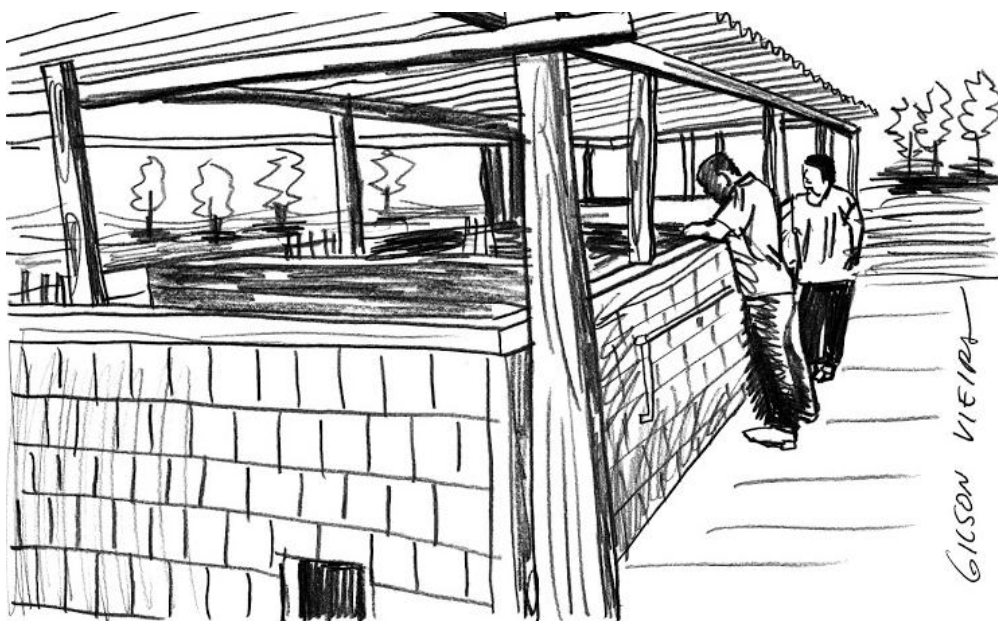


Figura 32– Projeto de Suinocultura em implantação por alternante na unidade produtiva.

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Apesar da identificação de resultados positivos na implantação dos projetos dos alternantes, observa-se que, no caso da EFA-Tabocal, episódios como esses se apresentam como exceção, ou demandam tempo para sua ocorrência, conforme relatados pelos alunos do Assentamento São Francisco, e pelos alunos da comunidade de São João da Água Limpa, o que evidencia as dificuldades não só dos alternantes, mas também da própria EFA-Tabocal, em consolidar um projeto de educação nas comunidades.

Os monitores da EFA-Tabocal também identificaram a fragilidade no processo formativo, em especial quanto à participação da comunidade; esclareceram que “raramente as comunidades são participativas, falta incentivo, falta tecnologia.”

Alternância seria um meio onde o aluno mantém o vínculo familiar. Na Pedagogia da Alternância, se a comunidade não é participativa a contextualização não acontece, aprender aqui o que tem lá, mas se não há participação da comunidade e da família o processo é falho (SILVA, 2015e).

Todos os monitores informaram que a comunidade não participa, falta incentivo da família, e acrescentam que isso prejudica a aprendizagem em Alternância.

O que se infere é que, no caso da EFA-Tabocal, as responsabilidades com a formação do alternante não estão bem definidas.

Com a alternância, não entram mais em jogo os únicos saberes dos livros e do docente na escola, mas aparecem os da vida familiar, social e profissional, segundo as dimensões da experiência levadas em conta. Não se encontra mais na clássica triangulação ensino – saber - aluno no seio da classe, mas de uma multidão de relações sociais cruzadas entra a diversidade de instituições e de atores co-formadores, no entroncamento das quais se encontram o alternante (GIMONET, 2007, p. 81).

A falta de compreensão do papel da família e da comunidade na Alternância prejudica a formação do aluno e compromete todo o projeto da EFA, porque “[...] uma condição dos funcionamentos pedagógicos no sistema de alternância reside no conhecimento mútuo e na interação dos atores” (CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 64).

A deficiência nessa interação e não reconhecimento do papel da família e da comunidade no processo formativo sugerem os caminhos que o alternante passa a percorrer a partir das frustrações encontradas no meio produtivo.

Isso repercute diretamente no sentido que o trabalho ganha na Alternância, nas estratégias que o alternante desenvolve para superar as adversidades encontradas na unidade produtiva e na comunidade. E, por fim, questiona a EFA-Tabocal quanto a seu papel na formação do jovem do campo e na prática da Alternância.

Como observado, a proposta de uma educação contextualizada, um projeto de educação contra-hegemônico, e que observe e atenda às demandas locais é uma tarefa complexa.

Apesar da complexidade da proposta, é possível afirmar que existe uma contextualização no projeto da EFA-Tabocal, seja da elaboração conjunta - escola e comunidade – do Plano de Formação do Alternante, seja na reprodução dos viveres da vida produtiva no ambiente e na estrutura da escola.

Além disso, observa-se a educação contextualizada, pela análise do Caderno Realidade e do Plano de Estudo dos alternantes, que demonstram a

aproximação da proposta da EFA–Tabocal com as realidades das comunidades e das unidades produtivas dos alunos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Escola Família Agrícola Tabocal apresenta um projeto de Educação que envolve a percepção das realidades onde está inserida. Não apenas observa essas realidades, como também as insere no projeto da escola, materializa-se como uma alternativa para a proposta do movimento da Educação do Campo.

4 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nele jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1890, p.255).

Sob a perspectiva ontológica, o trabalho é catalisador, elemento transformador e desencadeador da liberdade, da autodeterminação.

O homem evidencia sua existência e constrói sua história a partir do ato produtivo, pois

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver precisa, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material [...] (MARX; ENGELS, 1845/1846, p. 33/34)

Colocando em movimento suas potencialidades, o ser [...] se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total (MARX, 1844, p. 108).

O trabalho nessa perspectiva, ainda é formativo, porque, "Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento [o trabalho], ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (MARX, 1890, p.255).

Se, por um lado, ele é catalisador da transformação humana, desencadeador das potencialidades do sujeito, e formativo, por outro, não se pode negar que ele também é, em certa medida e em determinadas condições, o contrário.

O trabalho se transfigura a partir do momento em que o homem precisa vender sua força de trabalho; o indivíduo passa a ser escravo daquilo que, inicialmente, proporcionar-lhe-ia a liberdade.

O que submete o homem ao jugo do trabalho é a distância que se acentua entre o indivíduo e os meios objetivos sobre os quais o ato produtivo livre era praticado, ou seja, “a separação do trabalho livre das condições objetivas de sua realização – do meio de trabalho e do material de trabalho” (MARX, 1857/1858, p. 388).

O rompimento do homem com os meios objetivos de produção ou de sua reprodução é acentuado pelo capital, que expropria e domina o próprio homem e o empobrece.

A dominação é cada vez mais forte na ausência de condições para que o indivíduo possa se libertar e retomar os rumos de sua trajetória de vida. O trabalho, nessas condições, “produz maravilhas para os ricos, mas privações para os trabalhadores. Produz palácios [para os ricos], mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza [para os ricos], mas deformação para o trabalhador [...]” (MARX, 1844, p. 82).

Deforma e fragmenta o trabalhador quando lhe apresenta o estranhamento, a divisão do trabalho e lhe propõe um pacto unilateral, no qual quem ganha é só o capital.

Ao trabalhador resta manter-se e reproduzir-se para o trabalho, porque, o trabalho, “[...] único vínculo que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência, perdeu para eles toda a aparência de autoatividade e só conserva sua vida definhando-a” (MARX; ENGELS, 1845/1846, p. 72).

O trabalho, neste último aspecto, deixa de ser o elemento catalisador da liberdade para ser o desencadeador da própria ruína do trabalhador.

Mais uma vez é contraditório, mas o que proporciona ao indivíduo a liberdade está justamente no trabalho, já que nele o ser se completa, e, se a fragmentação do trabalho fragmenta também o trabalhador, este se especializa e se completa em sua especialização, e, assim, como o capital se reestrutura a cada crise, o homem se reinventa nas próprias bases do sistema produtivo capitalista.

A capacidade humana de se reinventar se reproduz tanto no campo quanto na cidade, tanto nas operações mais simples do ambiente agrário, quanto nas operações mais complexas do trabalho urbano.

Nesse movimento de resiliência, o indivíduo se apropria das condições que lhe são impostas, tanto pelo próprio sistema de produção capitalista, quanto pelos movimentos de resistência ao capital.

Não se trata, no sentir deste trabalho, da derrota do homem pelo capital, pelo contrário, trata-se da materialização daquilo que, em tese, foi apresentado no início desta seção.

Considerando que é no trabalho que o indivíduo se realiza, encontra condições para se autodeterminar. É nele, também, que o homem se municia de instrumentos capazes de lhe permitir a integração ao sistema produtivo capitalista, sem ser submisso ao ponto de arruinar-se em sua estrutura; ao contrário, a estrutura do sistema de produção serve de suporte para a reprodução social do trabalhador.

No movimento da Alternância, o trabalho ganha centralidade, e seu caráter contraditório também está presente, uma vez que o projeto da Alternância envolve a formação a partir do trabalho no campo.

Ocorre que o propósito a que este trabalho se presta na formação em Alternância vai depender de fatores relacionados ao ambiente natural, às potencialidades econômicas regionais, e da unidade produtiva do alternante.

Assim, o sentido do trabalho na Alternância não se revela descobre-se a partir da identificação das condições materiais da escola, das comunidades e das unidades produtivas dos alternantes.

Esses elementos, em certa medida, evidenciam a contribuição da EFA-Tabocal para a formação dos alternantes do “Gerais Mineiro”, revelam seu potencial emancipatório, desocultam as relações que se estabelecem entre os alternantes e o meio produtivo, não apenas em suas unidades e comunidades, mas também na integração com o sistema capitalista de produção, em especial o do agronegócio.

Em relação ao trabalho na EFA-Tabocal, não existe divisão do trabalho ou espaço por gênero, todos se ocupam das mesmas atividades, de acordo com escala previamente estabelecida pela equipe de monitores. Inevitavelmente, todos os alunos realizam as atividades relacionadas à manutenção da escola e dos espaços produtivos.

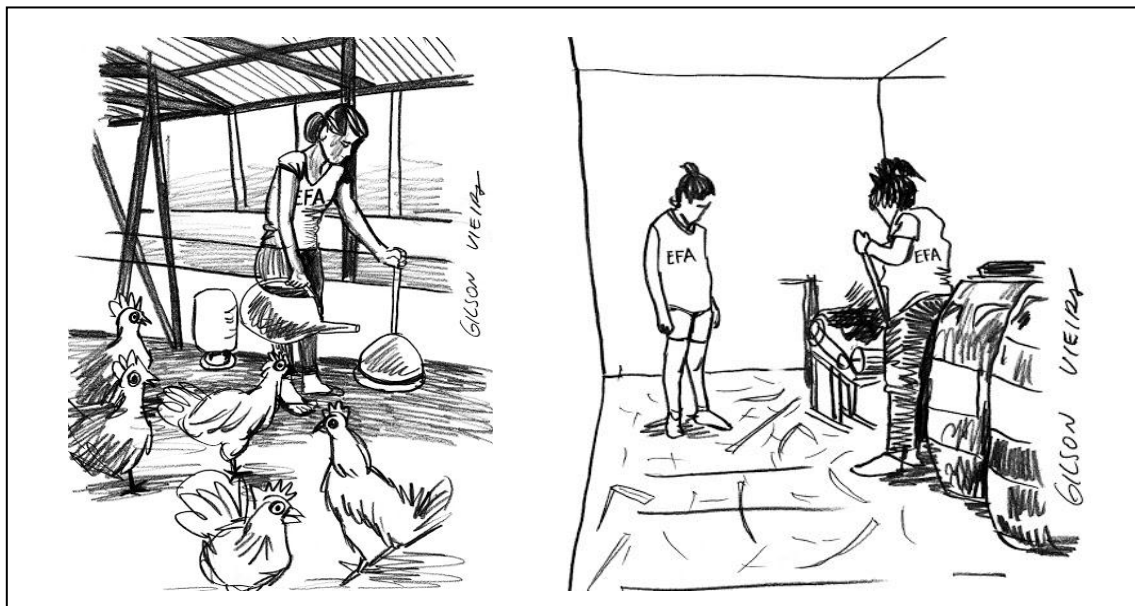


Figura 34 - Trabalho de alunas nas dependências da EFA-Tabocal
Fonte: Dados da pesquisa (2015)

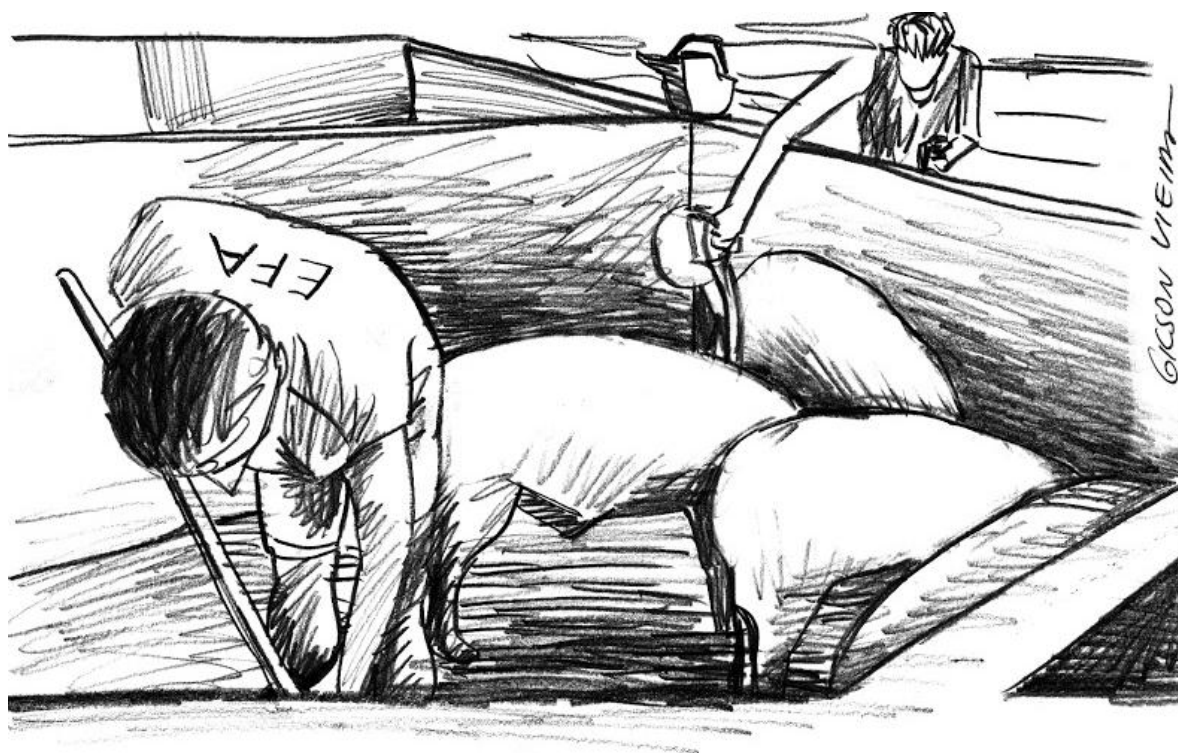


Figura 35 – Alunos em atividade Alimentação de suínos e limpeza da pocilga.
Fonte: Dados da pesquisa, (2015)

O Trabalho na EFA-Tabocal se aproxima do trabalho nas unidades produtivas familiares, porém transcende, pois na escola se apresentam sob métodos e trabalhos diferenciados, tecnologias e soluções para o campo, que, em tese, contribuirão para o aprimoramento da unidade produtiva familiar e da própria comunidade.

Ocorre que, conforme constatado, a transposição do trabalho e do saber da escola para as comunidades não ocorre de forma tão objetiva.

Se a Alternância tem como característica a contribuição para o desenvolvimento das comunidades, como afirmam Marirrodriaga e Calvó (2010), esse desenvolvimento deveria ser mediado por condições materiais que fortalecessem os laços dos alunos com as unidades produtivas e com suas comunidades, possibilitando aos alternantes reproduzirem, em suas unidades e comunidades, as práticas e técnicas que são aprimoradas ou descobertas na EFA.

No caso dos alunos da EFA-Tabocal, as comunidades relataram que a falta de oportunidades no campo leva o egresso da EFA a migrar para outras regiões de Minas ou São Paulo, e a comunidade fica sem o apoio técnico daquele aluno no qual a comunidade teria investido, na realização do Plano de Estudo, do Projeto de Formação e do Projeto Profissional do Jovem. Entendem que o investimento comunitário no alternante foi em vão.

Esse sentimento de frustração em relação ao projeto comunitário interfere diretamente na formação de novos alunos, porque as experiências com alternantes que depois de formados abandonam a comunidade cria uma barreira de difícil transposição para os novos alunos, conforme relatado por um dos alternantes.

[...] desde o início da escola existiam alunos da comunidade estudando aqui, mas eles nunca deram retorno para a comunidade, eles formaram aqui e foram embora, nenhum ficou para prestar assistência na comunidade, e quando eu fui realizar os trabalhos lá eles não aceitaram, eles falaram que não passariam [...]. (SILVA, 2015a).

Esse cenário representa os sentidos do trabalho na Alternância. Embora alguns egressos continuem nas comunidades de origem, muitos partem para servir ao agronegócio, especialmente no Triângulo Mineiro e no

Estado de São Paulo, como mencionam os moradores do Assentamento São Francisco.

Também é recorrente no discurso dos alunos da EFA-Tabocal, quando questionados sobre a motivação para estar na EFA, a possibilidade de emprego em outros municípios, ou seja, fora da unidade produtiva, sendo as fábricas e indústrias ligadas ao agronegócio os alvos mais citados por eles.

É possível observar que a falta de expectativa de vida no campo não está apenas relacionada aos problemas de acesso à terra, como menciona Ribeiro (2013), mas também a um conjunto de fatores que torna a vida no Gerais Mineiro um desafio para a população jovem, ainda mais, duplamente qualificada, como é o caso do egresso da EFA-Tabocal, que, ao final do curso, se vê munido de um diploma de nível médio e de técnico em agropecuária.

Assim, no que se refere à EFA-Tabocal, o trabalho tem dois sentidos bem definidos: a capacitação do jovem para o atendimento da unidade produtiva e de sua comunidade, e o atendimento ao agronegócio. O segundo, sentido, apesar de não estar no controle da escola, tem sido o rumo tomado pela maioria dos alternantes, seja depois de formados, como relatado pelas comunidades, seja como motivação para o ingresso na EFA, como informado pelos próprios alunos.

O processo de formação pelo trabalho na EFA-Tabocal é contraditório, porque o projeto de escola que se forma e se institui para contrapor ao projeto hegemônico acaba por capacitar, inevitavelmente, o indivíduo para a estrutura que tanto se nega.

Uma reflexão mais ampla permite inferir que um processo formativo ajustado a um dado sistema produtivo, que seja a unidade produtiva familiar, não poderia, mesmo se fosse esse o propósito primeiro, afastar-se por completo do sistema produtivo do qual a unidade não se desvincula totalmente.

Nesse sentido, se a Escola Família Agrícola de Tabocal cumpre seu papel, criando condições nas quais o alternante se encontre apto, tanto para o trabalho na unidade familiar de produção, quanto para integrar-se aos nichos do capital, a formação em Alternância, então, nesse caso em particular, expõe seu potencial emancipatório.

Negar isso é simplesmente retroceder, ou seja, impor à população do campo, agricultores, jovens e adultos, a única escolha de permanecer na

“roça”, reafirmando o Ruralismo Pedagógico, tão repudiado pelo movimento da Educação do Campo.

4.2 Emancipação em Alternância: resistência e resiliência no processo formativo

Ao situar a educação no interior de um projeto contra-hegemônico, espera-se que apresente características capazes de lhe atribuir o papel de protagonista na contraposição a todo aparato de dominação instituído pelo capital. Assim,

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque subjetivista da subjetividade na sociedade capitalista burguesa (LEO MAAR, 1995, p. 16).

No contexto do projeto da Pedagogia da Alternância, a Educação assume dimensões que, no arranjo de métodos e estratégias pedagógicas, atribuem-lhe o papel de mediadora para a emancipação.

Na Alternância, um dos objetivos se relaciona “com um projeto social de vida, que prima pelo desenvolvimento das pessoas em seu meio – a partir da educação e formação integral [...]”. (MARIRRODRIGA; CALVO, 2010).

Completa Gimonet (2007, p. 92) que

A alternância pode ser considerada uma modalidade de educação e de formação, uma pedagogia para a adolescência porque responde às necessidades essenciais desta idade, porque favorece condições de passagem. A saber: ter um lugar e conquistar um estatuto, agir, ser bem sucedido e ser reconhecido e amado.

O que Marirrodiga; Calvo (2010) e Gimonet (2007) indicam é que, na Alternância, a formação integral é ponto central da estratégia pedagógica.

Trata-se de um projeto em que a Educação é centrada na realidade social do sujeito, suas relações com a unidade produtiva, com sua família e com sua comunidade. Os sujeitos do tecido social onde se localiza o aluno, não são meros expectadores da formação humana, mas participam diretamente do processo formativo.

Nesse horizonte, a Alternância, além de reafirmar o indivíduo como ser social, oportuniza ao sujeito despertar

Cada uma de suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários. (MARX, 1844, p, 108).

Observa-se que, no projeto da Alternância, a proposta é possibilitar ao indivíduo potencializar suas capacidades sem desvinculá-lo das dimensões de sua vida material e, segundo Frigotto (2012, p.265),

Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, [a] educação omnilateral abrange a educação e emancipação de todos os sentidos humanos.

O que foi possível observar é que, no âmbito da EFA-Tabocal, o movimento emancipatório se inicia antes mesmo de o sujeito se tornar alternante.

O procedimento de ingresso na Escola Família Agrícola Tabocal é inaugurado pela quinzena de adaptação do aluno; esse é um momento de seleção que não está relacionado aos conhecimentos prévios dos alunos, mas, sim, a sua capacidade de adaptação ao ambiente da EFA.

“É feita uma semana de adaptação, final de janeiro e início de fevereiro, prioritariamente filhos de agricultores, muitos pelos pais; os que têm aptidão pela parte agrária vão bem, mas os que não têm abandonam” (PAZ, 2015).

O discurso da diretora da EFA-Tabocal é reproduzido pelos alternantes, em relação a esse primeiro desafio,

No começo não gostei, na primeira semana não foi bom... o que me fez gostar foi a realidade da minha comunidade, o povo de lá saí muito para fora...é que nem Rodrigo falou, tem vez que estou lá em casa sem graça, fica querendo que o tempo comunidade passa rápido. (SILVA, 2015a).

É o que relata o alternante da comunidade de São João da Água Limpa, município de Mirabela, quando expressa que, “nos primeiros dias não era fácil, pois era mais apegado em casa, mas agora, quando a gente vai para lá, fica querendo voltar” (SILVA, 2015c).

As dificuldades do período de adaptação são ilustradas inclusive, quando o alternante da comunidade Mambaí descreve sua trajetória para chegar à EFA-Tabocal, pois

[...] pensava que a escola era dentro da cidade, cheguei em São Francisco, achei que ia ser legal, mas aí não chegava, cheguei aqui pensei em ir embora, desistir, fui conhecendo pessoas, o tempo foi passando...mas foi uma coisa assim nem sei porque vim parar aqui, era um propósito mesmo de vir. (SILVA, 2015d).

Além do estágio inaugural, período de adaptação, os alternantes são submetidos no cotidiano a vários testes pessoais e profissionais que ao final reafirmam a transformação do indivíduo e sua capacidade de resiliência.

Um dos pontos de convergência para a afirmação do potencial emancipatório da EFA-Tabocal está na realização do Plano de Estudo nas comunidades e unidades produtivas.

Como observado no capítulo III, durante o processo de ensino-aprendizagem o jovem se vê na necessidade da materialização do instrumento pedagógico, que implica o diagnóstico da comunidade, a sistematização das informações e a devolução ou implantação de projeto de melhoria ou adequação na unidade produtiva.

Nesse movimento, o alternante se depara com uma das maiores dificuldades de seu projeto de formação, que está relacionado à falta de participação da comunidade e da família na efetivação do Plano de Estudo, situação que foi identificada em quatro das comunidades dos alternantes,

Eles contribuem na comunidade com o que aprendem lá; os de agora não, mas os primeiros sim; os que estudam lá nunca fizeram nada aqui no assentamento, nunca passaram nada. (SILVA, 2015i).

Segundo os agricultores das comunidades dos alternantes, “falta confiança dos membros da comunidade em relação às propostas dos alunos

da EFA-Tabocal, e isso prejudica a realização de trabalhos da aluna na comunidade.”(SILVA, 2015g).

As resistências comunitárias se apresentam de várias maneiras, como se observa no discurso do agricultor do Assentamento Alvorada, no município de Pintópolis: [...] meu menino estuda lá e trouxe várias propostas para a comunidade, só que a comunidade parece que não tomou iniciativa; ele explicou o plantio do maracujá, mas ninguém manifestou interesse [...] (SILVA, 2015h).

Pelo presente estudo, não é possível sugerir uma receita ou estratégia para a superação das resistências comunitárias em relação aos projetos dos alternantes, mas foi possível identificar como o aluno se reinventa para restabelecer a confiança da comunidade em seu projeto de vida, no projeto da Escola.

Os alternantes, percebendo a dificuldade de implantação e aceitação da comunidade quanto aos trabalhos da escola, desenvolvem suas próprias estratégias de superação, o que depende, também, do processo formativo pelo qual o aluno se insere no projeto da Alternância, porque a confiança da comunidade se conquista principalmente com o conhecimento decorrente da vivência na EFA.

[...] no começo a gente leva o que a gente aprende, mas eles não levam muito em consideração, não. A gente tem que mostrar na prática mesmo; eles ficam muito desconfiados. Eles nem perguntam não; por exemplo, acontece algum problema com as aves e a gente viu solução, eles não acreditam muito na gente não. Fui fazer o plano de estudo, cheguei na casa do moço, ele não me expulsou porque eu estava com um colega que conhecia ele. Porque já tinham ido outras pessoas lá e tinham enganado ele e ele não queria saber de nada, não.. que era governamental, etc...depois de um tempo fui dialogando com ele, falando que era aqui da escola e ele começou a ter confiança. Hoje mesmo não vou muito em Mambaí, mas sempre ele conversa com meus pais pergunta por mim, liga perguntando sobre a criação e outras orientações, mas é assim, passando o tempo é que a gente vai ganhando a confiança deles. (*sic*) (SILVA 2015d).

Outro obstáculo que marca o discurso dos alunos é o estigma que carregam por ser da EFA, na visão de outros jovens das comunidades, que atribuem um caráter pejorativo ao trabalho no campo, como descreve o alternante do Assentamento Alvorada, município de Pintópolis,

[...] quando fala na EFA mexer só com roça, eles pensam é só em capinar, na escola de Pintópolis mesmo, a menina da secretaria falou que não adiantava vir não pois quem vinha pra cá e desistia, eles fazem o máximo para não sair de lá, tem muito aluno que está vindo para cá a escola tá ficando vazia lá. (sic) (SILVA, 2015j)

Seja na perspectiva da falta de compressão sobre a Alternância, pois conforme a própria diretora da EFA relata, “muitos pais pensam que a EFA é um reformatório, pensam que os alunos são viciados em drogas, os alunos ficam revoltados, os externos acham que é uma clinica de recuperação.” (PAZ, 2015).

Essas impressões pejorativas direcionadas aos alunos e à própria escola inquietam os alternantes da EFA-Tabocal, pois está presente no discurso de todos os alunos, independentemente de que comunidades sejam, que

[...] os alunos da escola pública são preconceituosos em relação aos alunos da EFA... a escola passa uma lista para identificação e para novos alunos...uns alunos tem preconceito... os meninos que vão pra EFA é viado...viciados, [...] muitos alunos são preconceituosos porque não conseguem ficar na EFA. Alguns não conseguem entender que aqui fica-se em internato e tem aula o dia inteiro. (sic) (SILVA, 2015k).

Assim, como na superação da resistência da participação da comunidade no processo formativo, os alternantes superam os rótulos impostos pelos outros jovens, mediante o trabalho, o compromisso com a comunidade, e o sentido que cada um atribui à escola em sua formação, porque formando na EFA-Tabocal,

[...] a pessoa se torna bem mais valorizada visto pela comunidade; os alunos que estudam na escola pública eles formam e não sabem o que vão fazer, aqui os alunos já sabem o que vão fazer depois que formar, e podem escolher outras áreas, caprino suíno... a pessoa abre a mente e vai ver todo o horizonte, [tanto] na parte agrícola valorizada na comunidade, quanto [em] outras oportunidades [áreas]. (SILVA, 2015k).

Os alternantes continuam afirmando que, pela educação da EFA, o aluno tem outras expectativas profissionais em comparação aos egressos de escola pública. Informa que o irmão, que é egresso da EFA-Tabocal,

[...] trabalha na comunidade prestando assistência técnica; os colegas dele [que] formaram na escola pública na comunidade forma [e vão] para outros municípios trabalhar de pedreiro etc.; como ele já estudou aqui ele permaneceu na comunidade; isso me incentivou a vir para cá, e quero um futuro melhor. (*sic*)

É importante destacar que a percepção quanto à autodeterminação dos alunos da EFA, não se restringe às suas próprias opiniões. Mesmo nas comunidades onde a integração com a EFA é limitada, os agricultores destacam as características positivas dos alternantes.

Os [alunos] que vêm da EFA têm outros conhecimentos; os do estado não contam nada que aprendem, eles da EFA têm mais influência de estudar, mesmo que não implante o projeto, eles estudam para fazer. Eles têm outra visão. (SILVA, 2015h).

O discurso é próximo também na comunidade de Volta da Serra, onde a agricultora mencionou que

[...] o comportamento do aluno muda, inclusive não é todos que vão, todos têm comportamento diferente dos [alunos] da Escola Estadual, para este só estudar tá bom; os alunos da EFA têm o comportamento diferente, têm mais interesse com o crescimento. (SILVA, 2015l).

Os agricultores apontam aspectos diferenciadores tanto na perspectiva do que se ensina na EFA, como mencionado pelo agricultor do Assentamento Alvorada, quanto do comportamento dos alunos nas relações interpessoais, com os outros membros da comunidade.

Na comunidade de Serra das Araras, o pessoal não gosta de participar, e os jovens quase não participam. Diferente dos jovens que estudam na EFA, é clara a diferença entre os que estudam aqui e os que estudam na EFA; muda muito o modo de ser, comportamento, o jeito de conversar e de tratar as pessoas da comunidade. (SILVA, 2015m).

Como se observa, a capacidade de superação dos alternantes a partir de uma formação omnilateral proporcionada pela EFA contribui para a formação do alternante. O resultado desse processo é que, superados os obstáculos, tanto alternantes quanto comunidades, se unem no discurso do potencial emancipatório da Escola Família Agrícola Tabocal.

É o que se verifica quando o alternante da Comunidade de Volta da Serra menciona que,

[...] na minha comunidade é como se eu fosse o líder, lá tem a reunião da associação. Participo da reunião, faço o Plano de Estudo com os Associados. Os produtores da comunidade me enxergam de forma diferente, como se eu fosse um líder buscando alternativas e interesses para o meio rural. (*sic*). (SILVA, 2015n).

Isso também é perceptível quando o discurso da comunidade se alinha ao discurso do alternante quanto ao papel de protagonista em sua comunidade e unidade produtiva, especialmente na captação de projetos e recursos para a comunidade

O projeto da EMATER, para montar um projeto de horticultura, com apoio da CODEVASF, queremos implantar aqui na comunidade trabalhando, desenvolvendo, para que o jovem permaneça na comunidade trabalhando. Um projeto deste partindo dos conhecimentos que Antônio adquire na EFA e que traz para a comunidade fica mais fácil, pois traz o conhecimento de lá pra comunidade. A gente tem um retorno dele para a gente, os projetos são idealizados pelo alternante. (SILVA, 2015l).

Durante a realização desta pesquisa, orientou-se no sentido de revelar o caráter emancipatório da Escola Família Agrícola Tabocal. A trajetória da investigação possibilitou chegar à constatação de que a emancipação que se materializa no âmbito do processo formativo da Alternância não pode ser alcançada a partir da análise ou observação de um único elemento da Escola.

O alternante, a escola, as famílias, as comunidades e o meio em que esses elementos estão envolvidos são os protagonistas do processo de emancipação, que decorre da proposta da Alternância.

Não é possível afirmar que a emancipação se opera na produção do conhecimento na escola, ou na simples aplicação ou devolução dos resultados à comunidade.

O processo que leva à emancipação no âmbito da Alternância materializa-se na superação das adversidades por parte dos alunos, na reconquista da confiança das comunidades, na reafirmação do projeto de vida todos os dias, em cada comunidade, e não apenas para si [aluno], mas também para todos os envolvidos, direta e indiretamente, no processo formativo.

Então, falar em emancipação na Alternância é reconhecer, no processo de formação do alternante, o crescimento, a resistência, a capacidade de resiliência e de se autodeterminar, não apenas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, mas também, em todos os tempos de sua trajetória de vida, trata-se de um movimento de integração³³.

É possível, assim, concluir que a Escola Família Agrícola de Tabocal, localizada no município de São Francisco, MG, é potencialmente emancipatória; é, de fato, capaz de contribuir para a emancipação dos alternantes envolvidos no processo de formação.

Contribui para que o alternante seja “agente de sua própria recuperação [...] [coloca-o] numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. (FREIRE, 2007, p. 66).

No entanto, é importante observar que, como registrado até aqui, a trajetória dos alternantes poderia ser menos conflituosa, especialmente em relação à aproximação entre a EFA-Tabocal e as comunidades dos alternantes. Assim, interpelações devem ser direcionadas à EFA-Tabocal, no sentido de evidenciar seu papel na gestão da Alternância em prática pela escola.

4.3 Interpelações à Alternância da EFA-Tabocal

Durante a realização desta pesquisa, identificou-se que, no âmbito da relação entre EFA-Tabocal e as comunidades dos alternantes, existe um espaço a ser preenchido, ou melhor, pontos a serem ligados.

³³ A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultados de comandos estranhos, já não se integra. [...] O homem integrado é o homem Sujeito. (FREIRE, 2007, p. 50)

Apesar de, conforme já observado no capítulo II, a participação da comunidade no processo de criação e institucionalização da EFA ter sido significativa para o surgimento da escola, e, apesar de ficar claro que os representantes das comunidades, por meio da Associação, participam da elaboração do plano de formação da EFA-Tabocal, percebeu-se que falta aproximação entre a EFA e os outros formadores no processo de Alternância, o que prejudica o processo de formação do alternante, porque, segundo Marirrodrga e Calvó (2010, p. 65),

A alternância deve acontecer entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos contextos, tendo por primazia a experiência e por compromisso o envolvimento de todos os atores da formação: a família, os educadores, os estudantes e os profissionais do meio.

Assim, o processo de formação em Alternância se completa com a participação de todos os envolvidos, não apenas no processo educativo, mas também no projeto de vida do alternante. Nesse ponto, Marirrodrga e Calvó (2010) ainda apresentam um esquema que vai simbolizar a estrutura da formação em Alternância.

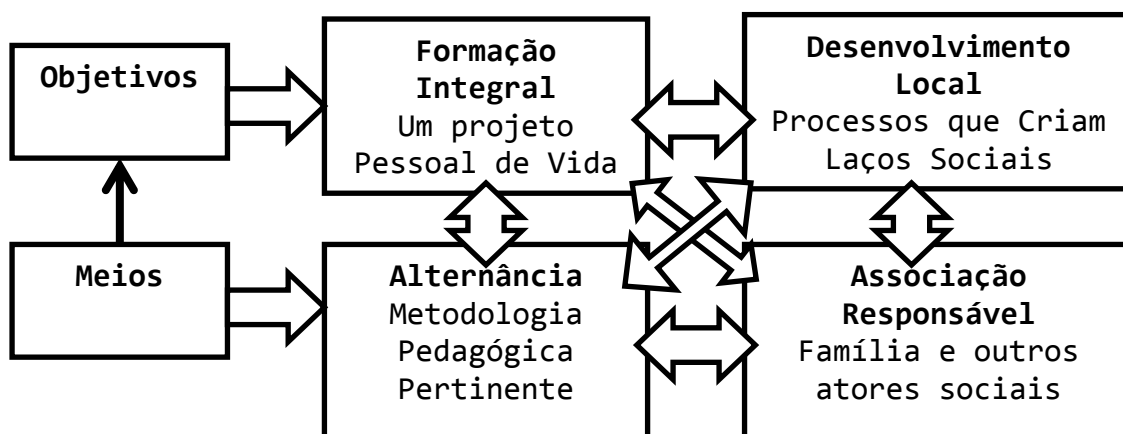


Figura 36 - Os quatro pilares dos CEFFA
Fonte: Marirrodrga; Calvó (2010)

Entende-se, portanto, que o sucesso da empreitada pedagógica da Alternância depende diretamente da integração dos quatros pilares dos Centros de Familiares de Formação em Alternância, ou seja, se falta integração

por parte de um dos pilares, a formação por Alternância pode estar comprometida.

No caso da EFA - Tabocal, o liame pedagógico que uniria os espaços formativos encontra-se comprometido, consoante o discurso dos próprios monitores da EFA-Tabocal, quando esclarecem que

[...] raramente as comunidades são participativas, falta incentivo e falta tecnologia. Alternância seria um meio onde o aluno tem vínculo familiar, mas, se a comunidade não é participativa, a educação não acontece. Quando o aluno participa e coloca em prática o que aprende na comunidade, o que raramente acontece, o retorno é 100%, ele quer aprender mais para devolver para a comunidade (SILVA, 2015e).

Esse discurso também é percebido pelo alternante, porém de forma mais drástica, ou seja, mediante da resistência comunitária em participar das propostas de intervenção em campo, conforme já mencionado no Capítulo III.

Ocorre que, se, por um lado a escola e os alternantes apontam a falta de participação e aceitação das comunidades como ponto de estrangulamento prejudicial ao processo de aprendizagem e implementação dos projetos relacionados à formação do alternante, por outro lado, as comunidades reclamam a ausência da EFA.

Essa aproximação da escola com a comunidade/unidade produtiva deveria ser mediada pelo Monitor da EFA, porque, segundo Marirrodriaga; Calvó (2010, p. 78)

O monitor deve ser capaz de suscitar a vocação formadora das famílias responsáveis de alternância durante a estadia dos alunos no meio socioprofissional. Portanto, é um formador de adultos, além de um formador de jovens. Quando está com os adultos, a construção conjunta de projetos de formação provoca diálogo, conhecimento mútuo, confiança e segurança.

Na visita às comunidades, foi possível identificar a distância entre a escola e as comunidades. Não se trata da distância física, mas, sim da distância de desígnios; esse talvez seja o ponto de convergência no qual as propostas da EFA-Tabocal deve pautar-se.

Na comunidade de Volta da Serra, onde se percebeu a implantação de projetos de formação do alternante de forma mais objetiva, os agricultores foram categóricos em chamar a Escola até a comunidade.

Se puder trazer a EFA para ministrar cursos na comunidade, mostrando o trabalho dela, a comunidade tem mais aceitação. Necessita da escola visitar as comunidades, seria um trabalho bem feito, o jovem chega sem material nenhum para falar, não mostra nada [...]. Os agricultores não sabem como a EFA funciona, a escola não vai à comunidade, a proximidade [...]. Falta divulgação da EFA, nas comunidades.(sic) (SILVA, 2015l)

No mesmo sentido, foi a manifestação dos agricultores do Assentamento Alvorada, município de Pintópolis, esclarecendo que “falta acompanhamento dos professores da EFA na visita da comunidade, até para mudar a aceitação da comunidade em relação aos alunos” (SILVA, 2015h).

Em outras comunidades, os agricultores não souberam identificar quando teria ocorrido a última visita do monitor da EFA.

A visita do monitor no contexto da formação por Alternância é importante, no sentido de manter a proximidade entre a EFA e o núcleo familiar/profissional.

Para o alternante, mais do que a aproximação entre escola e comunidade/meio profissional, a visita do monitor tem um valor simbólico; representa, segundo Gimonet (2007), o reconhecimento do alternante como sujeito fora da EFA, percepção do aluno como portador de outras potencialidades, agora relacionadas a seu próprio ambiente, sua unidade produtiva, sua comunidade.

Em relação ao monitor, Gimonet (2007, p. 83/84) esclarece que a visita representa

[...] o momento no qual, com os pais e/ou mestre de estágio e o alternante, se encontra, se fala, se informa mutuamente, se esclarece e se regula, se aconselha, se descobre, se interessa para sua situação...ela é um tempo indispensável na função do monitor para conhecer a situação familiar e/ou profissional dos jovens, para perceber seu quadro de vida e de trabalho, bem como suas aptidões, sua adaptação e a pertinência de sua orientação (GIMONET, 2007, p. 83).

Sob a perspectiva da Alternância, desprestigiar a visita do monitor às comunidades e às unidades produtivas dos alternantes é concorrer para a frustração do projeto da EFA. Não existiria, na proposta pedagógica fundada na ausência dessa relação, a integração necessária entre os pilares da Pedagogia da Alternância, então a configuração do organograma dos quatro pilares dos CEFFA's poderia ser reconstruída.

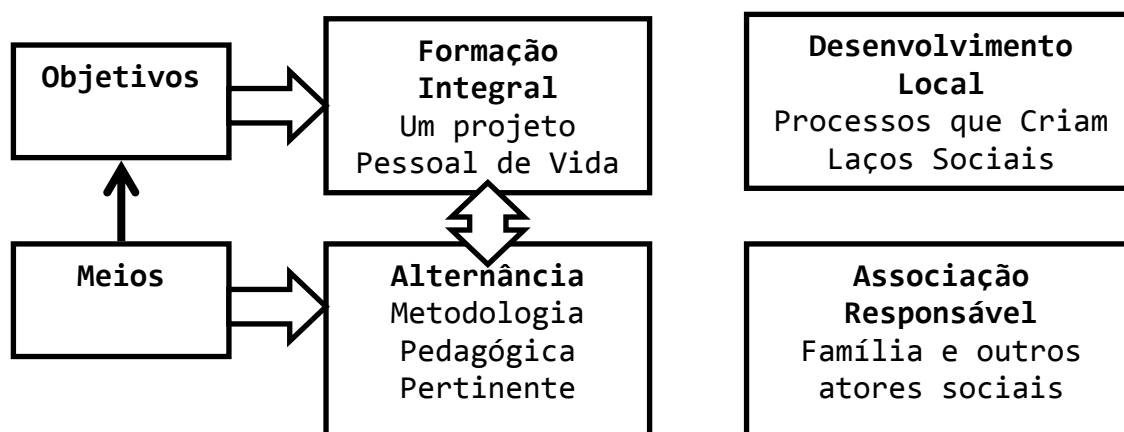


Figura 37 - Os quatro pilares dos CEFFA's - Adaptado
Fonte: Marirrodriaga; Calvó (2010)

Observa-se que, a partir da falta de integração entre o desenvolvimento local, a família e os outros atores sociais, a Alternância não se materializa a EFA se configuraria como outra escola qualquer, dotada de um projeto pedagógico e empregando a falsa Alternância.

Nesse sentido, registra-se a afirmação de Marirrodriaga; Calvó (2010, p. 31), para os quais a

Alternância diversifica e multiplica os co-formadores: pais, responsáveis de empresas, mestres de estágios e tutores, monitores do CEFFA e outros intervenientes, mas também os alternantes do grupo. A formação em alternância não atinge sua plena eficiência se os pais e os mestres de estágio deixam de desempenhar seus papéis de formação e educação. Os monitores não podem nada sem eles[...].

Destaca-se que os prejuízos decorrentes da falta de integração podem ser percebidos na leitura das narrativas que, neste trabalho foram

descritas, relatos tanto de alternantes, pais e membros das comunidades, quanto dos próprios monitores.

Observou-se que os relatos se convergem para falta da aceitação das comunidades dos projetos dos alternantes, da falta de participação das comunidades nas propostas da EFA e na ausência da EFA-Tabocal nas comunidades dos alternantes.

É importante salientar, ainda, que a EFA-Tabocal não recebe alternantes apenas do município de São Francisco, MG, onde está sua sede, mas de todo o Gerais Mineiro. Abrange 68 comunidades e 12 municípios, com distâncias variadas, o que deve ser associado ao número de monitores em atuação na EFA-Tabocal.

Assim, a possibilidade de aperfeiçoar a Pedagogia da Alternância na EFA-Tabocal não envolve apenas decisões pedagógicas.

Acredita-se, como apresentado neste trabalho, que a EFA-Tabocal é dotada de potencial emancipatório, que se apoia especialmente no trabalho e no projeto de educação contextualizada.

Ocorre que a escola, apesar de contar com mais de 12 anos de instituição, ainda é um projeto em construção e, assim como a própria Alternância, ela não é estática; ela se reformula e se reestrutura para atender às demandas das realidades onde está inserida.

CONSIDERAÇÕES

É muito difícil concluir o inacabado; é esse o sentimento que toma estas últimas linhas.

Não é que não se chegou ao final deste trabalho, pelo contrário, pela demanda apresentada, acreditamos que o que se propôs foi atendido.

Revelou-se uma escola criada para o Gerais Mineiro e por seus sujeitos. O percurso de criação da EFA-Tabocal é semelhante a muitos outros identificados na literatura relacionada às Escolas Famílias Agrícolas, ora com maior, ora com menor proximidade.

Identificou-se uma escola caracterizada por uma proposta de educação contextualizada.

Essa é uma constatação relevante do ponto de vista da materialização da Educação do Campo, e afasta a realidade da EFA-Tabocal e as comunidades por ela envolvidas das realidades de outras comunidades rurais do país, que ainda convivem com uma proposta de educação para o campo que reproduz os viveres do urbano e não leva em consideração as especificidades das populações do campo.

Evidenciou-se o potencial emancipatório da EFA-Tabocal, que se materializa no trabalho formativo no campo e se aperfeiçoa na capacidade de resiliência do alternante, atribuindo-lhe papel de protagonista na transformação de sua realidade e de sua comunidade.

Revelaram-se os sentidos do trabalho na Alternância da EFA-Tabocal. Como foi possível identificar, na Alternância da EFA-Tabocal, o trabalho tem dois sentidos bem delineados.

O primeiro sentido consiste na formação para atender ao projeto de comunidade, e no qual se aparelham as propostas de contribuição da Pedagogia da Alternância como desencadeadora do desenvolvimento local e transformação de realidades tanto do alternante quanto do meio social.

O segundo sentido constitui a formação para atender ao capital, em especial aos nichos do agronegócio. Nesse sentido, observou-se que o projeto de comunidade é frustrado, o investimento comunitário na formação do alternante serve a outro senhor que não a própria comunidade.

No entanto, fica claro que esse resultado não é controlado pela Escola. Está no final do processo de formação do alternante, que, ao concluir o curso de Técnico em Agropecuária e o Ensino Médio, o sujeito está duplamente qualificado, e apto a ser absorvido pelo capital, ainda mais pelas falta de oportunidades na região de suas respectivas comunidades.

Esses sentidos do trabalho na Alternância evidenciam ainda mais o potencial emancipatório da EFA-Tabocal, mesmo que inicialmente seja idealizada para promoção do desenvolvimento e transformação das realidades locais. Essa contradição empodera e municia o alternante para transformação de sua própria realidade, atribuindo-lhe a possibilidade de escolha e autodeterminação a partir daquilo que a Alternância lhe proporcionou.

Além de revelar os sentidos do trabalho na Alternância, a pesquisa revelou as tensões que envolvem a (des) aproximação da EFA-Tabocal com as comunidades dos alternantes, o que sugere a necessidade de repensar a EFA-Tabocal nas comunidades por ela abrangidas.

A presença da escola nas comunidades e nas unidades produtivas, mediante o monitor da EFA, é elemento essencial para a efetivação do projeto da Pedagogia da Alternância. Esse “estar” no meio social do alternante fortalece os laços de confiança entre a escola e as comunidades dos alternantes. Isso, para aluno, possibilita a execução dos Planos de Estudos e projetos de vida.

Mas o que fica é o sentimento de que muito ainda pode brotar da Pedagogia da Alternância. Nesta pesquisa, pautou-se por revelar o potencial emancipatório da EFA-Tabocal. Foi feito, porém, muitas variáveis na Alternância, além das levantadas aqui, podem revelar que ela [a Pedagogia da Alternância] pode ser caracterizada como materialização das propostas do movimento da Educação do Campo.

“Dois tempos e vários lugares: Trabalho e Emancipação em Alternância” é o título de uma de pesquisa que permite afirmar que a Alternância não se restringe ao Tempo Escola e ao Tempo Comunidade; mas é ponto de convergência de histórias, vidas e sujeitos de vários lugares, onde a Escola se faz presente, mesmo não estando instalada.

REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie *et al.* **Os Métodos Qualitativos**. Título original: *Les Méthodes Qualitatives*. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis: Vozes, 2010.

ANDRADE, M. C. **A Terra e o Homem no Nordeste**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense. 1964.

AQUINO, Wesley Vinícius de Matos. **Caderno Realidade**. São Francisco, MG. 2013.

_____. _____. São Francisco, MG, 2014.

_____. _____. São Francisco, MG, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. p.10-27. (Coleção Por uma Educação do Campo).

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo**: desafios e possibilidades de Egressos da Escola Família Agrícola Bontempo. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BORGES, Idelzuith Sousa *et al.* A pedagogia da Alternância Praticada pelos CEFAs. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.37-56.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe Meira; SILVA, Helio R. S. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. *In*: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Dias. **Educação Rural no Terceiro Mundo** – experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Prefácio de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.161-198.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castangna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. p.10-31. (Coleção Por uma Educação do Campo).

_____. Educação do Campo. *In*: CALADART, Roseli Salete *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.257-265.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Slaet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2011. p.149-158.

CALIARI, Rogério. **A Presença da Família Camponesa na Escola Família Agrícola**: o caso de Olivânia. 2013. 563f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CARDOSO, Joel Henrique. **Uma experiência de Educação voltada ao Meio Ambiente Rural**: a Escola Família Agrícola do Rio Coqueiro (EFARC) e sua realidade. 1997. 52f. Relatório de Estágio (Graduação em Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

CÁRITAS. Cáritas Brasileira Organismo da CNBB. **Fundos Rotativos Solidários**. Disponível em: <<http://caritas.org.br/fundos-solidarios>>. Acesso em. 15 mar. 2016.

CÁRITAS. Cáritas Diocesana de Januária. **Projeto Desenvolvimento Regional Sustentável Projeto Seriema**. 2008. Apresentação em *Power Point*. 21 slides.

CARVALHO, Marta Chagas. **A escola e a República e outros ensaios**. São Paulo: EDUSF, 2003.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola Família Agrícola do Sertão**: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Bahia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CHAYANOV, A. V. **La Organización de La Unidad Económica Campesina**. Tradução de Rosa Maria Rússovich. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. As Políticas Educacionais do Estado Brasileiro ou de como Negaram a Educação Escolar ao Homem e a Mulher do Campo - um percurso histórico. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v.11, n.2, p. 393-412, jul./dez. 2009. Disponível em:< <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786005>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

COSTA, Marcella Nunes Cordeiro. **Projetos de Vida e Campo de Possibilidades dos Jovens Estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

DAYRELL, Carlos Alberto. **Geraizeiros e Biodiversidade no Norte de Minas**: a contribuição da agroecologia e da etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais. 1988. 182f. Dissertação (*Maestria em*

Agroecologia y Desarrollo Rural Sostenible) – Universidade Internacional de Andalucía, Sede Ibero-Americana de La Rábida, Huelva, Espanha, 1998. Disponível: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2360/1908>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

DUFFAURE, André. Os Contornos e os Componentes da Pedagogia da Alternância. *In*: GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 118-129. (Coleção AIDEFA).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Agricultura camponesa e/ou Agricultura Familiar**. *In*: XIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 21 a 26 de julho de 2002, João Pessoa. AGB, 2002.

_____. **Questão Agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2005. Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigo-e-ensaio/quest%C3%A3o-agr%C3%A1ria-conflitualidade-e-desenvolvimento-territorial>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A educação no campo: uma realidade construída historicamente. *In*: GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**. Epistemologia e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 271-292.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 30. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALADART, Roseli Salete. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.265 – 272.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MONARIM, Antônio. Educação do campo. **Reflexões e perspectivas**. 1.. ed. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local** – o movimento educativo dos CEFFA no Mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto. Os CEFFA, uma iniciativa das famílias rurais – A primeira experiência de CEFFA no mundo. *In*: GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local** – o movimento educativo dos CEFFA no Mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. p. 21-56.

GHEDIN, Evandro. Educação do campo. **Epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-270.

GHIARDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As casas familiares rurais de educação e de orientação. *In: Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999, p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. (Coleção AIDEFA).

GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Cadernos do Cárcere**. [1932]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. São Paulo: Fulgor, 1964.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação Direta e a Pesquisa Qualitativa. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa Qualitativa*. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: vozes. 2012. p. 254-298.

JESUS, Janinha Gerkede. **Sentidos da Formação Docente para a Profissionalização** – Na voz do professor do campo. 2014. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.) Pesquisa qualitativa com texto imagem e som* – um manual prático. Título original: *Qualitative Researching wit Text, Image and Sound: a Practical Handbook*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KAGEYMA, A. (Coord.). **O novo padrão agrícola brasileiro**: do complexo rural aos complexos agroindustriais. Campinas: Unicamp/IE, 1987.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária** [1898]. Tradução de Otto Erich Walter Maas. Prefácio de Marcos Poggi de Araújo. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998. (Coleção Pensamento Social Democrata).

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação d, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. *In: CALADART, Roseli Salete et al. (Org.) Dicionário de Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.500 - 507.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. [1899] São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LEO MAAR, Wolfgang. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – BA**. 2014. 254f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MARTINS, José de Souza. [1978]. **O Cativo da Terra**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach e História – rascunhos e anotações. In: _____. **A Ideologia Alemã**. [1845-1846]. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavine Martorano. Apresentação de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2007. p.29-83.

_____. **Feuerbach (Introdução)** – A Ideologia em geral em especial a Filosofia Alemã. In: _____. **A Ideologia Alemã**. [1845-1846]. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavine Martorano. Apresentação de Emir Sader. São Paulo: Boitempo. 2007. p.85-96.

MARX, Karl. **Grundrisse** [1857-1858]. Tradução de Mario Duayer e Nélcio Schneider. Colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman. Apresentação de Mario Duayer. São Paulo: Boitempo. 2011.

_____. **Manuscritos Econômico - Filosóficos**. [1844]. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

_____. **O Capital** - Livro I [1890]. Tradução de Rubens Enderle. Apresentação de Jacob Gorender. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do Campo e Práticas Educativas de Convivência com o Semiárido**: a Escola Família Agrícola Dom Frago. 2010. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MENDRAS, Henry. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **a ética da teologia da libertação e o espírito do socialismo no mst**. (sic). Belo Horizonte: UFMG, 2012.

MUTA, Ana Pereira Negry. **Agricultor Técnico x Técnico Agrícola**: os desafios da educação rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional. 2002. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Fundação Universidade de Tocantins, Universidade de Goiás, Goiania, 2002.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A Educação Camponesa como Espaço de Resistência e Recriação da Cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. 2005. 321f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. **Gerais a dentro e a fora**: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2009.

NOSELLA, Paolo. A formação pelo Trabalho. *In*: BEGNAMI, João Batista. BURGHGRAVE, Thierry De. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizón, GO: UNEFAB, 2013. p. 95-103.

NOSELLA, Paolo. **Educação do Campo**: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Prefácio de Dermeval Saviani. Posfácio de João Batista Begnami e Thierry de Burghgrave. Vitória: EDUFES, 2012.

ORTEGÓN, Edgar; PACHECO, Juan Francisco; PRIETO, Adriana. **Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas**. CEPAL. Naciones Unidas, Santiago de Chile. 2015. (*Serie Manuales*, n. 42).

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da alternância. *In*: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo** – epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 237-250.

PAZ, Nilva Vieira. São Francisco, Minas Gerais, 6 de jul. de 2015. Mp3 (53 min). Entrevista concedida a Leandro Luciano da Silva.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. *In*: CALADART, Roseli Salete. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 286-293.

PESSOTTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. 1975. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Recife, 1975.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma Alternativa de Educação Rural. *In*: WERTHEIN, Jorge. BORDENAVE, Juan Dias. **Educação Rural no Terceiro Mundo** – experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Prefácio de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31 – 63.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – Ba**. 2014. 254f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A Pesquisa Qualitativa** – enfoques epistemológicos e metodológicos. Título original: *La Recherche Qualitative*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 215-254.

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo - Colônia. **Publifolha**. São Paulo: Brasiliense, [1942]. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro) 2000.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações Humanas na Formação por Alternância. *In*: BEGNAMI, João Batista; burghgrave, Thierry de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. p.35 – 70.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALADART, Roseli Salete *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293 - 304.

_____. **Movimento Camponês Trabalho e Educação**- liberdade, autonomia, emancipação princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. *In*: ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na educação do Campo**: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: autêntica, 2012. p. 21-33.

RODRIGUES, Marlene. **Cartilha da Dominação**. Curitiba: ed. UFPR, 1991 citado por RIBEIRO, Marlene. Movimento Camponês Trabalho e Educação - liberdade, autonomia, emancipação princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. [1964]. Apresentação de Paulo Rónai. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

RUBENICH, Claudir José. **Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola - COAAMS no Desenvolvimento de Comunidades Rurais**. 2004. 110f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2004.

SALES, Jerri Ribeiro. Januária, Minas Gerais, 18 jun. de 2015. Mp3 (1.04 min.) Entrevista concedida a Leandro Luciano da Silva.

SAMUA, Dioneia Maria *et al.* A Pedagogia da Alternância como Prática as Casas Rurais do Rio Grande do Sul. *In*: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona,GO: UNEFAB, 2013. p. 181-189.

SCHNEIDER, Selma. **Educação do campo e sustentabilidade**: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul – RS. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle, (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação** – teoria e prática. Rio de Janeiro: vozes. 2010.p. 210-223.

SILVA, Leandro Luciano; RIBEIRO, Eduardo Magalhães; GALIZONI, Flávia Maria. Agricultura familiar, estratégias produtivas e programas de desenvolvimento no Alto-Médio São Francisco: o caso da comunidade rural de Roda D'Água. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 49., 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte: SOBER, 2010.

SILVA, Leandro Luciano. **Socialização de Plano de Estudo** – Alternantes do Distrito de Serra das Araras, Chapada Gaúcha, MG. São Francisco: 2015a. Entrevista.

_____. **Alternantes do Assentamento São Francisco. Município de São Francisco – MG.** São Francisco: 2015b. Entrevista.

_____. **Alternantes da Comunidade de São João da Água Limpa. Município de Mirabela - MG.** São Francisco: 2015c. Entrevista.

_____. **Alternantes Município de Mambá – Goiás.** São Francisco: 2015d. Entrevista.

_____. **Monitores EFA-TABOCAL.** São Francisco: 2015e. Entrevista.

_____. **Comunidade de São João da Água Limpa.** Município de Mirabela, MG: 2015f. Entrevista.

_____. **Comunidade Boa Vista.** São João da Ponte, MG: 2015g. Entrevista.

_____. **Assentamento Alvorada.** Pintópolis, MG: 2015h. Entrevista.

_____. **Assentamento São Francisco.** São Francisco, MG. São Francisco: 2015i. Entrevista.

_____. **Alternantes do Assentamento Alvorada**. São Francisco, MG: 2015j. Entrevista.

_____. **Alternantes do Distrito de Serra das Araras**. São Francisco, MG: 2015k. Entrevista.

_____. **Comunidade Volta da Serra**. Itacarambi, MG: 2015l. Entrevista.

_____. **Distrito de Serra das Araras**. Chapada Gaúcha, MG: 2015m. Entrevista.

_____. **Alternantes da Comunidade Volta da Serra**. São Francisco, MG: 2015n. Entrevista.

SILVA, Uédio Robds Leite; NERY, Vitor Sousa Cunha. Pedagogia da alternância no Amapá: um estudo na Escola Família Agrícola do Pacuí. *Eventos Pedagógicos - Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas*. **Sinop**, v. 7, n. 3, p. 1604-1629, ago../dez. 2016.

SOUZA, Adriana Simone Duarte; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho Docente do Educador do campo e a pedagogia da alternância: elementos para reflexão e discussão. *In: GHEDIN, Evandro. Educação do Campo – epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012. p.251-270.

STEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: A Formação com Base na Pedagogia da Alternância em Santa Catarina**. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

TEIXEIRA, Alex Niche *et al.* Grupos Focais e análise qualitativa em equipe com o uso do Nvivo: aplicações a partir de uma pesquisa com mulheres policiais. *In: ROBERTT, Pedro et al. Metodologia em Ciências Sociais hoje*. Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação. Jundiaí, SP: Paco, 2016. p. 147-176. , v.2.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M.L.; TRINDADE, G. A. Estudo sobre a pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.34, n.2, p. 227-242, 2008.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). **Boletim**, ano 1, n. 1, dez. 1982. Disponível em:< <http://www.unefab.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

VALADÃO, Alberto Dias. **A pedagogia da alternância sob a perspectiva dos estudantes da EFA- Itapirema de Ji-Paraná**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, 2011.

VOITINA, Cristiano. **Seriema** - *Cariama Cristata*. 2011. Disponível em: <<http://www.avescatarinenses.com.br/cidades/5>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: Weller, Wivian; PFAFF, Nicolle, (Org.)-**Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação** – teoria e prática. Rio de janeiro: vozes. 2010. p.54-66.