

**Regional
Catalão**



EDUARDO DANILO RIBEIRO DOS SANTOS RAVAGNANI

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE COMERCINHO-MG: PRÁXIS FORMATIVA?!

CATALÃO-GO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

EDUARDO DANILO RIBEIRO DOS SANTOS RAVAGNANI

3. Título do trabalho

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE COMERCINHO-MG: PRÁXIS FORMATIVA?!

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Aparecida Maria Almeida Barros, Professor do Magistério Superior**, em 24/04/2020, às 06:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **EDUARDO DANILO RIBEIRO DOS SANTOS PEREIRA IGNÁCIO, Discente**, em 05/05/2020, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1289843** e o código CRC **484B8C73**.

Referência: Processo nº 23070.017496/2020-84 SEI nº 1289843

EDUARDO DANILO RIBEIRO DOS SANTOS RAVAGNANI

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE COMERCINHO-MG: PRÁXIS FORMATIVA?!

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Aparecida Maria Almeida Barros.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica.

CATALÃO-GO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ravagnani, Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos
Escola Família Agrícola de Comercinho-MG: Práxis
Formativa?! [manuscrito] / Eduardo Danilo Ribeiro dos
Santos Ravagnani. - 2020.
CLXVIII, 168 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida
Barros. Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Catalão, 2020.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, mapas, fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. Pedagogia da Alternância. 2. Escola Família
Agrícola. 3. Agricultura Familiar. 4. Práxis. 5. Educação.
I. Barros, Aparecida Maria Almeida, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATA DA 121.ª SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **EDUARDO DANILO RIBEIRO DOS SANTOS RAVAGNANI**.

Aos vinte e dois dias do mês de abril de dois mil e vinte, às 15 horas, à distância, por webconferência - RNP, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros - PPGEDUC/UFG/UFCat (em transição) - Orientadora; Prof. Dr. Rogério Bianchi de Araújo - Membro Interno - UFG/UFCat (Em transição), Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz - UNB - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Ravagnani, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCat (em transição), com trabalho intitulado “ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE COMERCINHO-MG: PRÁXIS FORMATIVA?!”. A sessão foi aberta pela presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os/as arguidores/as atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCat (em transição). A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCat (em transição), vinte e dois de abril de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Aparecida Maria Almeida Barros, Professor do Magistério Superior**, em 22/04/2020, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **João Basta Pereira de Queiroz, Usuário Externo**, em 22/04/2020, às 20:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Rogério Bianchi De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 22/04/2020, às 20:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)

Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 23/04/2020, às 02:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1287669** e o código CRC **28FD2D**.

Referência: Processo nº 23070.017496/2020-84 SEI nº 1287669.

Ao povo do Vale do Jequitinhonha,
cuja força para superar as adversidades e preservar
sua cultura contribuiu para minha formação pessoal.

AGRADECIMENTO

À minha companheira Fernanda de Moura Almeida, por sempre estar presente nos momentos bons e difíceis.

À minha Orientadora Professora Dr^a. Aparecida Maria Almeida Barros, pelo profissionalismo e apoio.

À Professora Dr^a. Silma do Carmo Nunes, pela confiança que sempre dispensou a mim.

Aos meus filhos Maria Eduarda e João Pedro, por serem os motivadores de todas as minhas conquistas.

À minha mãe Maria Helena dos Santos.

Ao amigo Alcideh Jesus de Oliveira, pela amizade consolidada “mesmo com o tempo e a distância” e pelo apoio durante a pesquisa.

Ao Professor Antônio Coelho de Oliveira Filho, pela importante contribuição, tanto por meio de sua obra, quanto pelas informações gentilmente prestadas.

À Diretora Marta Rodrigues Teixeira, aos Monitores e Alunos da EFA Vida Comunitária.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

Paulo Freire

O trabalho deveria ser um instrumento para o enriquecimento de todos aqueles que dele participa e não de alguns poucos homens vis e egoístas.

Autor Desconhecido

RESUMO

As Escolas Famílias Agrícolas instalaram-se no Brasil como uma proposta pedagógica diferenciada para atender as comunidades rurais: a Pedagogia da Alternância. Com um princípio pedagógico que possibilita a integração dos estudos com o trabalho no campo, a formação por alternância tem em vista a contenção do êxodo rural, oferecendo um ensino para a aptidão dos indivíduos, tanto no sentido de retirarem da pequena propriedade seu meio de sobrevivência, como para a conscientização do contexto social no qual os mesmos se encontram, tornando-os cidadãos dispostos a lutar por melhores condições de vida no meio rural. A presente pesquisa tem como tema condutor a formação de alunos por meio da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola Vida Comunitária, Instituição de ensino localizada na zona rural do Município de Comercinho, em Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é compreender, partindo dos preceitos do Materialismo Histórico, se a formação que a Escola oferece pode minimizar as mazelas sociais enfrentadas pelos pequenos produtores, em um contexto de avanço do agronegócio, que traz consigo um sistema de produção que privilegia o latifúndio e a monocultura, ocasionando a perda de espaço do pequeno agricultor e, conseqüentemente, comprometendo sua sobrevivência no meio rural. A partir do contato com a Escola e seus atores, de análises documentais e de leituras que abordam o Materialismo Histórico, a Educação Brasileira e a Pedagogia da Alternância, busca-se encontrar na Instituição de ensino a possibilidade de um processo formativo voltado para a práxis, que eleve as condições materiais e humanas dos alunos, tal como foi intencionado pelos idealizadores das Escolas Famílias Agrícola, especialmente no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola; Agricultura Familiar; Práxis; Materialismo Histórico; Educação.

ABSTRACT

The Agricultural Family Schools were installed in Brazil as a differentiated pedagogical proposal to serve rural communities: Pedagogy of Alternation. With a pedagogical principle that allows the integration of studies with work in the field, alternating training aims to contain the rural exodus, offering education for the aptitude of individuals, both in the sense of removing their means of survival from small properties, as well as to raise awareness of the social context in which they find themselves, making them citizens willing to fight for better living conditions in rural areas. This research has as its guiding theme the formation of students through the Pedagogy of Alternation at Agricultural Family School Vida Comunitária, an educational institution located in the rural area of the municipality of Comercinho, in Minas Gerais. The objective of the research is to understand, starting from the precepts of Historical Materialism, if the training that the School offers can minimize the social problems faced by small producers, in a context of advancing agribusiness, which brings with it a production system that privileges the large rural areas and monoculture, causing the loss of space for small farmers and, consequently, compromising their survival in rural areas. Based on contact with the School and its actors, documentary analysis and readings that address Historical Materialism, Brazilian Education and Pedagogy of Alternation, the institution seeks to find the possibility of a formative process focused on praxis, which raises the material and human conditions of the students, as intended by the creators of the Agricultural Families Schools, especially in the Brazilian context.

Keywords: Alternation Pedagogy; Agricultural Family School; Family farming; Praxis; Historical Materialism; Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Mapa de Minas Gerais dividido por regiões e no destaque o Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha.....	59
Imagem 02: Mapa do Vale do Jequitinhonha por cidades. Em destaque Comercinho-MG.....	63
Imagem 03: Cidade de Comercinho-MG.....	64
Imagem 04: Produtos comercializados na Feira da Cidade.....	66
Imagem 05: Feira de Comercinho.....	66
Imagem 06: Matriz Curricular da EFA Vida Comunitária, do ano de 2019.....	79
Imagem 07: Placa de boas-vindas localizada na entrada da Instituição.....	82
Imagem 08: Primeiro e segundo prédio da Escola.....	83
Imagem 09: Sala de Cultura durante exposição dos símbolos regionais.....	84
Imagem 10: Mensagem de Paulo Freire localizada na parede da Sala de Cultura...	84
Imagem 11: Alojamento feminino das alunas e dos Monitores, salas cedidas à Prefeitura, alojamento masculino dos alunos e cozinha industrial.....	85
Imagem 12: Interior do museu da Escola com itens como pilão e bateia.....	86
Imagem 13: Interior do museu da Escola com itens como capanga de couro e ralador.....	86
Imagem 14: Sistema de irrigação para a plantação.....	87
Imagem 15: Da esquerda para a direita: plantação de abobrinha e maracujá.....	88
Imagem 16: Da esquerda para a direita: plantação de cebolinha e quiabo.....	88
Imagem 17: Da esquerda para a direita: plantio de beterraba e cenoura.....	89
Imagem 18: Cultivo da palma.....	89
Imagem 19: Criação de porcos.....	90
Imagem 20: Criação de caprinos.....	91
Imagem 21: Criação de patos.....	92
Imagem 22: Criação de galinhas.....	92

Imagem 23: Capa da Cartilha de Receitas Alternativas para Prevenção e Controle de Pragas e Doenças.....	105
Imagem 24: Sumário da Cartilha de Receitas.....	106
Imagem 25: Receita 1 – Fertilizante de urina de vaca.....	107
Imagem 26: Receita 3 – Inseticida de cebola e alho.....	108
Imagem 27: Bula Inseticida + Acaricida.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Horário das atividades cotidianas dos alunos da EFA Vida Comunitária....	80
Quadro 02: Profissionais do quadro do magistério da EFA Vida Comunitária.....	96
Quadro 03: Dificuldades enfrentadas pela comunidade local.....	98
Quadro 04: Participação das famílias na formação dos alunos da EFA.....	100
Quadro 05: Aspectos positivos da comunidade, segundo Monitores.....	101
Quadro 06: Contribuições da EFA para a comunidade.....	102
Quadro 07: Consolidado de questionário aplicado a alunos da EFA.....	118
Quadro 08: Expectativas em relação à formação recebida na EFA.....	119
Quadro 09: O que melhorou na comunidade com a presença da EFA.....	120
Quadro 10: Planos futuros, após a conclusão dos estudos.....	121
Quadro 11: Compreensão sobre a qualidade de vida segundo alunos.....	122
Quadro 12: Percepção da qualidade de vida na comunidade.....	124
Quadro 13: Aspectos positivos na comunidade, segundo alunos.....	127
Quadro 14: Texto da aluna Darliene Silva, do 3º ano do Ensino Médio.....	142
Quadro 15: Texto da aluna Raíne Silva, do 3º ano do Ensino Médio.....	143
Quadro 16: Texto da aluna Ciene Pereira, do 3º ano do Ensino Médio.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: População brasileira por situação de domicílio de 1950-2010.....	44
Gráfico 02: População de Minas Gerais por situação de domicílio de 1950-2010.....	45
Gráfico 03: Monitores da EFA Vida Comunitária.....	97
Gráfico 04: Percurso escolar geral.....	110
Gráfico 05: Total de Ingressantes.....	111
Gráfico 06: Desistentes.....	113
Gráfico 07: Reprovados.....	114
Gráfico 08: Transferidos.....	115
Gráfico 09: Concluintes.....	116
Gráfico 10: Em Curso.....	117

LISTA DE SIGLAS

- ACARES** – Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo.
- AEFACOM** – Associação Escola Família Agrícola de Comercinho.
- AES** – Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Espírito Santo.
- AMEFA** – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas.
- CBL** – Companhia Brasileira de Lítio.
- CEFFA** – Centros Familiares de Formação por Alternância.
- CFR** – Centro de Formação e Reflexão.
- CR** – Caderno de Realidade.
- EFA** – Escola Família Agrícola.
- EMATER** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.
- FAO** – Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- FUNDEB** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEPES** – Movimento de Educação Profissional do Espírito Santo.
- PE** – Plano de Estudo.
- PPP** – Projeto Político Pedagógico.
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais.
- UFVJM** – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
- UNEFAB** – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
A Abordagem Epistemológica	22
O Materialismo Histórico	23
A Dialética.....	25
A Luta de Classes	26
Metodologia.....	31
Estruturação dos Capítulos	32
CAPÍTULO 1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – ORIGEM, CONCEITO E CHEGADA AO BRASIL	34
1.1 A Criação.....	35
1.2 A Conjuntura Brasileira da Produção Agrícola.....	43
1.3 A Precarização da Mão de Obra Rural	47
1.4 A Pedagogia da Alternância no contexto brasileiro	50
CAPÍTULO 2 CONTEXTO, ESPAÇO E TEMPO DA INSTITUIÇÃO	56
2.1 O Vale do Jequitinhonha compreendido no contexto desse estudo.....	57
2.2 O Município de Comercinho-MG	62
2.3 A Agricultura Familiar na relação com a pequena propriedade rural	67
CAPÍTULO 3 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VIDA COMUNITÁRIA	71
3.1 Origem e Descrição da Instituição.....	73
3.2 O Docente da Alternância no Processo Formativo.....	93
3.3 Os Alunos Alternantes da EFA	110
CAPÍTULO 4 PERSPECTIVAS DE PRÁXIS FORMATIVA NA EFA VIDA COMUNITÁRIA	130
4.1 Perspectivas de Resistência	131
4.2 A Formação de Intelectuais no e para o Campo.....	135
4.3 Uma Utopia Concreta; uma Realidade Possível.....	140
REFERÊNCIAS:	146
DOCUMENTOS ESCOLARES:	149

ANEXOS	150
Anexo I: Relação de Bens Móveis da EFA Vida Comunitária	151
Anexo II: Instrumento de Pesquisa – Questionário com Alunos	154
Anexo III: Instrumento de Pesquisa – Questionário com Egressos	156
Anexo IV: Instrumento de Pesquisa – Questionário com Monitores	159
Anexo V: Atividade de Serão - Textos das Alunas Ciene Pereira, Darliane Silva e Raíne Silva	161
Anexo VI: Hino das EFAS	167

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela Pedagogia da Alternância originou-se das experiências pessoais em duas unidades de Escolas Famílias Agrícolas localizadas no Médio Vale do Jequitinhonha (região nordeste de Minas Gerais). Em visitas realizadas nos anos de 2014 e 2015, durante atuação profissional de Inspeção Escolar para a Secretaria de Estado de Educação, tive a oportunidade de contatos *in loco* com o currículo e a metodologia de ensino fundamentados na proposta de Alternância, nas unidades da comunidade de Jacaré, no Município de Itinga–MG e no Município de Comercinho–MG. Na ocasião, a proposta e o modo de organização do processo formativo me despertaram a atenção acerca dessa metodologia - a Pedagogia da Alternância - em particular dos aspectos relacionados ao fomento de práticas geradoras de renda para as comunidades locais, associadas à fixação do homem no campo e, conseqüentemente, à contenção do êxodo rural.

Numa primeira visão, tinha enquanto pressuposto da proposta formativa, uma articulação teoria-prática-teoria que possibilitasse aos alunos a apropriação de ferramentas, artefatos e conhecimentos com possibilidade de induzir a melhoria das condições de existência e produção no espaço rural, numa perspectiva de contramão do êxodo rural. Deparei-me, nessas ocasiões, com uma forma de ensino que eu particularmente desconhecia, considerando que na minha região de origem, o Triângulo Mineiro, não havia, e não há até o momento, nenhuma Escola Família Agrícola¹. Pude perceber que essas escolas propunham iniciativas que visavam o fortalecimento do vínculo dos seus alunos com a cultura local, o que para mim, tratava-se de um interessante instrumento de fomentação da agricultura familiar e de contenção do êxodo rural. Entretanto, essas experiências se limitaram a visitas técnicas, o que não me possibilitou, apesar do interesse despertado, compreender de fato qual era a efetiva contribuição da Pedagogia da Alternância para as populações rurais daquelas localidades. Não obstante, conhecer de perto essas escolas me instigou a elaborar o projeto que me levaria ao mestrado na área da educação. O desejo em aprofundar conhecimentos acerca da Pedagogia da Alternância, permaneceu latente, o que instigou o investimento na forma de pesquisa.

No ano de 2017, ao me propor a cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, reemergiu em mim o interesse em pesquisar a Pedagogia da Alternância. Vi no sudeste goiano uma

¹ Sobre os modelos de educação no campo na região do Triângulo Mineiro, há pesquisas dedicadas à temática como “O Ensino Médio para os Jovens do Campo na Região de Uberlândia-MG”, de autoria de Michele Maria da Silva. Para maiores informações acessar <https://repositorio.bc.ufg.br>.

especial oportunidade para isso, já que naquela altura eu havia tomado conhecimento que na cidade de Orizona–GO havia uma Escola Família Agrícola em atividade. Uma vez que se tratava da EFA mais próxima da cidade de Uberlândia, onde atualmente resido, vislumbrei ali um local propício para a realização da minha pesquisa. Escolhido o local, foi proposto pela Orientadora que eu procedesse com um estudo inicial acerca da Escola Família Agrícola Orizona, estudo este do tipo *Estado da Arte*. Ao procurar na Plataforma Scielo, no Google Acadêmico e no Portal da Capes, constatei que já existe um relevante conjunto de produções acadêmicas, entre artigos científicos, dissertações e teses que tratam da EFA Orizona. Por acreditar que toda pesquisa acadêmica deve contribuir com aquilo que o pesquisador se dispõe a pesquisar, tive a sensação que mais um trabalho dessa natureza naquele lugar seria pouco valorativo, levando em conta a quantidade de pesquisas realizadas naquela Instituição.

Enquanto pesquisava outro *locus* de pesquisa, tomei conhecimento de uma Escola Família Agrícola no Triângulo Mineiro, no município de Campo Florido, há cento e setenta quilômetros de Uberlândia e que, fora uma ou outra citação em artigos, não havia sido alvo de pesquisas acadêmicas. Dirigi-me então à Campo Florido, e, como não encontrei quase nenhuma informação sobre a EFA de lá, fui perguntar aos moradores daquela cidade onde ficava a Escola. Comecei a me preocupar quando ninguém a quem eu interrogava sabia da existência da tal Escola, quando, após várias tentativas, um morador me falou sobre certo assentamento de “sem terras” que recebia muitas visitas de pesquisadores, me indicando o caminho para chegar nesse local. Dirigi-me até o assentamento e, após muita procura, não encontrei a Escola que eu procurava. Questionei um grupo de moradores assentados que encontrei pelo caminho e, por coincidência, um deles tinha sido aluno da EFA. Fui informado por esse morador que a Escola já havia encerrado há muito tempo suas atividades.

Ao tomar conhecimento da extinção da EFA de Campo Florido tive dois pensamentos: um de frustração por mais uma vez não encontrar uma Escola que julgasse adequada à minha pesquisa e o outro de curiosidade para saber quais fatores que levaram ao fechamento daquela Instituição. Apesar de considerar que uma pesquisa sobre a extinção da Escola poderia render uma boa dissertação, achei por bem desconsiderar tal ideia por ser uma mudança radical migrar de uma pesquisa voltada para uma escola em atividade para outra, inativa.

Inspirado nas palavras de Nosella e Buffa (2013, p. 57-58) “Como as atividades de pesquisa nem sempre são prazerosas, é importante que o pesquisador tenha profunda empatia pelo objeto de estudo, dessa maneira, o esforço e a disciplina tornam-se mais leves”, retomei a minha ideia inicial de pesquisar a Pedagogia da Alternância aplicada em uma escola do Vale do Jequitinhonha. Pensei nas duas instituições com as quais havia tido contato: a EFA de

Comercinho e a de Itinga. Usando como critério a ideia de adotar um local menos explorado possível por pesquisas, e, levando em consideração a maior facilidade de contatos com a comunidade local, finalmente optei por direcionar meu foco para a Escola Família Agrícola Vida Comunitária; a EFA de Comercinho. Os principais fatores que me levaram a essa escolha foram:

- 1º) A Escola ainda não foi objeto de pesquisas acadêmicas;
- 2º) eu ainda mantinha contatos com alguns moradores da região que poderiam facilitar o acesso às informações que fossem necessárias;
- 3ª) tive uma experiência de trabalho maior na referida escola em relação à outra.

Com a decisão tomada, iniciei o desafio de pesquisar a referida escola. Minha primeira atitude foi a de entrar em contato com a Superintendência Regional de Ensino de Araçuaí-MG, a qual é responsável pelo acompanhamento e pelos atos autorizativos das escolas de Comercinho e na qual eu já havia trabalhado como Inspetor Escolar. Conversando com a então Superintendente, Sra. Elisemar das Graças, solicitei da mesma que me encaminhasse todas as publicações de portarias e pareceres inerentes à EFA Vida Comunitária. Tendo sido generosamente atendido, iniciei a elaboração de meu escopo documental. Em seguida, entrei em contato com a Coordenadora da EFA, Marta Rodrigues Teixeira e, depois de apresentar a ela minha proposta de pesquisa, que foi prontamente aceita, combinamos acerca da visita à escola, que marcamos para o mês de fevereiro. Além da boa receptividade das pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a Escola, tive também o apoio de um morador da cidade de Comercinho, o amigo Alcideh Jesus de Oliveira, que me ajudou a abrir muitos dos caminhos que iria percorrer durante o processo de pesquisa.

Realizar essa visita foi algo para mim tanto árduo quanto prazeroso, já que, por se tratar de uma escola há cerca de mil e duzentos quilômetros de distância de Uberlândia foi necessária uma viagem de aproximadamente vinte e quatro horas até chegar a Comercinho, o que foi compensado com a receptividade com a qual fui recebido tanto na cidade quanto na Escola, além do enriquecimento cultural e profissional que adquiri ao longo dessa visita.

Entre os dias 18 e 22 de fevereiro de 2019, durante a visita *in loco*, tive a oportunidade de proceder com:

1. Um levantamento fontes documentais da Escola.
2. A observação e registros de imagens das suas instalações prediais e da sua estrutura interna e externa.

3. Aplicação de questionário para os docentes, com o objetivo de conhecer os perfis desses profissionais e a expectativa dos mesmos quanto à formação oferecida na escola.
4. Um levantamento de todos os alunos matriculados desde o ano de 2002 até 2018, com o objetivo de analisar o percentual de concluintes, desistentes, transferidos e reprovados e elaborar, a partir dessas informações, um quadro que expresse o percurso escolar desses alunos.
5. Aplicação de questionário para os discentes, com o objetivo de conhecer os perfis sociais e as expectativas acerca da formação que recebem na EFA.

A Abordagem Epistemológica

A abordagem epistemológica sobre o objeto da pesquisa se dá sob a inspiração do Materialismo Histórico, proposto por Marx e Engels. Tal abordagem foi decidida principalmente levando em conta que meu percurso de estudos desses autores já havia sido iniciado antes de meu ingresso no mestrado. Minha identificação com o Materialismo Histórico vem desde os tempos de graduação em Filosofia, quando tive minhas primeiras experiências de leitura desses autores.

Durante o mestrado, quando cursei a disciplina “Pesquisa em Educação”, a qual tinha como objetivo o amadurecimento da escolha epistemológica dos mestrandos, revisitei tanto o Materialismo Histórico quanto outras epistemologias apresentadas durante as aulas, mas naquela altura eu já me encontrava bastante inclinado e decidido a abordar o Materialismo Histórico em minha pesquisa. Minha escolha foi ainda mais consolidada após a leitura do livro “Instituições Escolares: por que e como pesquisar”, no qual os autores Paolo Nosella e Ester Buffa argumentam a favor da referida abordagem na pesquisa de instituições escolares, salientando determinados problemas com outras abordagens epistemológicas:

Nos últimos anos, o debate sobre questões teóricas e metodológicas desse tipo de pesquisa intensificou-se. Há várias posições em jogo: há os que consideram que os estudos das particularidades escolares podem se tornar um beco sem saída porque, muito dificilmente, permitirão a compreensão da totalidade histórica. Nesse sentido, consideram tais estudos desperdício de tempo e energias. Outros, ao contrário, para quem a razão humana fracassou no entendimento da totalidade do real, defendem a necessidade de se dedicar ao estudo das particularidades escolares em si mesmas. Há, finalmente, os que, como nós, insistem na importância de explicar a relação dialética entre o particular e o geral. [...] **para os positivistas**, o dado empírico torna-se um absoluto, um fim em si mesmo; a mudança da sociedade como um todo não é um objeto desses pesquisadores. Assim, no estudo de uma Instituição

escolar, o pesquisador positivista encanta-se com as fontes e acredita que os dados falam por si. **O idealismo**, por sua vez, supervaloriza a subjetividade e a intencionalidade humana como demiurgos da história. Desse ponto de vista teórico, o pesquisador, ao retratar a história de uma Instituição escolar, atribui o mérito principal das transformações econômicas e sociais, aos fundadores e às atividades formativas daquela escola. Para **o estruturalismo** a sociedade resulta de um jogo de estrutura e superestrutura sem direção histórica e sem riscos. Tanto na Grécia clássica, como na sociedade feudal ou capitalista moderna, o jogo é o mesmo. Nessa dialética, tese e antítese respeitam as regras e o limite do jogo, cujo desfecho é conhecido *a priori*. Assim, todas as escolas desempenham as mesmas funções reprodutoras da sociedade sem que ocorram mudanças estruturais. **Os culturalistas**, finalmente, seduzidos e aprisionados pelas interessantes e variadas formas de viver dos homens, comprazem-se na descrição delas. Para eles, todas as formas de cultura são equivalentes, pois o que importa não é seu significado histórico, mas unicamente seu significado de distinção e identidade social (2013, p. 74-76, grifos nossos).

A análise feita pelos autores me encoraja e me faz crer que tomei a escolha mais adequada, visto que a intenção deste trabalho é a pesquisa da prática da Pedagogia da Alternância na EFA Vida Comunitária sem perder de vista as relações da Instituição com o meio no qual ela está inserida e as influências que ambos exercem um sobre o outro.

O Materialismo Histórico

Para Marx e Engels a “história dos homens” se expressa pelas relações produtivas. Relações essas que devem ser estudadas para além de suas aparências. Esses autores lançam as bases do Materialismo Histórico na obra *A Ideologia Alemã*, na qual partem das ideias de Feuerbach², que analisa a produção ideológica à luz da crítica às religiões. Esse filósofo acreditava que todo o viés metafísico das religiões é, na verdade, produto da materialidade; ou seja, que o misticismo religioso tem em sua origem uma base produtiva material.

² Feuerbach, Ludwig (1804-1872) O filósofo alemão (nascido em Landshut) Ludwin Feuerbach é um pensador que faz parte da “esquerda hegeliana”. Rompeu com Hegel em 1837, porque não reconhecia no movimento da história a “razão” que Hegel nele colocava. Criticou sua filosofia procurando seu verdadeiro conteúdo. Hegel havia posto no cume de todo processo dialético a ideia absoluta. Feuerbach interpretou essa ideia de modo teológico e, em seguida, a condenou, colocando o homem no lugar de Deus (ou ideia). Em *A essência do cristianismo e em A essência da religião* (1841), mostra que a religião é uma alienação do homem, adoração de ídolos criados pelo homem que projetam suas esperanças em vez de realizá-las. Segundo Engels, essa opinião teve um grande efeito em Marx. Está na origem do chamado “humanismo ateu” radical; o homem cria os deuses à sua imagem e semelhança, transfere para o céu o ideal de justiça que não consegue realizar na terra (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 102).

Fundamentados nesse princípio, Marx e Engels estenderam a lógica da produção material para todo o conceito de ideologia³, o que acabou por abarcar a crítica à filosofia alemã vigente em sua época: o hegelianismo⁴. Diferente da concepção hegeliana na qual a realidade é um reflexo da consciência, no Materialismo Histórico é a consciência que reflete a existência. Diante dessa perspectiva, fazer ciência é o mesmo que buscar alcançar através do exercício do intelecto o reflexo mental fiel acerca dos objetos estudados.

No Materialismo Histórico toda investigação se inicia pelas impressões sensíveis, porém, não permanece somente nelas, pois se assim for feita, expressa o seu objeto de maneira estática, tal qual uma fotocópia. Pesquisar inspirado em tal epistemologia requer a superação da relação imediata entre sujeito e objeto. A empiria é o ponto de partida da pesquisa, porém, ela só revela o que o objeto é na aparência; aquilo que dado imediatamente aos sentidos. No entanto, a aparência não esgota o objeto, se assim o fosse, não haveria necessidade de se fazer ciência, pois a essência de qualquer coisa já nos seria dada empiricamente.

Pode-se dizer que o procedimento metodológico do Materialismo Histórico consiste, grosso modo, em três momentos (SAVIANI, 1996, p. 4):

- 1º) Parte-se do empírico, que se apresenta de forma caótica;
- 2º) por meio de abstrações mentais procede-se à sua exegese analítica;
- 3º) retorna-se ao concreto; à complexidade do real; àquilo que o objeto é verdadeiramente.

O desafio do pesquisador deve ser o de desenvolver a pesquisa partindo da empiria, mas extraíndo a partir dela as categorias do objeto assim como seu movimento dialético. Essa busca da realidade do objeto denota a necessidade de compreendê-lo em suas relações com o que o circunda e, mais ainda, como algo que traz em si suas contradições internas, ou seja, sua

³ Marx e Engels utilizam o termo em *A Ideologia Alemã* (1845/1846), em um sentido crítico, para designar a concepção idealista de certos filósofos hegelianos (Feuerbach, Bauer, Stirner) que restringiam sua análise ao plano das ideias, sem atingir portanto a base material de onde elas se originam, isto é, as relações sociais e a estrutura econômica da sociedade (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 136).

⁴ Nome genérico dado ao atribuído ao destino póstumo da filosofia de Hegel, que formou um grande número de discípulos que logo se dividiram em dois grupos: os hegelianos de *direita* e os hegelianos de *esquerda*. Assim, o impacto do sistema hegeliano sobre a filosofia foi inegável. Esse sistema, que se esforça por reunir o *espírito* e a *natureza*, o *universal* e o *particular*, o *ideal* e o *real*, foi tomado como referência, tanto por pensadores como conservadores (de direita) quanto por revolucionários (de esquerda), tanto por crentes quanto por ateus. Os hegelianos de direita se tornaram os campeões do liberalismo. Quanto aos hegelianos de esquerda, apoiando-se na teoria da religião e da sociedade, converteram-se em defensores ardorosos da transformação revolucionária da sociedade. Entre estes últimos, Feuerbach e Marx foram os mais ilustres. Lenin dizia: “para se compreender Marx, é preciso ter compreendido Hegel” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 123).

antítese. É no movimento dialético que a realidade se apresenta: nenhum objeto é cristalizado; estável. Nada permanece idêntico a si mesmo, pois tudo é movimento; um eterno *vir-a-ser*.

A Dialética

Considerar o objeto nesse fluxo constante é ter na consciência a presença de três elementos geradores das transformações do real e que compõem a dialética: tese, antítese e síntese. No processo de compreensão da realidade, a dialética é indissociável do Materialismo Histórico. É por meio dela que se compreende o movimento do real.

A natureza é pedra toque da dialética e as modernas ciências naturais nos oferecem para essa prova um acervo de dados extraordinariamente copiosos e enriquecidos a cada dia que passa, demonstrando com isso que a natureza se move, em última instância, pelos caminhos dialéticos e não pelas veredas metafísicas, que não se move na eterna monotonia de um ciclo constantemente repetido, mas percorre sua verdadeira história (ENGELS, 2018, p. 85-86).

Engels traz à tona pedra fundamental do Materialismo Histórico: a inversão que junto com Marx idealizou sobre a dialética hegeliana. Conforme elucidada Engels, é Hegel quem pela primeira vez concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo. O autor de *A fenomenologia do espírito* propôs descrever a história como movimento constante de transformação e desenvolvimento progressivo, regida por leis internas que lhe dão uma dinâmica na qual o fluxo da realidade se manifesta por meio da tese, da antítese e da síntese de todas as coisas. Esse movimento está explicitado no prefácio da obra:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e pode-se dizer que é refutado pela flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta, e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem, mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra; e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo (HEGEL, 1992, p. 22).

Hegel não teria se destacado da concepção metafísica, uma vez que compreende as ideias como formas puras e autônomas, sendo estas mesmas o motor da realidade. Para o Filósofo, o movimento do pensamento é o motor do real o qual não passa de manifestação fenomenal da ideia. Em uma explicação sintética, o objetivo do movimento da história é o de elevar o homem, por meio do desenvolvimento do *espírito*, à plenitude de sua liberdade.

Aqui se encontra o novo e último lema em torno do qual os povos se reúnem: a bandeira do *espírito livre*, que em si mesmo está na verdade – e só nela. Essa é a bandeira à qual servimos e que carregamos. Daquela época até nossos dias, nada mais se realizou ou deve se realizar a não ser cultivar esse

princípio no mundo – já que a reconciliação em si e a verdade também se tornam objetivas, segundo a forma. [...] O direito, a propriedade, a moralidade objetiva, o governo e a constituição, entre outras coisas, tem agora que ser determinados de maneira universal para que sejam adequados e razoáveis ao conceito da livre vontade (HEGEL, 1999, p. 346).

Nesse contexto a história se move em uma direção progressiva, tendo como seu ápice a Revolução Francesa. O Materialismo Histórico nega a concepção hegeliana, uma vez que a história se constitui com avanços, mas também com retrocessos. No sistema capitalista há o risco eminente da barbárie. A forma de entender a história, localizando-a no contexto do materialismo, tem como âmago as revoltas operárias, fruto da luta de classes entre o proletariado e a burguesia. A análise do Materialismo Histórico parte da concepção de uma história da qual o motor é a contradição: mudam-se os meios de produção e permanecem as lutas de classe. Formula-se a história por uma concepção de *devir*, na qual são retomados os conceitos hegelianos de *tese*, *antítese* e *síntese* como movimento do real. Mudam-se, porém, os agentes desse movimento. Partindo-se do Materialismo Histórico, as forças produtivas vigentes (*tese*), entram em contradição com as relações de produção abrindo um período de revolução social (*antítese*), surgindo daí um novo modelo de produção (*síntese*). Esse novo modelo, *síntese* do movimento histórico, sendo ele próprio uma nova *tese*, carrega em si sua própria contradição, o que denota sua natureza efêmera e transitória.

Pesquisar a Escola Família Agrícola sob esse viés é, a nosso ver, compreendê-la para além do conceito de uma “unidade de ensino, regida por leis específicas, sob a égide de uma pedagogia específica”. É, mais do que isso, considerar as relações sociais, as forças produtivas que se relacionam com a escola, suas contradições internas e seu movimento.

A Luta de Classes

A perspectiva do Materialismo Histórico percebe a sociedade capitalista sob a égide de uma estrutura que se subdivide em uma *infraestrutura produtiva*, a qual é composta pelos meios de produção e pelas relações de produção desta sociedade, e por uma *superestrutura ideológica*, a qual se manifesta no direito, na política, na religião, na educação da sociedade etc.

Sobre as diferentes formas da propriedade, sobre as condições sociais da existência se eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material e a partir das relações sociais correspondentes (MARX, 2011, p. 60).

A *superestrutura ideológica* age sobre a *infraestrutura produtiva*, pois se manifesta diretamente na formação de consciência dos indivíduos. A educação como componente daquela assume um contexto de reprodução da ideologia dominante, tendo em vista que a *superestrutura ideológica* é controlada pela elite da sociedade capitalista. O Materialismo Histórico afirma a existência de classes e coloca a luta entre a burguesia e o proletariado como força motriz da história da sociedade capitalista. Os meios de produção espiritual, que fazem parte da *superestrutura ideológica*, moldam o pensamento da classe dominada em favor da classe dominante. Nessa conjuntura, a educação oferecida pelo estado burguês se apresenta como parte dessa produção espiritual, tornando-se instrumento de dominação burguesa.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Marx e Engels afirmaram no Manifesto do Partido Comunista que “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história das lutas de classe”. Embora a visão capitalista de mundo, mormente na sua conjuntura atual, busque negar a existência de classes sociais e, conseqüentemente, da luta de classes, focando na noção de “indivíduo”, às vezes até mesmo negando a noção de sociedade (como fez Margaret Thatcher quando afirmou que não existe sociedade, apenas os indivíduos), diante dos avanços do capitalismo atual, vários autores marxistas se empenham em um revisionismo dessa concepção. Dentre esses, destacamos Poulantzas, que trabalhou a tese de lutas sociais não no sentido exclusivo de classes, mas sim levando em conta a existência e a formação de diferentes grupos sociais que tendem a se polarizarem em dois grandes grupos: o daqueles que são detentores do poder econômico e social e o dos que são subordinados e comandados.

O que distingue o marxismo é a importância que ele atribui à “luta” de classes com o motor da história. Mas a luta de classes é um elemento histórico dinâmico. A constituição, e portanto definição das classes, das frações, das camadas, das categorias, não pode ser feita senão tomando-se em consideração suas conseqüências o fator dinâmico da luta de classes: tomando pois em consideração suas conseqüências atuais sobre a extinção, a restrição, a polarização, a reconstituição sob nova forma, etc., das divisões sociais. A delimitação das classes não se resume assim jamais a um simples estudo “estático” das estatísticas: depende do processo histórico (POULANTZAS, 1973, p. 39).

Diante dessas observações entendo que a ideia de que a luta de classes se manifesta também em grupos sociais específicos, como é o caso da comunidade escolar pesquisada

neste trabalho, e por conta disso, não compreendo como um anacronismo incluir na presente dissertação o pressuposto de luta de classes. Isso se explica, pois, apesar da fragmentação do conceito de classe, advinda da pós-modernidade, é possível compreender o antagonismo predominante entre aqueles que detêm o poder sobre o grande capital e aqueles que sobrevivem da venda da sua força de trabalho, mesmo que não se identifique imediatamente um antagonismo de classes no interior das relações da Instituição Escolar pesquisada. Nesse sentido, parto da ideia de compreender se a experiência da EFA Vida Comunitária com a Pedagogia da Alternância propicia relações de resistência, de identificação e pertencimento, características da vida cultural, econômica e produtiva da localidade, considerando que há no contexto da existência da Escola Família Agrícola Vida Comunitária a relação como a luta de classes.

Uma vez que, com base no antagonismo de classes, a educação é pensada para servir a um propósito de dominação, contribuindo para um imobilismo social, a luta pela educação torna-se assim, uma luta política. O tipo de educação pensado pela elite não visa o combate às desigualdades sociais. Essa visão romântica de uma educação voltada para a salvação da sociedade; para a melhoria das condições de vida das massas, na verdade, faz parte de um contexto oriundo da *superestrutura ideológica* que, desvelado, revela sua verdadeira condição: a de ferramenta para a manutenção das desigualdades e a legitimação destas. Os autores que compõem nosso escopo teórico dialogam com essa visão.

Nosella e Buffa (2013) defendem que as pesquisas voltadas para instituições escolares se tornam mais ricas pesquisadas sob o viés da dialética marxista, pois tal abordagem implica em uma investigação do micro sem que se perca de vista o macro, ou seja, examina-se uma Instituição Escolar com a consciência das relações que a originou e do contexto social, político e ideológico no qual ela está inserida. Na visão dos autores:

[...] o método dialético investiga a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a Instituição escolar que cria. Ou seja, o fundamento do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados a *posteriori*, mas na relação constitutiva entre eles, pois esses termos só existem nessa relação. [...] assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada Instituição escolar, esta é a condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses (2013, p. 81-82).

Os autores defendem a utilização da abordagem dialética para a pesquisa de instituições escolares por considerarem que Instituição e sociedade se influenciam mutuamente, ou seja, para compreender o micro é preciso entender sua relação com o macro e

vice-versa. Sendo assim, tanto a sociedade é determinante para a criação da escola, quanto esta é determinante para a perpetuação daquela. Nosella e Buffa trazem no trecho outro importante elemento da dialética, intrínseca também no contexto educacional: a noção de contradição. Os autores apontam que existem interesses conflituosos acerca do que a escola deve representar e ensinar.

Adepto das teorias marxistas, Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2017), apresentou uma crítica das políticas educacionais então vigentes no Brasil. Para Freire a educação tradicional promove um *conhecimento bancário*, na medida em que na relação professor/aluno concebe estes como receptores vazios e os professores como detentores exclusivos dos saberes. A função dos alunos, nesse sentido, seria somente receber sem reflexão todos os conhecimentos repassados pelos professores a eles. Dessa forma, os conhecimentos difundidos nas instituições de ensino tenderiam a uma rigidez, ou seja, não seriam passíveis de alterações e se tornariam meramente reprodutivos.

Freire critica a postura da burguesia brasileira, que ao exercer sua influência nas políticas educacionais, mantém a massa alienada e sob seu jugo. O autor faz uma distinção entre opressores (classe burguesa) e oprimidos (a classe trabalhadora). Freire entende a escola como espaço de reprodução social das ideias burguesas; espaço a ser conquistado pela classe oprimida. A escola, nesse sentido, deveria ser transformadora, partindo de uma nova concepção pedagógica, de reprodutora para libertadora e humanizante. Para esse fim, Freire propõe sua *Pedagogia do Oprimido*, pela qual a classe oprimida passaria a receber das escolas uma nova forma de educação, que valoriza os saberes adquiridos pelas vivências dos discentes e o diálogo entre professores e alunos, que devem ser utilizados na construção do conhecimento, quebrando a rigidez da *educação bancária*.

A Pedagogia da Alternância parece dialogar com Freire, já que um de seus pilares é a aproximação daquilo que se ensina na escola com as necessidades da comunidade onde a EFA está inserida. No plano conceitual a Pedagogia da Alternância compreende um determinado processo dialógico não só entre os educadores e os alunos, mas também entre a comunidade local e a escola. Dessa maneira, a intenção é estabelecer uma via de mão dupla no tocante às determinações dessas duas esferas: tanto a escola, por intermédio da formação dos alunos, deve exercer influência determinante sobre a comunidade local, quanto esta deve influenciar a escola em todos os seus aspectos, sejam eles administrativos, pedagógicos e financeiros. Assim, edifica-se, em tese, uma relação orgânica de influências entre escola e comunidade que se impõe à ideia de escola como um meio de dominação dos opressores sobre os oprimidos.

O uso da educação como instrumento de dominação é ilustrado por Brandão (1981), em sua obra “O que é Educação”, quando o autor reproduz um trecho de uma carta de um tratado entre os estados de Virginia e Maryland e os índios das seis nações, nos Estados Unidos, demonstra que o tipo de educação pensado pela elite dominante não serve e nem se propõe a servir as chamadas “minorias”. Nessa carta, um chefe indígena em resposta a uma proposta feita pelos governos desses estados de enviar jovens índios para estudarem na cidade, recusa a oferta explicando os motivos: os jovens que haviam anteriormente partido da aldeia para estudarem com os “homens brancos”, ao regressarem de seus estudos se mostravam totalmente inúteis para a tribo, pois não sabiam mais caçar, pescar, se tornaram maus corredores e pouco resistentes à vida na floresta. Então, no mesmo documento o chefe faz uma contraproposta para que os líderes daqueles estados enviassem jovens “brancos” para que fossem ensinados pelos índios que, nas palavras do chefe, fariam deles homens. O teor desse documento mostra que não existe um só tipo de educação. Nesse sentido, deve-se falar em “educações” que se manifestam de diferentes formas, para diferentes tipos de relações sociais e servem a diferentes propósitos:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. [...] Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1981, p. 04).

É possível afirmar que há na proposta dos homens da cidade um tom implícito de superioridade cultural. Diante de situações como essa, outras perspectivas de educação são pensadas para atender demandas específicas, dentre as quais, a Pedagogia da Alternância. Esta se apresenta na educação brasileira como uma metodologia de ensino inserida na Educação do Campo e é pensada como uma forma de atender às demandas próprias das comunidades que vivem no e do campo.

Apesar das premissas que estabelecem a Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias Agrícolas como meios de enfrentamento de problemas econômicos e sociais dos pequenos agricultores, não se pode cometer a ingenuidade de desconsiderar que ambas fazem parte do contexto das políticas educacionais oficiais do País e que, portanto, emanam de leis oriundas de uma *superestrutura ideológica* burguesa. Nessa conjuntura, destaca-se a análise feita por Nosella (2012, p. 147-148) na qual o autor traz à tona a seguinte contradição: ao mesmo tempo em que as EFAs almejam mudanças na sociedade em que estão inseridas, essas

mesmas mudanças não são aceitas pelas forças dominantes dessa sociedade. Apresentam-se daí dois caminhos:

[...] ou as escolas optam única e exclusivamente pelos objetivos técnicos de crescimento econômicos (preparação de mão de obra, tecnicismo, currículo oficial, escola como ginásio etc.) renunciando assim aos objetivos de mudança social (conscientização, reflexão e Plano de Estudos, escola como verdadeira Escola-Família, Estudos Sociais, e Comunicação e Expressão como posse da palavra crítica pelo agricultor etc.) ou, caso contrário, sua sobrevivência e expansão serão objetivamente obstaculizadas.

O problema a ser discutido na dissertação, portanto, é: a Escola Família Agrícola Vida Comunitária pode atuar como antítese do processo de exclusão do pequeno agricultor no meio rural, enquanto perspectiva de resistência ao que está pautado pelo modelo de desenvolvimento baseado no latifúndio e na monocultura? Indaga-se no exercício da dúvida reflexiva se os processos de formação por alternância inscritos nas ações promovidas na e pela EFA Vida Comunitária, indicariam aspectos resultantes em uma práxis formativa, seguindo o caminho de mudança social apontado por Nosella.

Metodologia

A pesquisa foi organizada de acordo com quatro processos delineados por mim e pela orientadora com vistas a orientar tanto o trabalho de campo quanto a construção dos argumentos da presente dissertação:

- 1- Construção de escopo teórico: a fim de organizar o referencial teórico, propusemos partir de noções mais gerais até as mais pontuais que envolvem a proposta do presente trabalho. Para compor a base teórico-filosófica da pesquisa, partimos do estudo *Materialismo Histórico* e seus intérpretes, posteriormente pesquisamos acerca da história da educação brasileira e, por fim, fizemos o estudo teórico da Escola Família Agrícola e da Pedagogia da Alternância.
- 2- Definição de recorte temporal: decidimos pesquisar as turmas egressas do ano de 2002 a 2018, período que se estende da portaria de criação da Escola à data do início de realização da presente pesquisa.
- 3- Visita *in loco*: viajamos até o Município de Comercinho e fomos à Escola Família Agrícola Vida Comunitária, onde permanecemos entre os dias 18 e 22 de fevereiro do ano de 2019. Na oportunidade pudemos vivenciar e registrar as práticas escolares e o cotidiano dos sujeitos que compõem a EFA. Visitamos também a feira da Cidade, na qual ocorre parte do escoamento da produção da agricultura familiar.

- 4- Aplicação de Questionários: durante a visita, procedemos com a elaboração e aplicação de questionários com Monitores e alunos, com perguntas que objetivam a compreensão acerca da relação entre a comunidade local, a atuação da EFA e a formação por alternância. Com as respostas obtidas elaboramos uma série de quadros, sendo um por questionamento, que compilam as respostas dos grupos de alunos e de Monitores, e, subsequentemente, realizamos a análise de cada quadro.
- 5- Criação de *corpus* documental: percorremos os arquivos da Escola e realizamos trabalho de pesquisa dos documentos (Calendário Escolar, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Lei de Criação, Atos Autorizativos, Planos de Curso, Planos de Aula, Planos de Estudos, pastas de alunos e pastas de professores etc.), a fim de procedermos com a heurística e hermenêutica dos mesmos.

Estruturação dos Capítulos

Instruída pelo exercício dialético, a composição dos capítulos da dissertação observa o desenrolar dos argumentos que expressam totalidade e partes, considerando a formação por alternância, a Instituição e a análise dos conceitos e empiria fundamentada no Materialismo Histórico. O primeiro capítulo, intitulado *Pedagogia da Alternância – Origem, Conceito e Chegada ao Brasil*, discorre sobre os conceitos da Pedagogia da Alternância, abordando suas origens, fundamentos, propostas, instrumentos e técnicas, ou seja, o que se expressa em tese. Com base em um escopo teórico, buscamos expor o que é a Pedagogia da Alternância e o que ela representa. Posteriormente, contextualizamos o momento histórico que encaminhou sua importação para o contexto brasileiro para abordar sua chegada ao Brasil.

O segundo capítulo, *Contexto, Espaço e Tempo da Instituição*, traça uma linha argumentativa na qual são expostos aspectos espaciais, econômicos, históricos e culturais do contexto da EFA pesquisada, em seu nível macro, especificamente, a região do Vale do Jequitinhonha e o Município de Comercinho, onde ela está inserida. Uma vez que os sujeitos, os agentes e a Escola estão imersos em uma relação existencial e histórica, tudo o que reporta ao espaço tempo e contexto dessa Instituição, remete a traços culturais, crivados de costumes e modos de organizar a vida em todas as suas dimensões. Situar a existência geográfica, territorial, organizativa, produtiva e social da região desafia a pesquisa para a observação de aspectos que vão além da rigidez do que é empiricamente determinado, remete a visualização de movimentos diversos, distintos e controversos que permeiam a realidade dos sujeitos e da própria EFA e remetem à dialética, em seu sentido dado pelo Materialismo Histórico. No

fechamento do capítulo, expusemos o conceito e discorremos acerca dos conflitos que envolvem a agricultura familiar, modelo de produção das pequenas propriedades rurais, que movem a economia de Comercinho e das quais são oriundos os alunos da EFA.

O terceiro capítulo, *A Escola Família Agrícola Vida Comunitária*, tem como escopo os dados obtidos nas visitas *in loco* realizadas na Escola Família Agrícola Vida Comunitária e no Município de Comercinho-MG. Tratamos de expor nessa parte as experiências obtidas com a pesquisa de campo na Escola, além da análise dos dados e dos documentos e das legislações aos quais tivemos acesso. A proposta desse capítulo é inspirada principalmente na iniciativa de Karl Marx ao realizar sua obra *O Capital*. Ao fazer a leitura do Livro I dessa obra, percebemos que o autor não se ateve em estabelecer uma crítica da economia política exclusivamente filosófica e conceitual; ele visitou indústrias, conversou com operários e inspetores de fábricas e com essas bases empíricas compôs uma rica descrição e sua crítica à sociedade capitalista, realizando o movimento intelectual que parte do empírico para desvelar a realidade material⁵. Com base nessa inspiração, procuramos fazer a exposição da realidade da unidade de ensino, no que tange à sua estrutura física, seu viés pedagógico, sua comunidade escolar e as relações estabelecidas entre esses componentes, buscando encontrar nessas relações a antítese do que está exposto nos registros oficiais e nos conceitos pré-estabelecidos acerca da Escola e da Pedagogia da Alternância.

A partir da análise entre as teorias e a realidade vivenciada durante a pesquisa, a fim de elucidar as possibilidades da Instituição de Ensino, ou seja, suas potencialidades de resistência, de afirmação, preservação e de consciência crítica, estabelecemos o quarto capítulo, *Perspectivas de Práxis Formativa na EFA Vida Comunitária*, como a síntese da pesquisa. Nele é discutido o que a Escola Família Agrícola Vida Comunitária pode representar como precursora local de uma formação que promova a resistência dos pequenos produtores, dos modos de ser e de viver dos sujeitos e que foge aos padrões convencionados pela política educacional e pela produção rural pautadas no modelo neoliberal, pensadas para servir à reprodução da lógica capitalista.

⁵ Cf. MARX, Karl. *O Capital*. “Ouçamos por um instante os inspetores de fábrica. [...] “O lucro extra que se pode obter com o trabalho além do tempo legal parece uma tentação demasiadamente grande para os fabricantes a ela resistirem. Eles contam com a possibilidade de não serem descobertos e acham que, se o forem, o pequeno valor da multa e das custas judiciais assegura-lhes um saldo lucrativo.”” (2016, p. 278-281, *passim*).

CAPÍTULO 1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – ORIGEM, CONCEITO E CHEGADA AO BRASIL

Representava para eles, simplesmente, o bom senso porque eram eles mesmos pessoas de complexidade, confrontadas diariamente com esta na relação com a terra, com os elementos climáticos, com a vida, aquela das culturas e das criações, na relação com o contexto local, físico, humano e cultural, econômico, político... Tratava-se, para eles, de criar “uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra”.

Jean-Claude Gimonet

O presente capítulo tem como objetivo conceituar a Pedagogia da Alternância e os motivos pelos quais essa metodologia de ensino foi criada. Nele é discutida sua vinda ao Brasil e o contexto que tornou relevante trazê-la para terras brasileiras, primeiramente para o estado do Espírito Santo, até a difusão das Escolas Famílias Agrícolas por todo o território nacional. Destaca-se nessa parte a apresentação dos instrumentos próprios utilizados na Pedagogia da Alternância, além da dinâmica de tempos e espaços específica da formação por alternância.

Este capítulo subdivide-se em quatro partes: a primeira aborda a criação da Pedagogia da Alternância e da primeira *Maison Familiale Rurale*, nome como são chamadas as EFAs em seu país de origem: a França. Nessa parte também são apresentados os instrumentos comuns na formação por alternância e o porquê de sua utilização. Na segunda parte, é discutida a conjuntura da produção agrícola brasileira, destacando a chamada Revolução Verde, que propiciou a instalação das primeiras EFAs no País. Na terceira parte é discutida a precarização da mão de obra rural que, entendida como fator importante para justificar a relevância da formação por alternância, tem no presente trabalho seu devido destaque. A última parte do capítulo abordará a ideia da implantação, as legislações pertinentes e os agentes responsáveis pela chegada e pelo desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil.

1.1 A Criação

O Programa Escola Família Agrícola teve sua origem na França, por iniciativa do Padre Granereau que na comunidade chamada *Lauzun*, na região de *Lot e Garona*, inaugurou a primeira *Maison Familiale Rurale*. Desde sua idealização é importante notar que sua construção, tanto teórica quanto prática, originou-se de esforços populares aliados aos da Igreja Católica, mais especificamente aos do Padre Granereau que, sendo o mesmo filho de camponês, se preocupou com a falta de interesse do Estado e da própria Igreja em relação aos problemas enfrentados no meio rural. Dentre tais problemas destaca-se a necessidade de, caso os filhos dos agricultores quisessem continuar seus estudos após o primário, seus pais deveriam, se a condição financeira permitisse, enviá-los às cidades mais desenvolvidas. Outro obstáculo para formação do jovem agricultor era a inexistência de uma educação pensada na perspectiva de sua realidade. Por um lado, a Igreja pensava uma educação ainda nos moldes renascentistas, com o ensinamento do latim e voltada especificamente para a formação do homem cristão. Por outro lado, o Estado pensava em um modelo de educação urbano, que não contemplava a realidade do campo.

De acordo com Damião Solidade dos Santos (2017, p. 17 apud GARCIA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 21) a ideia surgiu a partir de um diálogo entre Granereau e um agricultor, Jean Peyrat, que queria que seu filho continuasse no campo ao mesmo tempo em que estudasse em uma escola no campo, com um ensino voltado para os jovens que viviam no campo, sem que houvesse a necessidade de se deslocar para a cidade. A partir dessa conversa inicial formou-se um grupo de pessoas de diversos segmentos, como agricultores, sindicalistas, sacerdotes e pequenos empresários que transformou a ideia em realidade e, em 21 de novembro de 1935, deu início à primeira *Maison Familiale Rurale*. Sobre esse período Nosella narra:

[...] no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O padre Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: “tudo isto é símbolo de mundo rural... se quiserem começaremos algo que mudará tudo”. Naquele dia começou a primeira **Maison Familiale** ou Escola da Família Agrícola.

As coisas, em síntese, se passaram desta maneira: o sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens. Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em

seguida voltarem à sua propriedade agrícola. [...] desde o começo, praticamente, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chagava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote (2012, p. 47-48).

Percebe-se que de início a *Maison Familiale Rurale* contava com uma estrutura bastante embrionária. As aulas aconteciam na própria casa o Padre, não havia um currículo pré-estabelecido, ou uma equipe de professores, a não ser o próprio Padre, o conteúdo do curso era estritamente técnico. Porém, dois aspectos chamam a atenção nesse período inicial. O primeiro é que desde sua origem a escola se utilizava de uma dinâmica de aulas com dois tempos e dois espaços, ou seja, os alunos alternavam desde o início entre a escola, nas chamadas “sessões” e a propriedade rural em que viviam. O segundo aspecto diz respeito à relação diferenciada entre o professor (no caso o Padre) e os alunos, uma relação com laços estreitos de confiança e de respeito entre as partes. Tais aspectos, como serão discutidos adiante, perduram até os dias atuais como dois dos principais pilares da Pedagogia da Alternância.

Desde a primeira experiência, foi estabelecido o seguinte tripé (SANTOS, 2017, p. 19):

- 1– a formação técnica profissional com ênfase nas aprendizagens práticas, nas experiências e nas observações na base;
- 2– uma educação voltada para a interpretação da realidade e a busca por transformações sociais;
- 3– uma formação humanística visando a preparação para a vida.

Gimonet descreve os fundamentos da Pedagogia da Alternância: em relação às finalidades, elas são, de um lado, a formação da pessoa e, de forma concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; de outro, a contribuição ao desenvolvimento do território onde é implantada a EFA. Em relação aos princípios, o autor destaca a “primazia da experiência sobre o programa”, representada pelo constante revezamento entre as atividades externas e internas à escola, articulando os espaços de formação do aluno entre o local de moradia e a unidade de ensino e assim,

[...] coloca-se para o alternante uma dupla relação: ao trabalho e ao mundo da produção e seus saberes, à vida social e econômica, ambiental e cultural

dos lugares onde vive, de um lado; a um lugar “escolar” com suas atividades, sua cultura e seus saberes, de outro lado (GIMONET, 2007, p. 29).

As práticas aprendidas dentro da escola têm por propósito ser aplicadas na propriedade onde vive o aluno, o que visa estimular o jovem do campo no trabalho com a produção agrícola e o aumento desta. Além disso, o aluno ao fazer uso de tais práticas pode também ser um multiplicador delas na medida em que as ensine para os outros membros da família que trabalham no campo. Nas palavras de Santos (2017, p. 09) as EFAs são “uma das experiências que permitem acesso aos conhecimentos técnicos e científicos e a valorização dos saberes locais das comunidades rurais, com o intuito de dar autonomia aos/as sujeitos/as do campo”.

Outro elemento fundamental da Pedagogia da Alternância é o educador que atua na EFA, o Monitor. O termo “Monitor”, usado no lugar de “Professor”, como é comum em uma escola regular, visa, para além de uma simples troca de nomenclatura, diferenciar esses dois profissionais. Por mais que os trabalhos de ambos possam partir da mesma base curricular, a atuação do Monitor ultrapassa a sala de aula. Esse educador participa direta e indiretamente de todas as atividades do aluno dentro e fora da escola. Periodicamente o Monitor faz visitas às residências dos discentes para auxiliar na resolução de problemas na produção rural, por exemplo, ensinando para as famílias técnicas para o controle de pragas, além de pernoitar na EFA para supervisionar as atividades noturnas como os serões, dos quais falaremos mais à frente, e a estadia dos discentes.

Com o decorrer dos anos a Pedagogia da Alternância criou seu próprio conjunto de instrumentos utilizado para a formação dos alunos, cuja importância se exprime nas palavras de Gimonet (2007, p. 28): “Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva.”. Nota-se nesta afirmação que o desenvolvimento de uma ideia pedagógica deve ser indissociável à criação de instrumentos que a permute do campo teórico para a realidade prática. Vale salientar o conceito de instrumento cunhado por Vygotsky, adepto do Materialismo Histórico, esse autor faz uma abordagem acerca do desenvolvimento humano por meio da interação com a natureza. Essa interação não ocorre de maneira imediata necessitando de instrumentos para se concretizar. Em um processo dialético, o homem, por meio de instrumentos, transforma a natureza e nesse processo, transforma a si próprio.

A teoria marxista da sociedade (conhecida como Materialismo Histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano

e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10-11).

Para Vygotsky, portanto, a importância dos instrumentos se deve fundamentalmente a utilização desses para a interação do homem com a natureza e, conseqüentemente, para a transformação de si mesmo.

João Batista Pereira de Queiroz (2004, p. 48) elucida quais são os instrumentos metodológicos da alternância: Plano de Estudos, Caderno de Realidade, Caderno Didático, Visita de estudo, Intervenções Externas, Caderno de Acompanhamento, Plano de Formação, Estágios, Projeto Profissional do Jovem, Avaliação e visita às famílias. De acordo com pesquisa realizada por Queiroz em dezoito EFAs de Ensino Médio e Educação Profissional os dados obtidos em dezoito escolas apontam que a grande maioria faz uso de todos esses instrumentos:

[...] dezessete EFAs responderam que utilizam sempre ou muitas vezes e apenas uma utiliza poucas vezes. As respostas indicam que é comum nas EFAs a utilização deste instrumento importante para a organização do trabalho pedagógico, pois ele permite [...] uma integração entre duas lógicas distintas: aquela da “experiência de vida dos jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais” e uma segunda dos “aspectos escolares formais” (2004, p. 48).

Os instrumentos que compõem a Pedagogia da Alternância são elementos compositivos da própria essência da EFA. Ao se tratar de EFAs é necessário caracterizar cada um desses instrumentos citados por Queiroz, na perspectiva de elucidar as diferenças metodológicas existentes nessa forma de educação.

Tratemos a princípio do Plano de Estudo. Esse instrumento é basicamente uma atividade pedagógica que se desenvolve da seguinte maneira: durante o período de aulas na EFA, ou seja, nas sessões, é desenvolvido pelos alunos e Monitores, que normalmente trata-se de uma pesquisa ou de aplicação de técnicas, que deve ser levado para as propriedades rurais onde eles residem, nas quais o plano é desenvolvido. Quando retornam para a EFA os alunos fazem a apresentação dos produtos do plano, que são analisados discutidos e melhorados pelos Monitores. Nas palavras de Queiroz (1997, p. 238) o Plano de Estudo é:

[...] um questionamento elaborado na Escola, formulado pelos alunos, orientado pelos Monitores, respondido em casa pela família ou pessoa da comunidade. Retornado à casa, é analisado, discutido e sistematizado pelos alunos e Monitores e representa o ponto de partida para o aprofundamento das aulas e demais atividades de ensino. O Plano de Estudo integra a VIDA com ESCOLA, estimula o diálogo com a própria realidade e a aprendizagem.

O segundo instrumento a ser destacado é o Caderno de Realidade, também chamado de Caderno de Vida. De acordo com Santos (2017, p. 21) o Caderno de Realidade, denominado a princípio como *Cahiers de l'exploration familiale* foi criado em 1948 e é considerado o primeiro instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância. O Caderno de Realidade é construído pelos planos de estudos elaborados durante a formação por alternância e é um desdobramento destes na medida em que as atividades desenvolvidas retornam à Escola e são trabalhadas, aperfeiçoadas e registradas pelos alunos e Monitores de acordo com as análises e discussões realizadas a partir de seus resultados. Segundo Gimonet (2007, p. 33-34), o Caderno de Realidade se desenvolve em quatro fases:

- *plano de estudos* ou guia de pesquisa elaborado pelo grupo-classe antes da saída do CEFFA;
- durante a estadia na família e/ou no meio profissional, *a realização e a expressão*, por cada um, das pesquisas ou estudos;
- ao retornar no CEFFA, acontece a *apreciação*, por um dos monitores, do documento escrito traduzido e seu melhoramento;
- a *formatação do estudo*, ou seja, sua transcrição como também sua ilustração *para construir um documento personalizado* de qualidade, a ser considerado como “obra prima” agradável ao olhar e a ser conservado cuidadosamente.

O Caderno Didático, por sua vez, é o instrumento de registro das aulas. É nele que se faz as anotações acerca das disciplinas, os conteúdos, exercícios, resumos de textos etc. Diferente de um caderno didático de uma sala de aula comum, na EFA ele deve ser construído sob a perspectiva da alternância, ou seja, não apresentar somente conteúdos de cunho teórico, mas também anotações de exemplos práticos e de experiências vividas pelos alunos e Monitores. Sua composição, de acordo com Gimonet (2007, p. 53), deve pautar-se por:

- 1) *Base sobre o conhecimento familiar* dos alternantes através do levantamento de seus conhecimentos (observações, fatos, exemplos vividos) e suas perguntas. Para possibilitar isto, espaços em branco são previstos para anotações.
- 2) *Aportes* de novas noções, explicações sob forma de texto impresso.
- 3) *Resumo* do essencial ou definição feita pelo estudante.
- 4) *Exercícios* de assimilação, de síntese, de relação entre a teoria e a prática...

Outro instrumento é a visita de estudos, a qual é realizada em propriedades rurais, tanto pelos alunos quanto pelos Monitores. Uma visita de estudos propicia para os alunos uma experiência para além do espaço da escola e de sua residência, permitindo que esses enriqueçam seus conhecimentos práticos nas mais diversas propriedades rurais de sua região. Essa prática promove também a expansão das vivências dos alunos, permitindo o estreitamento dos laços com a sua cultura regional e o reconhecimento dos valores, das potencialidades e também das mazelas de sua região. Por parte dos Monitores, as visitas

permitem que os mesmos coloquem em prática aquilo que ensinam para seus alunos dentro da EFA e contribuam para a solução de problemas enfrentados nas propriedades rurais de sua região. Além disso, por meio dessas visitas, os Monitores podem conhecer as realidades dos seus alunos e de suas famílias e estreitarem os laços com ambos.

As Intervenções Externas, como o próprio nome esclarece, consistem na atuação de agentes externos à escola, comumente ligados a associações e sindicatos rurais, universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e até outras EFAs, com o intuito de estabelecer intercâmbios de saberes e práticas e apoio à formação dos discentes. Essas Intervenções são preponderantes para que as EFAs atuem em rede e não de forma isolada em sua localidade.

O Caderno de Acompanhamento é um instrumento que corresponde à Agenda Escolar; é um meio de comunicação entre a família e a escola. É por meio dele que a família pode se inteirar de tudo o que ocorre na EFA, como as atividades cotidianas dos discentes, as avaliações, calendário escolar, eventos etc. e também registrar aquilo que achar pertinente para encaminhar à mesma, como, por exemplo, as atividades trabalhadas e o desempenho escolar do aluno enquanto ele está em casa.

Os Estágios integram a formação profissional dos alunos e normalmente são realizados em propriedades rurais ou entidade ligada à produção agrícola, sendo acompanhado por um orientador de Estágio designado pela EFA. É nesse momento que o aluno pode vivenciar na prática situações de trabalho, o que o ajudará a decidir seu futuro profissional. De acordo com Pacheco (2016, p. 143), trata-se de:

[...] um meio de possibilitar ao mesmo o confronto com uma situação concreta e poder observar, vivenciar, experimentar e praticar com acompanhamento devido dos monitores e orientadores de estágio. [...] o jovem é encaminhado para uma entidade ou família que tem uma experiência socioprodutiva. Neste momento, muitas vezes, o aluno constrói seu projeto de vida.

O Projeto Profissional do Jovem, por sua vez, é um instrumento que tem como função nortear o aluno para o futuro profissional que ele desejará seguir. Desde seu ingresso na EFA, o aluno é orientado a elaborar seu Projeto, que deve ser aperfeiçoado ao longo de sua vida escolar. Dessa maneira, a partir de sua entrada na Escola já há o estímulo para que o mesmo desenvolva seus planos para o futuro.

A Avaliação utilizada na Pedagogia da Alternância é um instrumento que deve permear todos os demais, buscando verificar o desempenho do aluno em seu aspecto qualitativo e quantitativo. A convivência com os colegas, funcionários e Monitores, a disciplina, a participação da família, os estudos desenvolvidos na propriedade, a

aprendizagem em cada disciplina, são objetos de avaliação contínua. Tal avaliação não deve visar apenas aprovação ou desaprovação, mas um monitoramento constante do desenvolvimento do aluno.

A visita às famílias ocorre quando o aluno está com sua família. Nesse período ele pode receber a visita de Monitores com o intuito de conhecer a realidade do aluno, acompanhar e auxiliar nas atividades propostas no Plano de Estudos e interagir com a família do discente, inclusive orientando acerca de técnicas e na solução de possíveis problemas relacionados à produção agrícola. Nas palavras de Pacheco (2007, p. 142-143), a visita tem como objetivo:

- Conhecer a realidade do aluno e o seu meio para aprofundar, nos problemas de ordem socioeconômica e suas influências sobre os jovens, tanto no âmbito comportamental quanto no âmbito das capacidades de aprendizagem;
- Acompanhar as pesquisas do PE, CR, leituras, exercícios de fixação de aprendizagem, atividades de retorno, experiências e práticas dos alunos;
- Conscientizar as famílias sobre o seu papel na educação dos filhos e coautores da alternância bem como da importância da participação no CEFFA, através da Associação.
- As visitas nas famílias permitem uma avaliação de todo o processo educativo do CEFFA: pedagógico, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário e ético espiritual.

No que concerne ao Plano de Formação, ele consiste em uma pesquisa com a comunidade escolar para que sejam definidos Temas Geradores que fazem parte da realidade ou que sejam de interesse comum, que devem ser trabalhados com os alunos no decorrer do ano letivo. Esse instrumento consiste basicamente na organização geral da Pedagogia da Alternância, propiciando a visualização dessa organização pedagógica da escola, uma vez que se materializa em um quadro que geralmente é afixado nas dependências da unidade de ensino. Na definição de Gimonet (2007, p. 76) o Plano de Formação:

[...] é uma ampla arrumação coerente da formação da educação e da orientação do alternante. Ele traduz o processo complexo, sistêmico e construtivista da formação alternada. Ele se destaca, assim, das organizações escolares costumeiras. Ele organiza e permite a gestão das operações pedagógicas. Ele representa um plano-quadro que não é fixo e que se reconstrói permanentemente. Afixado como um grande quadro na sala dos monitores e/ou na sala do grupo de alternantes em questão, visualiza e baliza o percurso.

Nas palavras de Queiroz (2004, p. 142-143), a Organização Geral do ensino se dá pelo Plano de Formação, pois o mesmo representa “o conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico”, propiciando a prática da alternância. Trata-se assim de um instrumento destaque, já que é a partir dele que são elaborados todos os outros instrumentos pedagógicos da EFA.

Vale destacar os serões, que comumente ocorrem no período noturno e consistem em atividades específicas previamente programadas pelos alunos e Monitores. Normalmente são propostas discussões sobre temas diversos ligados ao currículo ou ao interesse comum das turmas. Podem também ser realizadas apresentações culturais dos próprios discentes, palestras e debates com pessoas convidadas. Os serões têm como objetivo reforçar a reflexão, o diálogo e a interação entre os alunos.

Um procedimento que deve permear todos os instrumentos da Alternância é Colocação em Comum, que se define pelo intercâmbio tanto das experiências trazidas pelos alunos durante a estada em suas casas quanto das relações no interior da escola. Para sua realização com excelência, a Colocação em Comum depende da qualidade do trabalho realizado a partir do Caderno de Realidade e da condução e da organização dos Monitores nesse processo:

Sob a forma de um texto estruturado e construído, ele agrupa os dados recolhidos e dá conta do processo intelectual operado pelo grupo para ir da expressão dos fatos e de suas comparações até a síntese, até as idéias gerais, aos problemas e às questões (GIMONET, 2007, p. 44).

Cada aluno alternante traz para a aula experiências que são exclusivamente suas, as quais devem ser compartilhadas com os demais, com a intermediação dos Monitores. Com essa troca de experiências e de formações individuais, os alternantes, como também são denominados os alunos da EFA, tornam-se também docentes uns dos outros. Por meio da Colocação em Comum estimulam-se os debates e o trabalho em grupo, permitindo que, por meio das individualidades compartilhadas se convertam em um processo de formação comum.

Para que esses instrumentos sejam trabalhados de forma efetiva, ou seja, para que cada Monitor desenvolva a noção de importância e de utilização dos mesmos, vale destacar o processo de formação dos Monitores, da qual Nosella define três momentos paralelos à própria história das *Maisons Familiales*. A princípio a formação acontecia durante três sessões de duas semanas cada uma, nas quais os Monitores aprendiam a preparar as aulas e a lidar com os alunos, num processo de formação que incluía estudos sobre a Pedagogia da Alternância e de didática. Para a seleção desses Monitores havia “um sistema de avaliação que considerava as qualidades humanas do candidato e as habilidades profissionais que, afinal, se identificavam com as habilidades de um bom agricultor” (NOSELLA, 2012, p. 53-54).

Num terceiro momento, em um contexto que a escolarização geral dos franceses se elevava, elevavam-se também as exigências para a formação de Monitores, assim “a formação

pedagógica foi precedida por um curso de formação técnico-agrícola, cuja duração era inicialmente de dois a três meses, para, finalmente, se fixar a um ano inteiro”. Levava-se também em conta a experiência profissional na agricultura para a admissão do Monitor (NOSELLA, 2012, p. 53-54).

No terceiro momento, que corresponde ao atual modelo de formação, procurou-se elevar a formação geral dos docentes. Formulou-se para isso um período de pré-formação focado na formação em linguagem, matemática, ciências sociais entre outras disciplinas. Conforme aponta Nosella (2012, p. 54),

Atualmente, portanto, o curso para Monitores estruturou-se desta forma:

- Pré-formação (um ano);
- Formação técnico-agrícola (um ano);
- Formação pedagógica (um ano).

Esta formação se processa em três centros diferentes: o centro de pré-formação, o de formação técnico-agrícola e o de formação pedagógica. Os três centros funcionam em regime de alternância, porém, evidentemente, com um tipo de alternância diferente da das *Maisons Familiales*: é uma alternância de tipo profissional, em ambientes ou propriedades agrícolas que se relacionem com os objetivos dos três centros de formação.

É importante perceber que a proposta de formação do Monitor se difere da formação do professor do ensino regular, o que caracteriza uma preocupação em levar para a prática da EFA uma visão de educação diferenciada, baseadas na realidade das demandas do campo e no uso de instrumentos específicos, tanto no que se relaciona às realidades locais, quanto às práticas de produção rural baseadas na produção de cada localidade em que se instala uma Escola Família Agrícola. Mais adiante, no capítulo 3 será discutido como acontece na EFA Vida Comunitária esse processo formativo.

1.2 A Conjuntura Brasileira da Produção Agrícola

Chega ao Brasil em 1968, numa proposta atribuída ao Padre Humberto Pietrogrande que adaptou a abordagem italiana dos franceses, com o intuito de evitar um crescente aumento do repúdio do morador da Zona Rural em relação à própria Zona Rural, já que, com o desenvolvimento tecnológico e crescimento ininterrupto das cidades, a tendência era que o Campo fosse deixado de lado, o que, no final das contas, acabaria comprometendo o próprio abastecimento e progresso das cidades. Assim, um dos principais pontos de importância desse programa é, de saída, a valorização do modo de vida e do trabalho realizado na zona rural, de maneira que, empenhando uma reorientação do problema que emergia no Campo, evitava-se fundamentalmente o êxodo rural.

Dentre os principais fatores do êxodo rural estão a mecanização do trabalho agrícola, a monopolização de terras e a monocultura. Fatores estes que promovem o obsolescimento do trabalho manual no campo diante dos grandes produtores rurais. A partir da segunda metade dos anos 1960, a população brasileira, que era predominantemente rural, se tornou majoritariamente urbana, sendo representada atualmente por cerca de 80% da população total do Brasil.

População por situação do domicílio, 1950 - 2010

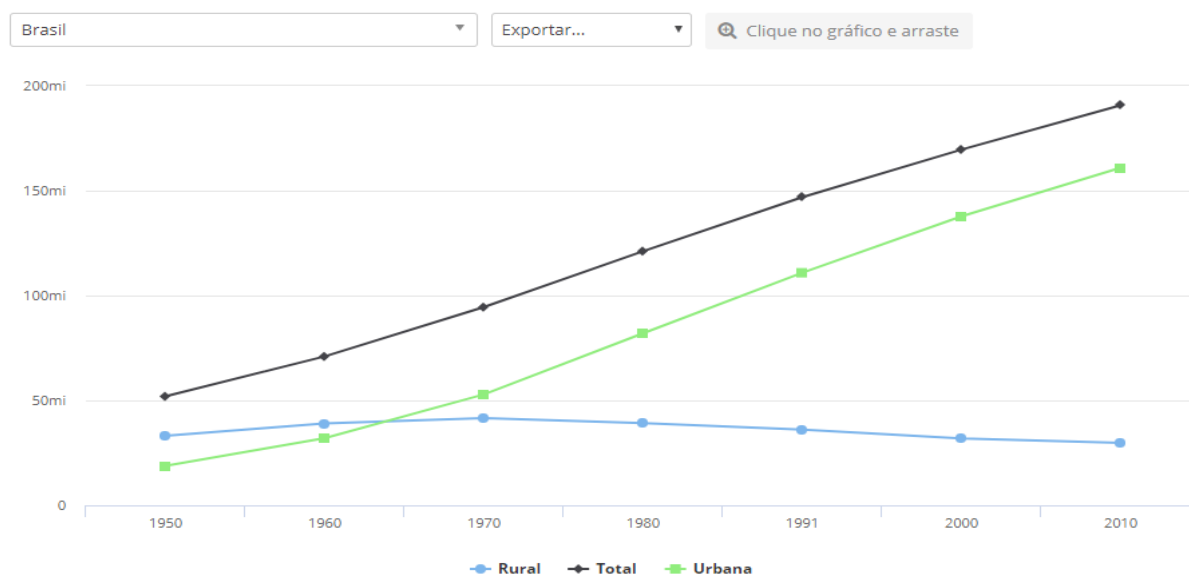


Gráfico 01: População brasileira por situação de domicílio 1950-2010

Fonte: www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao. Acesso em: 21 ago. 2018.

Org. RAVAGNANI, Eduardo.

Segundo dados do IBGE, no Brasil, até os primeiros anos da década de 1960 a população era em sua maioria, rural. Percebe-se pelo gráfico que, na contramão do crescimento demográfico brasileiro, essa população decresceu ao longo das décadas seguintes. Enquanto em 2010 a população urbana chegou a aproximadamente 160 milhões, a rural se encontrava abaixo dos 40 milhões de pessoas.

Nota-se pelo gráfico a seguir que o processo de esvaziamento do campo concomitante ao desenvolvimento urbano, em Minas Gerais ocorreu mais tardiamente, entre o fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, porém, a evasão rural nas décadas seguintes foi relativamente proporcional à média nacional.

População por situação do domicílio, 1950 - 2010

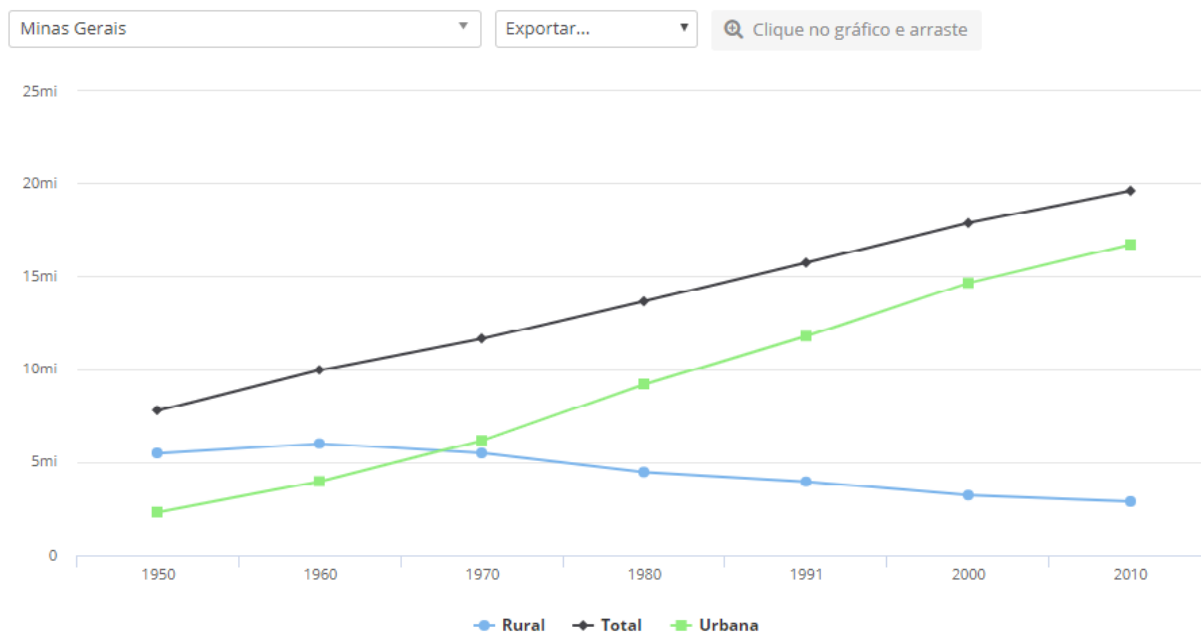


Gráfico 02: População de Minas Gerais por situação de domicílio de 1950 - 2010

Fonte: www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao. Acesso em 21 ago. 2018.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Tal inversão é produto de um desequilíbrio provocado principalmente pela evasão da população do campo ocorrida a partir da chamada Revolução Verde; um programa de desenvolvimento da produção agropecuária que tem por princípios a modificação genética animal e vegetal, uso massivo de defensivos agrícolas e de adubos químicos, substituição do trabalho manual por tecnologia avançada e a larga produção de um único gênero de acordo com a demanda de mercado.

Implantado no Brasil nos anos 1960, o modelo de produção da Revolução Verde representou:

[...] a substituição de formas tradicionais e locais de agricultura, baseada no trabalho humano, por um “pacote tecnológico” fundado em “um conjunto bem mais homogêneo de práticas tecnológicas, isto é, de variedades vegetais geneticamente melhoradas, muito exigentes em fertilizantes químicos de alta solubilidade, agrotóxicos com maior poder biocida, irrigação e motomecanização” [...] substituição dos adubos orgânicos pelos químicos e a adoção de novos métodos de gestão administrativa, técnica e de apropriação do meio ambiente. [...] O domínio desse modelo, na verdade, representou a vitória de uma visão de mundo e de uma cultura socioeconômica que tentam apresentar-se como as únicas modernas e cientificamente corretas, desqualificando o valor e autoestima dos caminhos alternativos, especialmente as formas de uso e manejo dos recursos naturais utilizados pelas populações tradicionais do campo (PACHECO, 2016, p. 36).

De acordo com a autora, a Revolução Verde vem promovendo, desde sua implantação, o soterramento dos costumes, práticas e culturas locais por meio da imposição de um modelo padronizado, tido como moderno e científico, em detrimento dos saberes e conhecimentos populares, oriundos da experiência empírica e longeva de determinadas populações. Desse modo, as condições para a manutenção do modelo de agricultura familiar se tornaram cada vez mais difíceis diante da concorrência da produção em larga escala voltada para as demandas de um mercado cada vez mais globalizado. Na mesma equivalência dos danos causados pelos herbicidas e produtos químicos no extermínio de pássaros e insetos, dentre outras espécies, há um extermínio compulsório de práticas, costumes e culturas locais relacionadas aos modos de cultivo, seleção de sementes e utilização de cultivares.

De acordo com Darcy Ribeiro, o processo de evasão do homem do campo, ocorrido a partir da Revolução Verde, causou inchaço nas cidades, as quais não possuíam estrutura para receber grandes contingentes de população, o que, conseqüentemente, fomentou a violência urbana, a elevada competição por empregos e a miséria entre a população. Segundo o autor, no século XX,

[...] teve lugar uma urbanização caótica provocada menos pela atratividade da cidade do que pela evasão da população rural. Chegamos, assim, à loucura de ter algumas das maiores cidades do mundo, tais como São Paulo e Rio de Janeiro, com o dobro da população de Paris ou Roma, mas dez vezes menos dotadas de serviços urbanos e de oportunidades de trabalho (2015, p. 150).

Para um efetivo combate dessas mazelas, entende-se ser de grande valia a estratégia de enfrentamento do êxodo rural por meio de uma educação fundamentada no princípio de valorização dos saberes socioculturais locais, que teria por finalidade a formação do aluno como pessoa, que ao mesmo tempo oriente-o para sua inserção socioprofissional, princípios esses previstos na Pedagogia da Alternância. Nessa perspectiva, a formação pela alternância busca possibilitar a permanência do jovem no campo como uma alternativa viável, pois propicia o maior aproveitamento possível de recursos materiais e dos bens culturais que o seu meio pode lhe oferecer. Sobretudo, no sentido de fortalecer o enraizamento de práticas, costumes e a participação do sujeito em eventos que entrelaçam, pela permanência, a vivência cultural, a identificação com o meio, proporcionando a formação de padrões de valores, que atuam na contramão do esvaziamento prometido pelo argumento da modernidade capitalista. Desta feita, o dispositivo da alternância seria um ato pedagógico de valorização do sujeito no seu espaço de vivência e atuação, reeditando a compreensão ética e estética do belo, do bom e do reconhecido como valor, fundamentado na cultura local e regional.

1.3 A Precarização da Mão de Obra Rural

Segundo Görge (2004), conforme citado por Pacheco (2016, p. 40-46), ocorreram três fases de implantação do modelo capitalista de produção agrícola característico da Revolução Verde. A primeira fase, que vai dos anos de 1960 até 1990, se caracteriza por uma forte expansão ideológica de lucro e riqueza para o homem do campo que se adequasse às novas técnicas e, por outro lado, pela difusão da ideia de que as culturas de subsistência seriam arcaicas; ultrapassadas. Muitos pequenos agricultores passaram então a aceitar os ditames do mercado e plantarem um só produto, ou seja, aquele que no momento era prioritário para a agenda capitalista. Junto a isso, havia a assistência técnica e financiamentos por parte do governo para a compra do pacote tecnológico necessário à produção. O *Cavalo de Tróia* dos agricultores mais pobres consistiu-se no fato de que não havia para eles as mesmas possibilidades de aquisição de empréstimos daqueles com maior poder de financiamento. Com isso, ficava comprometida a compra de insumos, maquinários e implementos necessários à produção, o que fazia muitos abandonarem o campo e tentarem a sorte na cidade por não conseguirem acompanhar os avanços da produção moderna.

Em consequência desse primeiro impulso da Revolução Verde houve uma grande saída de agricultores inchando os arredores do meio urbano, a máquina substituiu o homem criando um grande contingente de mão de obra barata para as indústrias das cidades que pagam um baixo salário. Essa população passou a submeter-se a precárias condições de vida e de trabalho (PACHECO, 2016, p. 41).

A segunda fase consiste no período que vai de 1990 até 1999, tem como principais características a intensificação do uso de venenos, chamados eufemisticamente de defensivos agrícolas, e a profissionalização do agricultor. A utilização desses venenos produz um ciclo desenfreado de aplicação deles, pois, as pragas agrícolas vão se tornando cada vez mais resistentes, o que força as indústrias químicas a produzirem agrotóxicos cada vez mais nocivos não só às pragas, mas também aos consumidores. Além disso, há o aumento da complexidade dos equipamentos agrícolas devido à informatização dos mesmos, o que exige profissionais cada vez mais especializados para gerenciá-los e para operá-los. As novas tecnologias tornam o trabalho manual e os conhecimentos práticos dos pequenos agricultores cada vez mais obsoletos em relação à dinâmica da agroindústria e do mercado internacional.

A terceira fase tem seu marco inicial no ano 2000 e chega aos dias atuais. Caracteriza-se principalmente pelo uso de sementes geneticamente modificadas, da engenharia genética e pela intensificação das tecnologias de informática e do controle da produção agrícola e pecuária. É possível compreender que a cada fase, o pequeno produtor rural e a agricultora

familiar vão sendo cada vez mais relegados a um papel de quase nenhuma importância para a indústria agropecuária, visto que a Revolução Verde durante décadas vem mudando tanto a forma, quanto o próprio conceito de produção do campo. Conforme aponta Pacheco:

Uma característica marcante deste período diz respeito às políticas vigentes e que, atualmente, continuam fortalecendo as estratégias de inserção e controle da produção agrícola pelo capital industrial e financeiro, privilegiando e favorecendo os grandes produtores, latifúndios, agroindústrias e investidores externos (2016, p. 45).

A Revolução Verde, na medida em que estabeleceu a prática da agricultura voltada para o grande capital, tornou cada vez mais difícil a vida dos agricultores mais pobres, pondo em risco sua própria existência. A consequência mais elementar de todo esse processo é a precarização da mão de obra rural, uma vez que, frente às exigências do mercado em relação à produção em larga escala, à velocidade da produção e de escoamento de produtos agrícolas, promove-se o obsolescimento do trabalhador rural, cujo trabalho é substituído sistematicamente por esse modelo industrial de agricultura. O trabalhador do campo se vê então obrigado a se render à regra do mercado:

A expropriação do trabalhador pelo capital cria as condições sociais para que esse mesmo capital passe ao segundo turno, à outra face, de seu processo de reprodução capitalista, que é a exploração do mesmo trabalhador que já foi expropriado. Ele terá agora que vender sua força de trabalho ao capitalista, segundo regras de mercado, e não conforme as suas necessidades reais. Já não é ele, o trabalhador, quem diz quanto precisa juntamente com a sua família para sobreviver; é o capital que lhe dirá quanto quer pagar, segundo as leis do mercado. Se houver muita gente procurando trabalho, se for muito grande o número de expropriados que não conseguiu encontrar emprego, a tendência será a da queda de salários, a sua redução a níveis até inferiores às necessidades mínimas vitais do trabalhador (MARTINS, 1980, p. 56).

A lógica de produção capitalista separa o pequeno produtor rural dos seus meios de produção, acelerando o processo de miserabilização da população do campo. Martins aponta que esse é um processo natural dessa lógica. Assim como as grandes empresas engolem as pequenas ocupando seu espaço, os grandes produtores fazem o mesmo com os pequenos, convertendo-os à condição de trabalhadores cujos meios de produção não lhes pertence, ao mesmo tempo em que aumentam sua concentração de capital. Ao perder seu espaço e suas formas de sobrevivência no campo, esse trabalhador se vê na encruzilhada de permanecer no campo em condições precárias de existência se submetendo a baixas remunerações quando há oferta de trabalho, concorrer de forma desigual com os latifúndios, terceirizar sua produção para os mesmos ou buscar uma melhor condição de vida nos centros urbanos, passando a competir com a massa proletária dos grandes centros urbanos que, também desprovida de seus

meios de produção, busca um espaço no mercado de trabalho cada vez mais restrito e precarizado.

O capital utiliza-se basicamente de dois processos essenciais ao promover sua instalação e expansão no meio rural: o de expropriação e o de exploração. O primeiro processo consiste na alienação do trabalhador em relação aos seus meios de produção, quando esse se vê desprovido de suas ferramentas e sua terra, perdendo assim, as condições para sustentar a si e a sua família. Segundo Martins:

A instauração do divórcio entre o trabalhador e as coisas de que necessita para trabalhar – a terra, as ferramentas, as máquinas, as matérias primas – é a primeira condição e o primeiro passo para que se instaure, por sua vez, o reino do capital e a expansão do capitalismo. Essa separação, esse divórcio, é o que tecnicamente se chama de expropriação (1980, p. 54).

O segundo processo é a exploração do trabalhador. Ao ver seus meios de produção se esvaírem ele passa a depender da venda de seu trabalho para o capital. O salário obtido pelo seu trabalho muitas vezes não cobre os custos de manutenção de sua família, o que gera condições sub-humanas no meio rural e a falta de expectativas entre os jovens para continuarem a residir no campo. Assim, muitas famílias decidem por deixar o campo em busca de condições de vida e oportunidades melhores nas grandes cidades brasileiras.

Nesse contexto da exploração capitalista no meio rural, é importante discutir dois conceitos analisados por Martins: *terra de trabalho* e *terra de negócios*⁶. A terra de trabalho se refere àquela em que o trabalhador, dono de seus meios de produção, não explora o trabalho alheio, ele e sua família exploram sua terra com a finalidade de garantir sua condição de existência e não de obter lucros e acumular capital. A propriedade em que se encontra esse agricultor, não pode, portanto, ser confundida com uma propriedade capitalista. Por outro lado, a terra de negócios diz respeito à propriedade na qual o seu proprietário visa a exploração tanto da produção, quanto da mão-de-obra, enxergando nela uma oportunidade de lucro. Esses conceitos se fazem importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa e serão novamente abordados no decorrer dos próximos capítulos.

⁶Ambos os conceitos foram cunhados por José de Souza Martins. Segundo o próprio autor (1980, p 58) – Os conceitos de terra de trabalho e de terra de negócio, como sentido de terra para trabalhar e de terra para explorar o trabalho alheio, nasceram mais ou menos espontaneamente durante a minha pesquisa sobre conflitos pela terra na Amazônia Legal.

1.4 A Pedagogia da Alternância no contexto brasileiro

De acordo com Pacheco (2016), no Brasil a Escola Família Agrícola se originou da necessidade de introduzir o trabalhador rural no prospecto do mundo que emergia ao longo da segunda metade do século XX, considerando a base material constitutiva do meio rural. Justificou-se essa necessidade diante do contínuo esvaziamento da população do campo, que passou a migrar para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades de vida. O currículo e a organização escolar, predominantemente pautados na educação para a população urbana, estabeleceram uma dicotomia entre a vivência dos alunos e as práticas educativas das instituições escolares⁷. Assim, pouco contribuiu para a minimização desse processo. Buscando contrapor-se a essa dicotomia, a Pedagogia da Alternância surgiu como proposta pedagógica que privilegia a experiência pregressa do aluno e a formação voltada para o processo de produção da localidade rural atendida.

Na obra “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”, Paolo Nosella⁸ (2012) narra como surgiu a proposta de trazê-la para o País: no ano de 1966 ele se encontrou em Florença, Itália, com o Pe. Humberto Pietrogrande. Os dois dialogaram a respeito da realidade rural do interior do estado brasileiro do Espírito Santo, que naquele momento passava pelo processo de precarização do trabalho rural. A partir da convicção de que era preciso fazer algo para a população capixaba, o Sacerdote começou a empreender contato e a esboçar projetos para combater as mazelas que assolavam aquela região. Então, em dezembro daquele mesmo ano foi fundada na Itália a *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES)*⁹. Por meio dessa associação foi possível disponibilizar bolsas para que alguns alunos

⁷ Vale ressaltar que, conforme afirma Queiroz (2004, p. 25-26), por meio de iniciativas como a da Alternância, da articulação da sociedade civil, sindicatos e de movimentos como o do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST foi possível, após longos anos de luta, a inserção na legislação de questões específicas quanto à educação do campo, prevendo seu atendimento diferenciado, de acordo com as peculiaridades que envolvem o atendimento educacional voltado para a população do campo, conforme pode ser constatado no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996): Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adaptação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

⁸ A respeito de Paolo Nosella, Dermeval Saviani argumenta na introdução da obra “Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil”: “O autor não é apenas um historiador observador das origens de uma experiência pedagógica. Participou diretamente, desde 1968, do trabalho de criação das primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Envolveu-se, sobretudo, na organização do Centro de Formação e Reflexão (CFR), onde se formavam os primeiros Monitores das EFAs do Espírito Santo e de outras regiões brasileiras” (2012, p. 18).

⁹ Associação de Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo.

brasileiros pudessem estudar na Itália. Paralelamente a isso, foram encaminhados aos Brasil três técnicos para auxiliarem o Pe. Pietrogrande em seu projeto. Sobre esse período Nosella (2012, p. 64-65) registra:

Essa entidade italiana recém-constituída (AES) conseguiu algumas bolsas de estudo na Itália. [...] 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 Castelfranco 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.

[...] Enquanto os brasileiros estagiavam na Itália, três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo, um Educador, vinham ao Brasil para analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o jovem Padre Jesuíta [...] um Plano de Ação concreta na área de atuação dos vigários colegas do Pe. Humberto [...].

Com essa equipe formada, foram iniciadas as atividades para a implementação da Pedagogia da Alternância por meio da criação de Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo.

Em Anchieta-ES deu-se a criação do Movimento de Educação Profissional do Espírito Santo - MEPES, formado por representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos das localidades, da AES e da Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo - ACARES. Com a criação do MEPES surgiram as primeiras EFAs, conforme narra Nosella:

No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos. Alguns meses mais tarde inaugura-se também a Escola de Rio Novo do Sul. Em março de 1971, é inaugurada a Escola-Família de Campinho, município de Iconha. No mês de maio do mesmo ano é a vez da Escola-Família feminina de Iconha, para as moças filhas dos agricultores. Enquanto isso, outros passos foram dados, por meio do movimento pastoral da diocese de São Mateus, para a expansão das Escolas-Família ao Norte do Estado do Espírito Santo. Em 1972, foram inauguradas as Escolas-Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha; as duas para rapazes. No mesmo ano foi inaugurada também a Escola-Família de Economia Doméstica (feminina), no município de São Mateus, Km. 41. No ano de 1972, março, em Olivânia, município de Anchieta, no mesmo local da Escola-Família de 1º grau, foi aberta uma Escola-Família de 2º grau para acolher os ex-alunos das Escolas-Família de 1º grau (2012, p. 66-67).

Apesar da rápida expansão no Estado, não havia sido ainda produzido um conjunto documental próprio para cada uma das escolas, que refletisse as características e as necessidades de cada localidade. Os documentos até então utilizados eram uma adaptação

direta da experiência italiana, como por exemplo, o currículo escolar. Os principais fatores que impulsionaram a criação de documentos próprios para as EFAs capixabas foram: a adaptação nem sempre trazia resultados positivos por se tratar de uma realidade diferente do contexto rural da Itália; o Conselho Estadual de Educação exigia documentação própria das unidades escolares para proceder com a autorização para o curso de 1º grau; havia uma demanda cada vez maior por parte de lideranças políticas para a implantação da EFA em outros estados brasileiros. A partir de pesquisas e reuniões organizadas pelo MEPES foi produzido o conjunto de documentos norteadores para as EFAs brasileiras. De uma dessas reuniões foi elaborado o *Documento de Santa Helena*, que estabeleceu as bases pedagógicas, estruturais e filosóficas da formação por alternância (NOSELLA, 2012, p. 82-83).

O *Documento de Santa Helena* é um marco na construção teórica da Escola Família Agrícola no Brasil. Por meio dele é possível compreender a intenção em oferecer uma formação por alternância para o estudante que vive do e no campo, mais do que isso, é possível identificar em seu texto qual o tipo de homem que se pretende formar e, conseqüentemente, qual a sociedade que se espera que ele construa no futuro. Cabe salientar que o contexto pedagógico e qualquer instrumento de formação advindo deste devem estar subordinados ao princípio filosófico estabelecido naquele documento.

O texto que compõe o referido documento é estruturado em um tripé que contempla as intenções filosóficas, formativas e ambientais da Pedagogia da Alternância. Do conteúdo filosófico destaca-se:

Para planejar uma ação educativa, não é suficiente o conhecimento da realidade onde se atua ou da população com quem se lida, é preciso uma opção filosófica, isto é, é preciso explicitarmos o termo social **‘para que’ nós queremos trabalhar.**

Trata-se de um ponto de extrema importância, sem o qual trabalharemos sem consciência como meros executores. Doutra lado é preciso concordarmos, pelo menos no mais importante, caso contrário cada qual levaria para um lado diferente e faltaria assim a união indispensável.

Para que tipo de sociedade nós queremos marchar? Quais as características fundamentais da sociedade futura que nós queremos?

De acordo com os relatórios concluímos que, o grupo como um todo, não definiu claramente o ‘PARA QUE’ do seu trabalho educativo. Porém, analisando os dados por ele fornecidos nas discussões, colhemos alguns elementos que permitiram uma hipótese:

- Construção de uma sociedade em que, progressivamente: a) haja mais participação na cultura, no poder, nas informações; b) haja mais condições suficientes de trabalho para todos: terra, valorização da profissão, técnica; c) haja reflexão sobre a realidade: conhecimento dos desequilíbrios e das possibilidades, atitude crítica diante desses desequilíbrios e possibilidades; d) que as pessoas saibam decidir o que fazer e como fazer na vida; e) que o relacionamento na família, no trabalho e na comunidade viva dentro de um clima de democracia (igualdade, respeito humano, sem autoritarismo, etc.);

f) que se encare a religião como fazendo parte da vida do dia a dia; g) **que se vá acabando com a exploração entre as pessoas individualmente e entre classes.**

Essas são as linhas fundamentais de nossa filosofia social. Conforme essas linhas, devemos planejar nossa ação social e avaliar nossos resultados (2012, p. 203, grifos nossos).

Nota-se nesse fragmento a preocupação em estabelecer uma formação não só do trabalhador do campo, mas principalmente a do homem que compreende o meio no qual está inserido, os conflitos que o circundam e a estrutura de poder que influencia sua vida, a fim de que tome consciência de qual a finalidade do seu trabalho – trabalho pautado no desenvolvimento comum à sociedade, e a aquisição de consciência de classe para que a exploração do homem sobre o homem gradativamente diminua na medida em que mais pessoas sejam formadas sob a égide dessa filosofia social. A proposta do *Documento de Santa Helena* e o Materialismo Histórico, de forma consciente ou não, possuem um elemento em comum: na contramão da formação de “meros executores”, há o conceito de sujeito crítico, elemento ativo e, portanto, partícipe de sua própria história e das transformações da sociedade.

Definido o aspecto filosófico, era preciso elaborar um instrumento que contemplasse as prerrogativas da formação por alternância. Posteriormente então, foi criado outro documento: as *Bases Estruturais e Metodologias das Escolas Famílias Agrícolas*. Por meio dele foi possível também criar os currículos e avaliações que se aproximassem da realidade de cada unidade de ensino que trabalhasse com a Pedagogia da Alternância no Espírito Santo. Desse documento destaca-se o seguinte fragmento:

A alternância constitui a estrutura pedagógica fundamental e permite, através do Plano de Estudo, uma relação autêntica entre vida e escola. Pode ser definida como continuidade da formação numa descontinuidade de atividades. O jovem permanece uma semana na escola e quinze dias com sua família continuando, assim, a alternância durante o ano de formação.

Por serem três os anos de formação, cada escola realiza um rodízio desta forma: quando o 1º ano fica na escola, pela duração de uma semana (chega na 2ª feira e volta no sábado), o 2º e 3º anos ficam em casa; quando o 2º fica na escola, o 1º e 3º permanecem em casa; e quando o 3º ano fica na escola, o 1º e 2º estão em casa. Cada turma, portanto, passa alternadamente 13 semanas (sessões) por ano na Escola que, desta maneira, nunca fica ociosa.

Essa alternância permite uma formação em três fases:

- Uma fase de Pesquisa, realizada na vida, para despertar o interesse. O jovem descobre sua experiência e progressivamente chega a uma tomada de consciência. A vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família. Entende-se por vida o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente. Tal vida, para seu aproveitamento máximo na educação, deve ser compartilhada plenamente pelo aluno, bem conhecida e parcialmente

compartilhado pelos Monitores e objeto de uma constante reflexão pelos alunos, pais e Monitores.

- Uma fase de **aquisição** feita na Escola, utilizando o que foi descoberto pelo jovem; esclarecendo-o e ampliando-lhe seus horizontes com explicações científicas e técnicas, oferecendo aos alunos a base de uma cultura geral que, mais adiante, lhes permitirá pesquisar, classificar, sintetizar e expressar o descoberto e já adquirido.

- Uma fase de **assimilação**, na vida e na escola visando que cada aluno estabeleça relações e faça sínteses entre as experiências da vida e as aquisições escolares [...] (2012, p. 207-208).

Da maneira como foi idealizada, a formação por alternância permite que o aluno viva aquilo que aprendeu, ou seja, as técnicas de produção, a cultura e os saberes escolares, executando o que foi aprendido na escola em sua vida – no sentido estabelecido pelo texto. Para além disso há o constante estímulo no compartilhamento desses saberes com a comunidade do aluno e na plena participação da família nessa formação.

Os termos “formação”, “vida” e “trabalho”, presentes nos documentos citados, remetem ao conceito de práxis usado por Marx e Engels e adotado neste texto. Cabe, portanto, esclarecer qual a origem e o sentido usado pelos autores para a palavra práxis.

O termo práxis tem sua origem na palavra grega Πράξις – livremente traduzida como *prática*, que possui o significado de ação (VÁSQUEZ, 2003, p. 31). Adotado pela filosofia, esse termo ganhou uma conotação diferente do que se entende pela palavra *prática* atualmente. Não se deve entendê-lo, em seu sentido filosófico, como algo que implica pragmatismo ou ação pura e simples. O próprio costume de não traduzir práxis como prática já implica uma necessidade de diferenciar os dois termos. Práxis foi uma palavra usada desde a filosofia clássica até a contemporânea com cada um dos seus usuários filósofos estabelecendo-lhe um sentido específico. O uso adotado pelo Materialismo Histórico define o sentido de práxis como a ação humana a partir de uma tomada de consciência de sua realidade material, portanto, uma ação que necessita da superação do natural e imediato dado pela empiria e pelo processo de produção das ideias dominantes. Nas palavras de Adolfo Sánchez Vásquez:

[...] sem transcender o marco da consciência ordinária, não só não é possível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, tampouco elevá-la a um nível superior – quer dizer criador da práxis espontânea e reiterativa de cada dia. A teoria da práxis revolucionária exige a superação do ponto de vista natural, imediato adotado pela consciência ordinária do proletário. Daí a necessidade – determinada por razões teóricas e práticas – de contrapor uma reta compreensão da práxis à concepção ingênua ou espontânea dela (2003, p. 31, tradução nossa¹⁰).

¹⁰ sin trascender el marco de la conciencia ordinaria no sólo no es posible una verdadera conciencia filosófica de la praxis, sino tampoco elevar a un nivel superior —es decir, creador— la praxis espontánea o reiterativa de cada

A ideia de uma formação pela práxis parece percorrer pelos textos que definem as intenções das Escolas Famílias Agrícolas. Os sentidos dados à “formação”, “vida” e “trabalho” na pedagogia da alternância podem ser elucidados à luz da práxis proposta por Marx e Engels. Formação em um aspecto amplo, que contemple não só os conhecimentos escolares e as aprendizagens das técnicas de agricultura, mas também a formação do indivíduo reflexivo e crítico. Vida em seu sentido pleno, de indivíduo que reflete a realidade e age sobre ela para transformá-la visando uma sociedade mais justa e igualitária. Trabalho como elemento transformador, ou seja, não aquele que por um lado produz para quem controla os meios de produção e por outro explora o trabalhador, alienando-o das riquezas que ele próprio criou, mas trabalho como produtor de bens comuns, de riquezas sociais compartilhadas por todos os que dele participam.

A consciência ingênua ou espontânea discutida por Vasquez remete à ideia de que os alunos chegam à EFA desprovidos da consciência voltada para a práxis. Nessa perspectiva, pretende-se analisar quais mudanças que a formação pela alternância pode propiciar ou não para elevar essa condição, contribuindo para a aquisição de uma consciência filosófica da práxis. Ao pesquisar a Escola Família Agrícola Vida Comunitária pretende-se, para além de uma descrição dessa unidade de ensino, compreender se a formação promovida por ela pode ser ou não um exemplo de que as teorias pedagógicas que a direcionam se realizam na prática.

día. La teoría de la praxis revolucionaria exige la superación del punto de vista natural, inmediato que adopta la conciencia ordinaria del proletario. De ahí la necesidad —determinada a la vez por razones teóricas y prácticas— de contraponer una recta comprensión de la praxis a la concepción ingenua o espontánea de ella.

CAPÍTULO 2 CONTEXTO, ESPAÇO E TEMPO DA INSTITUIÇÃO

Jequitivale¹¹

Você que anda com o pé rachado e com a palha
atrás da orelha
Com a aba do chapéu na testa e se vira da noite
pro dia
Você que banha no fanado e que tira ouro de
bateia
Que faz da vida uma festa e adora falar poesia
Desculpe seu doutor mas receba os cumprimentos
meus
Eu fico com a filosofia do mestre João de Deus
A saudade me maltrata e me faz olhar no
calendário
Pra ver se faltam poucos dias pra ouvir o tambor
do rosário
Vale que vale cantar
Vale que vale viver
Vale do jequitinhonha
Vale eu amo você

Mark Gladston Nunes e Sousa (Verono)

Neste capítulo situamos a localidade e o contexto da EFA Vida Comunitária, no intuito de esboçar, no espaço e tempo histórico as características locais, tanto no sentido espacial e econômico, quanto cultural. Subdividido em três partes, o capítulo aborda primeiramente o Vale do Jequitinhonha, região localizada no nordeste mineiro; a qual pertence o Município de Comercinho. A relevância em abordar essa localidade se deve ao fato de que apesar de determinadas variações de clima, economia e solo em suas três

¹¹ A música Jequitivale, usada na epígrafe, foi composta e interpretada por Mark Gladston Nunes e Sousa, o Verono, artista filho do Vale do Jequitinhonha, que faleceu aos 26 anos de idade em um acidente de carro no ano de 2012. A canção foi apresentada em diversos festivais e shows e é parte do álbum *Divera*, uma produção independente do cantor. Jequitivale é amplamente reconhecida como o “Hino do Vale” pelos moradores da região. Para maiores informações sobre Verono e sobre a canção, acessar <https://coticulteco.blogspot.com/2010/10/jequitivale-uma-cancao-do-vale-do.html>. Para ouvir, acessar <http://www.vagalume.com.br/verono/jequitivale.html>.

microrregiões, Alto, Médio e Baixo Vale, todo o Vale possui uma cultura que está arraigada em todos os municípios que o compõe, o que propicia um terreno fértil para a instalação de EFAs na localidade.

Posteriormente, o capítulo discorre sobre o Município de Comercinho-MG, situando o contexto dos agentes que compõem a Escola. Nessa parte do texto foram utilizadas como referências as percepções obtidas durante a pesquisa de campo e o Livro “Comercinho Era Assim...”, de autoria de um filho da cidade, Antônio Coelho de Oliveira Filho, que relata desde as origens da cidade e seu desenvolvimento até as manifestações culturais típicas do local.

A terceira parte trabalha o conceito e os desafios da agricultura familiar à luz de autores como José de Souza Martins e João Batista Pereira de Queiroz. Justifica-se tratar sobre esse conceito uma vez que a zona rural de Comercinho, local de instalação da EFA Vida Comunitária, é majoritariamente constituída por minifúndios, cuja prática produtiva e econômica é pautada na agricultura familiar. São dessas propriedades que se originam tanto os alunos quanto vários dos professores, os dirigentes e os demais funcionários da Escola. Ao fechamento deste capítulo espera-se que o leitor possa compreender a conjuntura local na qual atua a Unidade de Ensino em questão, para que, a partir do terceiro capítulo, essa possa ser analisada.

2.1 O Vale do Jequitinhonha compreendido no contexto desse estudo

O objeto deste estudo, a EFA Vida Comunitária, está localizado no Município de Comercinho-MG, um dos 55 (cinquenta e cinco) do Vale do Jequitinhonha. Para compreender a Escola e sua comunidade faz-se necessário ampliar o conhecimento sobre a região e o município onde está situada. No exercício de visualização do macro, marcada pelo contexto regional, direcionamos o micro, caracterizado pelo município e a comunidade local; a região de Minas Gerais conhecida como Vale do Jequitinhonha, na qual se localiza o referido Município. Os referentes geográficos e históricos são apropriados nesse estudo, na relação com o objeto e seu contexto, no intuito de estabelecer os nexos com os espaços, tempos e circunstâncias nas quais a Instituição foi concebida e materializada enquanto projeto formativo, envolvendo agentes distintos, cujas particularidades e singularidades expressariam o investimento em uma práxis formativa distinta, direcionada a sujeitos revestidos de

costumes, modos de vida, produção e cultura imersos no pertencimento a uma realidade característica da pequena propriedade, em uma fração do Vale do Jequitinhonha.

O Vale do Jequitinhonha está localizado na região nordeste de Minas Gerais e se estende do Município de Serro-MG, onde também se localiza a nascente do Rio Jequitinhonha, até Salto da Divisa-MG, última cidade mineira antes de se adentrar no Estado da Bahia. “O Vale”, como é chamada a região pelos próprios habitantes, possui diversas características que destoam das demais regiões mineiras, entre as principais destaca-se a sua grande população rural, cujas cidades possuem uma forte identidade com aspectos produtivos, econômicos e culturais, atrelados com as pequenas propriedades e produtores rurais. Sob esse enfoque, o urbano e o rural nos municípios, se expressam de modo coexistente em diversos aspectos. De acordo com dados do Polo Jequitinhonha UFMG¹²:

[...] essa região no Nordeste de Minas Gerais está conformada por 55 municípios, organizados nas microrregiões do Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. O Vale é considerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como uma das 12 mesorregiões do estado. Isso significa que essa área tem similaridades econômicas e sociais que a diferencia de outras. Particularmente, esse território representa 14% do estado. A região, banhada pelos 50 mil Km² do rio Jequitinhonha, é lar de mais de 950 mil brasileiros, dos quais dois terços vivem na zona rural, segundo dados do último censo do IBGE.

Conforme indicam essas estatísticas, existem cerca de 630 mil pessoas que habitam o Vale e que residem nas zonas rurais de seus municípios. Essa característica permite considerar que se trata de uma região prolífica para a instalação de Escolas Famílias Agrícolas na Região, o que se confirma pela existência de 07 (sete) escolas em funcionamento: Escola Família Agroecológica de Araçuaí, no Município de Araçuaí-MG; Escola Família Agrícola Vida Comunitária, de Comercinho-MG; Escola Família Agrícola Bontempo, de Itaobim-MG; Escola Comunitária da Família Agrícola de Jacaré, de Itinga-MG; Escola Família Agrícola Renascer de Jequitinhonha, de Jequitinhonha-MG; Escola Família Agrícola de Veredinha, de Veredinha-MG e Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, de Virgem da Lapa-MG. Segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB, Minas Gerais conta atualmente com 21 (vinte e uma) EFAs, sendo um terço delas instaladas no Vale do Jequitinhonha.

Outra característica refere-se ao padrão das propriedades rurais, na maioria, pequenas propriedades. Essa realidade remete a diversidade produtiva, a manutenção de costumes e

¹² Fonte: www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha. Acesso em 29 out. 2019 às 09h00m.

práticas desenvolvidas em conformidade com as condições e características de solo, de recursos naturais e hídricos, dentre outros, que favorecem a perpetuação de manejos típicos da cultura produtiva local.

No conjunto, tais fatores se relacionam com parte do que se materializa nos projetos institucionais, voltados para a formação dos filhos dos pequenos produtores, fortalecendo o formato das EFAs. Os dados estatísticos e as características geográficas que determinam a ocupação e existências dos pequenos produtores no Vale, assim como as relações estabelecidas com os núcleos urbanos e distritos, são movimentos históricos que desencadearam a criação e manutenção de EFAs, enquanto possibilidade histórica de afirmação e resistência dessas agentes no espaço, tempo e contexto.

O Vale do Jequitinhonha divide-se em três microrregiões: Baixo, Médio e Alto Jequitinhonha. O Alto Vale compreende a microrregião de Capelinha e Diamantina e está mais próximo da região central de Minas Gerais. O Médio Vale compreende a microrregião de Araçuaí e Pedra Azul. O Baixo Vale, por sua vez, abrange a microrregião de Almenara, já próxima ao Estado da Bahia e à Região Nordeste do Brasil.

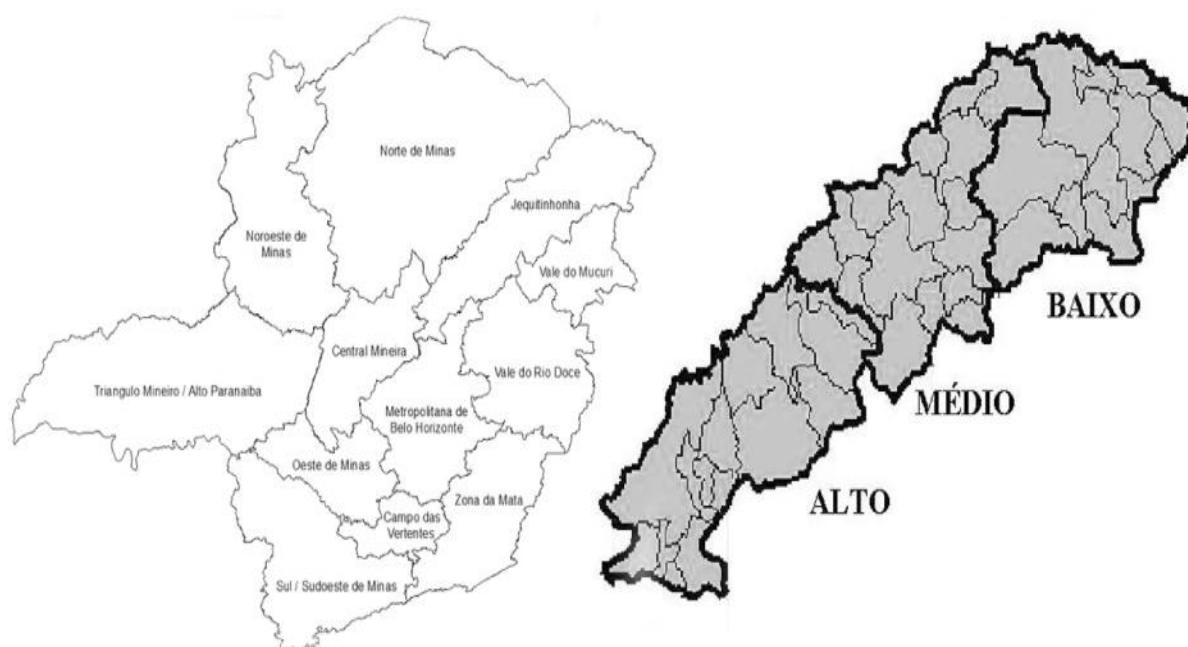


Imagem 01: Mapa de Minas Gerais dividido por região e no destaque Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha.
Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902015000200691. Acesso em 23 out. 2019 às 15h00m.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

O Vale do Jequitinhonha possui como características marcantes elementos como o calor intenso, a sequeidão, os muitos morros e a aridez do solo. Sua vegetação predominante consiste em uma mescla de cerrado e caatinga, o que faz com que seu aspecto remeta muito mais à Região Nordeste do Brasil do que a sua própria, a Região Sudeste. No entanto, não só as características físicas se assemelham àquela Região, como também sua cultura. O sotaque, o artesanato, a culinária, entre outros, denotam a forte presença da influência nordestina naquele local. Conforme descreve o Professor Márcio Simeone Henriques¹³:

O Vale do Jequitinhonha costuma ser descrito a partir de vários elementos: a poeira, a aridez, o sol, o calor, o rio, por exemplo, vão formando seu ambiente. Os tropeiros, canoieiros, pescadores, artesãos, lavadeiras, romeiros são alguns de seus personagens sempre lembrados. A junção disso tudo compõe as suas muitas narrativas, forjadas tanto na dureza quanto na delicadeza da existência¹⁴.

De fato, a contradição entre a rudeza e a delicadeza que coexistem na região é percebida por quem tem a oportunidade de conhecer o Vale. Ao passo que as dificuldades como a pouca chuva, o saneamento e a pavimentação insuficientes e o baixo investimento industrial e empresarial revelam um desenvolvimento precário em relação a outras regiões do Estado, por outro lado, a forte identidade cultural, a resistência às dificuldades, a musicalidade, a alegria e a cordialidade revelam a presença de um povo terno, porém forte, que ama e valoriza a sua própria terra.

E tem as ausências, tudo aquilo que no Vale não houve e não há. A longa lista das carências, ali onde a modernidade entendeu de fazer um desvio, embaralha o sentido das coisas, alimenta as incertezas. É onde a vida (ainda) tem de ser produzida pelas próprias mãos. Gerações se sucedem nessa manufatura. Ela é mais que um vestígio do passado, é algo que produz continuamente a vida, que a anuncia, pronuncia e denuncia, na tradução de seus paradoxos.

Neste cenário, a arte de fazer a vida ainda é algo que se aprende e se ensina, mesmo em contextos improváveis, como pequena flor no deserto. Por isso nos espanta essa beleza. Esses fazeres não estão separados das pequenas (mas poderosas) narrativas de cada pessoa. São algo tão variado quanto toda a paisagem, mas têm em comum as sensibilidades e os desejos das gentes, as inteligências populares, misturadas às devoções, às místicas e à vivência mágica dos seus mistérios¹⁵.

¹³ Professor do Departamento de Comunicação Social da UFMG. Ex-coordenador de Comunicação do Programa Polo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha.

¹⁴ Fonte: www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha. Acesso em 29 out. 2019 às 10h00m.

¹⁵ Fonte: www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha. Acesso em 29 out. 2019 às 09h00m.

Dizer que o Vale é economicamente pobre por escassez de riquezas naturais e pela sua aridez é, no mínimo, uma atitude simplória. De fato trata-se da região mais pobre em termos de índices de desenvolvimento de Minas Gerais, cuja população em boa parte vive em condições precárias de vida. No entanto, é notória na região a presença de garimpos e mineradoras, o que demonstra que há na localidade riquezas naturais. Além de possuir uma das maiores reservas de lítio do mundo¹⁶, de lá também se extrai pedras preciosas e semipreciosas como diamante, rubi e turmalina, porém, essas riquezas não se traduzem em desenvolvimento. A prática extrativista presente no Vale remete a moldes semelhantes aos do Brasil Colônia durante os Ciclos do Ouro e do Diamante, ocorridos nas próprias Minas Gerais, que, a despeito de toda a exploração de riquezas, não deixou mais do que o passivo ambiental e a traumática experiência da escravidão no País. No caso do Vale, algo parecido acontece: o povo não sente mudanças em suas condições de vida e um considerável passivo ambiental é deixado, como pode ser percebido ao observar, por exemplo, que boa parte de suas serras se encontram literalmente cortadas pela ação dos garimpeiros.

Para além de suas riquezas naturais que se contrastam com seus problemas sociais, a grandeza que se manifesta ao conhecer o Vale do Jequitinhonha é seu patrimônio imaterial, ou seja, sua cultura, sua história e sua arte.

Mas este mesmo lugar tem outra cara, que não é de pobreza. Tem música, verso e viola. São notórias e inegáveis as riquezas de lá, entre elas o subsolo, promissor em recursos minerais. Seu patrimônio histórico-cultural é referência para Minas Gerais e para o Brasil, bem como o seu artesanato, muito diversificado e com técnicas consideradas patrimônio cultural. [...] Difícil não perceber a vasta e belíssima cultura desse lugar, expressada das mais diversas formas, ora pelo artesanato e pelas músicas, ora pelas festas. Assim, celebrações regionais como a Festa do Congado de Chapada do Norte – patrimônio cultural do Estado de Minas Gerais – e a Festa do Rosário são apenas alguns exemplos vivos que compõem parte da identidade do Jequitinhonha. Identidade essa bastante plural, que vai dos violeiros e das peças de cerâmica e barro até os festivais de cultura popular, como o Festivale, um dos maiores do Brasil¹⁷.

A forte herança cultural da população do Vale se deve principalmente ao fato de se tratar de um local ocupado por quilombos e aldeias indígenas, além de sofrer influências da região nordeste, especialmente o Estado da Bahia, com o qual faz divisa e é claro, da própria

¹⁶ O lítio é um metal comumente utilizado na fabricação de baterias, de ligas metálicas e até em fármacos. A Companhia Brasileira de Lítio – CBL possui uma de suas instalações às margens da Rodovia BR 367, na Cidade de Araçuaí-MG, no Médio Vale do Jequitinhonha, onde se encontra sua mina de extração de lítio, como pode ser conferido no seguinte endereço eletrônico: www.cblitio.com.br.

¹⁷ Fonte: www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha. Acesso em 30 out. 2019 às 10h00m.

cultura de seu Estado. As atividades manufatureiras, as cantigas, as comidas típicas e o próprio linguajar remetem a todas essas influências, podendo o Vale ser considerado uma região de uma cultura própria em seu sincretismo, mas que preserva em seu núcleo todas as demais.

A despeito de sua grandeza cultural, o Vale é uma região que carece de desenvolvimento, especialmente no que se trata de geração de renda, de infraestrutura básica como vias de acesso pavimentadas, campus universitários¹⁸; hospitais e fomentação da produção agrícola, já que se trata de uma região majoritariamente rural. A persistência de tais carências propicia, entre outros, problemas como o desemprego, precarização da saúde e da educação e escoamento da população, mormente a do jovem do campo, que, na falta de melhores condições, com frequência optam por deixar o campo e mesmo o Vale, com destino às médias e grandes cidades de Minas e de outros estados do Brasil, ou até mesmo para o exterior.

2.2 O Município de Comercinho-MG

Comercinho é um município situado no Médio Vale do Jequitinhonha, cujo maior fator econômico, a produção agrícola, é oriundo de pequenas propriedades rurais baseadas no modelo de agricultura familiar, as quais produzem gêneros como a mandioca, o milho, o feijão, gado de corte e de leite, e, principalmente, o fumo, pelo qual o Município é famoso na região, sendo inclusive, apelidado de “Comercinho do Fumo”. Sua população estimada atual segundo dados do IBGE é de 6929 pessoas, sendo a população do último senso, em 2010, de 8298 habitantes¹⁹. Trata-se, portanto, de uma pequena cidade do interior mineiro, cuja economia gira em torno de minifúndios e que chama a atenção pelo seu esvaziamento populacional.

¹⁸ A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM é a única da região e sua sede está localizada em Diamantina-MG, no Alto Vale do Jequitinhonha, situada a cerca de 300 km do Médio Vale e 500 km do Baixo Vale.

¹⁹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/comercinho/panorama>. Acesso em: 14 jan. 2020 às 15h20m.

cidade, profundamente enraizada nos costumes e modos de organização da vida social, produtiva e cultural que identificam os sujeitos nesses espaços.



Imagem 03: Cidade de Comercinho-MG.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Como confirmam os dados do IBGE, o Município vem perdendo constantemente sua quantidade de habitantes, sendo que, nos últimos dez anos, aproximadamente dezesseis por cento dos seus moradores o deixaram. Esse movimento de êxodo começou a ocorrer ainda nos anos de 1960, o que não permitiu que Comercinho crescesse em termos populacionais. Segundo Antônio Coelho, até os anos 60 o Município atraía um maior número de pessoas em relação àquelas que o deixavam, o que começou a mudar a partir dessa década. Quanto a esse êxodo o autor relata:

Um dos grandes deflagradores desta mudança de fluxo migratório foi a chegada em nossa cidade da notícia que a indústria automobilística estava contratando em massa em São Paulo, bem como a facilidade de transporte com a construção da BR-116 (Rio-Bahia).

[...] Mas não apenas São Paulo atraiu o nosso povo, outras merecem destaques especiais: Jundiaí, São Bernardo, Osasco, Diadema, Santo André, Bebedouro, Atibaia, Belo Horizonte, Contagem, Betim, Vitória (ES), Vitória da Bahia, Pinheiros, Almenara, Salinas, Montes Claros, Teófilo Otoni, dentre dezenas de outras cidades brasileiras. Esse fluxo migratório se inverteu de tal maneira, que atualmente em diversos outros países da América Latina e Europa, bem como Austrália é possível encontrar pessoas nascidas em nossas cidades.

É de se notar que muitos desses conterrâneos que deixaram a nossa cidade continuaram e continuam a manter fortes vínculos emocionais com a cidade (2013, p. 104-105).

Tratando-se de um Município que depende da produção agrícola, esse fluxo migratório interfere diretamente na economia, uma vez que muitos dos que vão embora são jovens que vivem nas propriedades rurais, o que dificulta o processo de sucessão rural e, conseqüentemente, ameaça as propriedades que se utilizam da agricultura familiar para manter seu processo produtivo. As fortes raízes culturais, no entanto, são uma fonte de esperança para que muitos desses jovens permaneçam ou mesmo retornem à sua terra. Para tanto, torna-se necessário estabelecer condições estruturais para que os mesmos sejam estimulados a essa permanência ou retorno.

A produção da agricultura familiar pode ser notada ao visitar a feira da Cidade. Segundo os feirantes, os hortifrúteis comercializados são originários da região. Uma vez que grandes distribuidoras de frutas, verduras e legumes não atuam na cidade, as pequenas propriedades são responsáveis pelo abastecimento desses gêneros. Além da feira, existem outras formas de escoamento da produção, como o comércio local. A Cidade conta com pequenos mercados e restaurantes que compram dos produtores gêneros como queijos, hortifrúteis, cachaça, rolos de fumo, para revendê-los. Outras formas de comercialização ocorrem na feira de sábado e dentro da propriedade do agricultor, onde ele recebe pessoas tanto da cidade quanto do próprio campo que compram seus produtos.

Destacamos dentre as formas de escoamento de produção a feira de sábado, por entendermos tratar-se de uma amostragem da dinâmica entre o campo e a cidade, expressando as interações entre os sujeitos dos contextos urbano e rural e a circulação de produtos da agricultura familiar. As fotos na sequência foram obtidas durante a feira de sábado, que ocorre na zona urbana de Comercinho.



Imagem 04: Produtos comercializados na Feira da Cidade.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.



Imagem 05: Feira de Comercinho.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

A feira de sábado, que, de acordo com Antônio Coelho (2013, p. 94-95), na década de 1950 foi um importante local de escoamento para a agricultura familiar e grande fomentadora da economia local, foi gradualmente perdendo força, o que coincide com o fluxo migratório iniciado na década de 1960 no Município.

Nos anos cinquenta, a grande feira de sábado se consolidou. Os bruaqueiros já chegavam na sexta-feira à tarde. Alguns pousavam em casas de parentes e conhecidos, outros dormiam sobre couro estendido próximos das mercadorias que traziam para se vender: feijão de diversas variedades, arroz de pilão, toucinho, banhas de porco, farinha e goma de mandioca, café em grão, laranjas, bananas e outras frutas.

Pudemos observar que, atualmente, mesmo sem a concorrência de grandes distribuidoras, a feira não possui essa mesma pujança, pois conta com poucas bancas de hortifrúteis, cinco açougues, uma banca de pasteis e alguns vendedores de espetinhos e bebidas. Segundo os feirantes, as vendas são baixas e o local é usado mais como um ponto de encontro dos moradores aos sábados, que vão à feira para “comerem um espetinho, tomarem uma cervejinha e colocarem a conversa em dia”.

A feira, nos dias atuais, ainda consiste em uma fonte de renda para os pequenos produtores, mas perdeu boa parte de sua relevância econômica para o Município. A identificação das causas dessa perda carece de uma pesquisa específica da relação entre os produtores e a feira local. Entretanto, como nosso objeto de pesquisa é a EFA Vida Comunitária, não foi feita uma pesquisa minuciosa quanto a tal relação. Entretanto, por meio da leitura da obra de Antônio Coelho e diante do conjunto de observações obtidas tanto com os feirantes, quanto com os profissionais da EFA, pudemos levantar, *a priori*, alguns indícios que apontam para tal perda, como o processo de migração da cidade, que vem diminuindo progressivamente o número de habitantes e, conseqüentemente, de consumidores e a ausência de uma cooperativa que organize os produtores e promova ações de fomentação da feira.

2.3 A Agricultura Familiar na relação com a pequena propriedade rural

Tratando-se do processo produtivo que envolve as propriedades rurais de Comercinho, é crucial definir o conceito de agricultura familiar, tendo em vista que são os jovens dessas propriedades que compõem o quadro de alunos da EFA. Para tanto, Queiroz expõe algumas definições sob o ponto de vista de autores e instituições envolvidos com a agricultura familiar. A primeira delas provém da *Food and Agriculture Organization of the United Nations* – FAO, ou em português, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura:

Para a FAO os Estabelecimentos de Agricultura Familiar são aqueles que estão nas seguintes condições: a) a direção dos trabalhos é exercida pelo produtor; b) não foram realizadas despesas com serviços de empreitada; c) sem empregados permanentes e com número médio de empregados temporários – o número médio de empregados temporários é igual à soma do número máximo de empregados temporários em cada mês do ano dividida por doze – menor ou igual a quatro ou com um empregado permanente e

número médio de empregados menor ou igual a três; d) com área total menor ou igual a quinhentos hectares para as regiões Sudeste e Sul e mil hectares para as demais regiões (2004, p. 18 apud FAO/INCRA, 1996).

Para o movimento sindical no Brasil, a agricultura familiar é definida de acordo com os seguintes aspectos:

a) as atividades agropecuárias desenvolvidas devem ter a predominância de mão-de-obra familiar e, apenas eventualmente, deve ocorrer contratação de mão-de-obra externa à propriedade; b) o produtor deve residir na propriedade ou em aglomerado rural ou urbano próximo; c) a atividade agropecuária deve responder por mais de 80% da renda familiar, constituindo-se, portanto, na principal fonte de renda; d) a renda bruta anual da propriedade não deve exceder ao limite de 75 mil UREFs; e) o produtor não deve ter uma quantidade total de terras (propriedade, posse ou parceria) superior a 4 (quatro) módulos fiscais; f) pelo menos 75% das atividades do produtor devem ser dedicadas à propriedade (2004, p. 18-19 apud PIETRAFESA, 2002, p. 17).

Além dessas definições, pode-se dizer que a agricultura familiar está sempre calcada em uma *terra de trabalho*, ou seja, em um local de produção voltado para o sustento do trabalhador e de sua família, e não para exploração do trabalho, para o lucro e para acumulação de capital, como em uma *terra de negócios*. Esses conceitos trabalhados por José de Souza Martins trazem à tona o constante conflito existente entre os interesses do grande capital e do pequeno produtor rural. Sobre tais conceitos, Martins (1980, p. 60) argumenta: “Quando o capitalista se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócios, em terra de exploração do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho.”. Uma vez que se trata de dois modos de produção conflitantes e de visões antagônicas acerca do uso da terra, a *terra de trabalho*, posse do pequeno agricultor, encontra-se permanentemente ameaçada diante da *terra de negócios*, posse do grande capital.

Na dinâmica agrária brasileira, na conformidade com a regra da lógica capitalista, há uma constante busca por acumulação de terra, e, portanto, de capital. Nesse contexto o pequeno agricultor está diante da ameaça constante de ter sua terra e seu trabalho agregados às grandes propriedades rurais. Martins (1980, p. 53) argumenta que tal dinâmica possui duas faces: a expropriação e a exploração.

[...] a expropriação constitui uma característica essencial do processo de crescimento do capitalismo, é um componente da lógica da reprodução do capital. O capital só pode crescer, só pode se reproduzir à custa do trabalho, porque só o trabalho é capaz de criar riqueza. Por isso, uma lei básica do capital é a de subjugar o trabalho.

Várias situações propiciam a expropriação da *terra de trabalho*, sendo uma das principais a concorrência com os grandes produtores, que, por meio do capital, controlam as regras do mercado, a distribuição e o preço das mercadorias, fazendo com que o pequeno

produtor tenha que escolher entre se submeter a essas regras correndo o risco de não conseguir cobrir o custo de sua produção devido ao preço imposto pelo mercado, ou sair de sua terra, vendendo seus meios de produção para o grande produtor. Quando desprovido de seus meios de produção, ou seja, de sua terra e suas ferramentas de trabalho, o pequeno produtor muitas vezes se vê obrigado a vender sua força de trabalho para o grande capital, o que a partir disso gera o processo de exploração, que se trata da obtenção e da acumulação de riquezas por meio das baixas remunerações do trabalhador.

No que se refere às propriedades rurais de Comercinho, não há uma ação direta do grande capital sobre as propriedades rurais locais, uma vez que os latifundiários não estão presentes na região, conforme relatado pelos moradores e pelo próprio Antônio Coelho, que além de ser nascido e criado no Município, pesquisou-o a fundo para produzir sua obra. No entanto, essas propriedades não estão livres da ameaça de expropriação e de exploração, pois, ainda de acordo com Martins (1980, p. 50) “Onde a expropriação não ocorre diretamente, nem por isso o grande capital deixa de se fazer presente”. Existem os chamados “sistemas integrados” pelos quais os trabalhadores utilizam de seus meios de produção para servirem aos grandes produtores. Como é o grande capital que dita as regras de mercado e que controla a distribuição da mercadoria, o trabalhador vende seus produtos para o grande produtor, a preços estipulados por esse, que, não raramente, quase nem chegam a cobrir os custos da produção.

Nesses casos, embora as grandes empresas não expropiem diretamente o lavrador, elas subjagam o produto do seu trabalho. Tem sido assim com grandes empresas de industrialização de leite, uva, carne, fumo, tomate, ervilha, laranjas, frutas em geral. Na verdade, os lavradores passam a trabalhar para essas empresas nos chamados sistemas integrados, embora conservando a propriedade nominal da terra. Só que nesse caso, a parcela principal dos ganhos fica com os capitalistas (1980, p. 50).

Assim, mesmo que o pequeno produtor não perca a propriedade de sua terra, ele é expropriado da sua produção e explorado quanto ao seu trabalho. É o caso, por exemplo, das plantações de fumo em Comercinho, cuja produção é, em sua maior parte, receptada por atravessadores, normalmente do Estado do Espírito Santo, que pagam valores ínfimos pela mercadoria e a repassam para indústrias de tabaco.

Nas fendas do modelo macroeconômico as pequenas propriedades existem e resistem, mas os meios para tanto dependem do interesse das próximas gerações na agricultura familiar e da formação desses jovens para que esses possam encontrar alternativas que fortaleçam tal modelo de produção, não em um sentido análogo ao da *terra de negócios*, mas como *terra de trabalho* viável ao desenvolvimento e a prosperidade da comunidade em geral. É, portanto, na

esperança depositada nos jovens e em sua formação que reside a possibilidade de resistência, não em uma esperança estéril, mas sim, capaz de inspirar a práxis, da qual, pode-se dizer *à priori*, proveio a iniciativa da fundação da EFA Vida Comunitária de Comercinho. A análise proposta nos próximos capítulos tem como principal intuito traçar apontamentos que estabeleçam a referida Escola e suas perspectivas formativas como fruto de uma práxis oriunda de seus próprios sujeitos, além de discutir acerca de perspectivas futuras alinhadas à formação por alternância dos jovens da localidade.

CAPÍTULO 3 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA VIDA COMUNITÁRIA

Somos Escola Família
Que sonha a prosperidade,
Produção na prosperidade,
Sua pedagogia é integração.
Faz a alternância na educação.
Quem vive essa Pedagogia,
Por isso sua filosofia,
Vai da prática à teoria,
Unindo escola e família,
Descobre a integração:
A teoria se torna prática,
Prática é educação [...]

Antônio Baiano²⁰

O presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre a Instituição Escolar pesquisada: a EFA Vida Comunitária, e fundamenta-se no contato com a realidade e no escopo documental obtido durante a visita *in loco* à referida Escola, aplicação de questionários com alunos e Monitores, e demais dados obtidos por meio das experiências vivenciadas durante o período de visita. O referido escopo é composto pela coleta e análise dos documentos encontrados na unidade de ensino e elencados a seguir.

- Cadernos de Acompanhamento Pedagógico;
- Caderno de Realidade;
- Calendários Escolares;
- Livro de Matrículas;
- Livro de Termos de Visitas de Inspeção Escolar;
- Livros de Atas de Resultados finais;

²⁰ Antônio Pereira de Almeida, conhecido como Antônio Baiano, é músico, compositor, militante e político da região de Orizona-GO. Entre suas composições, destacamos o “Hino da Escola Família” cujo fragmento compõe a epígrafe do presente capítulo e cuja letra completa encontra-se no Anexo VII desta dissertação. A pesquisa intitulada “Potencial das Musicas do Compositor Antônio Baiano para a Promoção da Educação Ambiental na Formação de Professores da Educação do Campo no Estado de Goiás”, de autoria de Luciene Francisco Vieira, disserta com riqueza de detalhes sobre a vida e a obra desse autor.

- Matriz Curricular;
- Plano de Curso;
- Portarias dos atos de criação e autorizativos;
- Proposta Político-Pedagógica;
- Projetos de iniciativa da escola;
- Regimento Escolar;
- Registros fotográficos.

As experiências vivenciadas, por sua vez, se descrevem pelo contato direto com os professores, alunos, direção da escola e comunidade local, além do acompanhamento da prática cotidiana da EFA Vida Comunitária durante o período de aulas ocorrido entre os dias 18 e 22 de fevereiro do ano de 2019. Essas experiências ofereceram a oportunidade de interação com a comunidade escolar, com os instrumentos e as práticas de alternância e com os locais onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os documentos, as experiências e a posterior análise propiciam as condições para, não só oferecer a descrição da Instituição Escolar pesquisada, mas também, o estabelecimento da dialética proposta na presente dissertação. Dessa forma, pretende-se neste capítulo oferecer a descrição da EFA Vida Comunitária, tanto no que se refere às suas origens e sua estrutura física, quanto no que tange às suas práticas cotidianas, sua metodologia, sua comunidade escolar e as relações entre esses elementos que a compõem.

Este capítulo subdivide-se em três partes: a primeira aborda, com base nas publicações oficiais, em registros encontrados em livros de atas e nos relatos de profissionais e de membros da comunidade local, a origem e a descrição da Escola Família Agrícola Vida Comunitária. O fomento financeiro, as disposições pedagógicas e a organização do espaço interno são visualizados. A segunda parte trata da formação por alternância na Instituição. Para a tratativa desse tema são utilizados documentos como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso, Regimento Escolar, Cadernos de Acompanhamento Pedagógico, Caderno de Realidade, Calendários Escolares, Livro de Matrículas, Livros de Atas de Resultados finais, Matriz Curricular. Além da base documental, são também consideradas as impressões e os relatos obtidos durante as visitas *in loco*. A terceira parte abordará os sujeitos da escola e seus desafios face às mazelas econômicas e sociais vivenciadas pelos mesmos e pela própria EFA Vida Comunitária. A compreensão da instituição nessas três dimensões, expressa a configuração do projeto formativo, fundamentado na pedagogia da alternância, considerado

nas singularidades do contexto regional e local, qual seja, na relação com as pequenas propriedades e na acolhida de alunos oriundos do meio rural.

3.1 Origem e Descrição da Instituição

A Escola Família Agrícola Vida Comunitária, localizada na Fazenda Funil, no Município de Comercinho-MG, tem sua origem a partir de 22 de outubro de 2000, data de criação da Associação Escola Família Agrícola de Comercinho – AEFACOM, entidade mantenedora da Escola. Com base na proposta de criar uma escola que condissesse com as necessidades locais, tais como a de formação técnica para o trabalho no campo e oferta de educação básica na zona rural, com o apoio da Prefeitura Municipal de Comercinho – MG e da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA, a EFA Vida Comunitária foi instalada em uma área, segundo sua planta baixa, de treze hectares da Fazenda Funil, doada pela sindicalista e produtora rural Maria Rodrigues Teixeira, ou Dona Lia, como é conhecida na região.

O processo de fundação da Escola foi narrado por Marta Rodrigues Teixeira, Diretora e filha de Maria Rodrigues, durante realização da pesquisa, na visita *in loco*. Segundo a mesma, antes da instalação da EFA, os alunos estudavam nas proximidades das suas residências até a quinta série, em escolas mantidas pela Prefeitura. Isso porque não havia outras instituições que ofertassem a Educação Básica para além dessa etapa. Só os que tinham condições de se deslocarem até a parte urbana da cidade prosseguiram seus estudos e, mesmo assim, com muito sacrifício, pois precisavam pegar um ônibus às quatro horas da manhã para chegarem à escola. Ao perceber esse problema, a Senhora Maria Rodrigues Teixeira, que fazia parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Comercinho, após tomar conhecimento da Pedagogia da Alternância, entrou em uma empreitada para a instalação de uma Escola Família Agrícola em sua comunidade.

No ano de 1999, Maria Rodrigues juntamente com um grupo de jovens da região realizou uma visita de reconhecimento na EFA Serra do Brigadeiro, no Município de Ervália-MG. Ao se inteirar da prática da alternância, a Senhora Maria Rodrigues entendeu que aquele tipo de Escola seria o ideal para os jovens de sua região, pois, além de ofertar a Educação Básica após a quinta série, tratava-se de um ensino voltado para o perfil de quem mora e vive do campo. Posteriormente à visita, ao retornar para Comercinho, Maria Rodrigues iniciou um processo de divulgação entre a comunidade, apresentando o modelo de educação proposto pela Pedagogia da Alternância, o qual foi aceito com entusiasmo pelos jovens e suas famílias.

Representantes da comunidade, com apoio da AMEFA, criaram a AEFACOM, entidade que se tornou o pilar para a concretização do projeto da EFA Vida Comunitária. Os representantes dessa entidade mobilizaram a comunidade e juntos iniciaram uma empreitada em busca de apoio da Prefeitura para a construção da Escola. Conforme foi narrado pela Sra. Maria Rodrigues em um texto publicado pelo Departamento de Comunicações Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG:

Agora, precisava da ajuda da prefeitura para encontrar um espaço e iniciar as atividades. “Aí foi quando a gente conversou com o prefeito. Ele já tinha um projeto pra construir uma escola lá no chá. E aí foi fácil, o prefeito remanejou o projeto de construir essa escola lá no chá, e acabou fazendo essas construções aqui”. Parecia fácil, mas era ano de eleição e aquele prefeito perdeu o mandato. O novo não aceitou a construção da escola e as ações voltaram à estaca zero, o lugar cedido pelo prefeito anterior não pôde ser ocupado. Mas Dona Lia insistiu nas reuniões e toda vez que ia à prefeitura não ia só, enchia um ônibus de jovens, pais e professores para que houvessem testemunhas e pressionassem a decisão. “Um dia a gente fez uns mutirões para limpar o espaço abandonado. Isso passou na TV Alterosa e o Vale do Jequitinhonha inteiro viu aquilo. A gente chamou a superintendência e ele [o prefeito] cedeu o refeitório, alguns banheiros e o dormitório. Ele tirou quatro salas pra ele e cedeu pra nós duas salas”. Em **abril de 2002**, a Efa realizou sua aula inaugural²¹.

De acordo com as informações encontradas no Livro de Matrícula da Instituição os registros das primeiras atividades letivas da Escola ocorreram em 15 de abril de 2002, quando quarenta e seis alunos foram matriculados na 5ª série do ensino fundamental. Pelo mesmo documento é possível notar que se tratava de alunos das mais diversas idades, o que pode denotar um perfil de defasagem escolar naquele período, entre a população rural da localidade.

Dois anos depois, no ano de 2004, por meio da Portaria SEE²² n. 420/2004, de 03/06/2004, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, ocorreu o credenciamento da Entidade Mantenedora e a autorização para o Funcionamento do Ensino fundamental (5ª a 8ª série). Em razão dessa lacuna de dois anos sem a oficialização da autorização de funcionamento pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o serviço de Inspeção Escolar da Superintendência Regional de Araçuaí-MG, responsável pelo acompanhamento da Escola, procedeu com o recurso de validação dos atos escolares praticados a descoberto, oficializando os procedimentos que foram tomados pela escola durante o período 2002-2004.

²¹ Fonte: <http://labcon.fafich.ufmg.br/onde-se-ensina-o-valor-da-terra>. Acesso em: 20/01/20 às 09h30m.

²² Secretaria de Estado da Educação.

A EFA Vida Comunitária criou sua primeira turma de Ensino Médio em 2006 tanto com alunos remanescentes de 2002 quanto com os que foram sendo matriculados em turmas subsequentes²³. Apesar de adotar desde o seu início a Pedagogia da Alternância, somente em 2009 foi autorizado pela Portaria SEE nº 327/2009 de 21/03/2009 o curso Técnico em Agropecuária integrado²⁴ ao Ensino Médio em regime de alternância, o que propiciou a emissão dos diplomas para ambas as formações, já que esse ano foi marcado pelas primeiras turmas concluintes da Escola.

No ano de 2016, a Escola iniciou um projeto para oferecer a Educação de Jovens e Adultos – EJA, já que havia naquele período uma considerável demanda por parte das comunidades vizinhas da Escola para que essa modalidade de ensino fosse ofertada. Assim, pela Portaria SEE nº 1064/16 de 09/08/2016 ocorreu o credenciamento para o Projeto Experimental - EJA da Alternância e sua autorização pela Resolução CEE²⁵ 467/17 de 09/11/2017. É interessante destacar que parte dessa demanda se deu pela influência de alguns alunos do ensino regular junto a seus pais, que foram incentivados a voltarem aos estudos para terem a oportunidade de estar na escola em que os filhos também estudam. Essa modalidade conta com a formação concomitante em nível médio e técnico, porém, levando em conta as características do público atendido, ou seja, trabalhadores rurais com distorção idade/série. Nesse caso, os alunos também são alternantes, mas com uma carga horária reduzida. Eles assistem às aulas e retornam para as suas residências, não necessitando permanecerem internos como os demais alunos durante o período de aulas.

Para a manutenção da Instituição, os recursos financeiros são captados por meio de fontes diversas. A principal delas é o Estado de Minas Gerais, que repassa em duas parcelas anuais a Bolsa Aluno, que, por sua vez é originada do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, e calculada de forma *per capita*. Quanto a esse repasse, a

²³ Os dados acerca das matrículas e permanência dos estudantes que passaram pela EFA Vida Comunitária serão apresentados ainda neste capítulo.

²⁴ De acordo com o artigo 36 da LDBEN (Lei 9394/96), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser oferecida de duas formas: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

²⁵ Conselho Estadual de Educação.

Resolução número 4147/19 da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2019) determinou, no ano de 2019, os seguintes recursos:

Art. 1º - Fica estabelecido para o ano de 2019 o valor per capita dos alunos regularmente matriculados em Escolas Família Agrícola - EFA do Estado de Minas Gerais, conforme nível ou modalidade de ensino estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), número de matrículas registradas no Censo 2018 e o valor per capita estabelecido nos termos da Portaria Interministerial nº 07, de 28 de dezembro de 2018, assim discriminado:

II - Para o aluno do ensino fundamental e médio: R\$ 4.445,18 (quatro mil quatrocentos e quarenta e cinco reais e dezoito centavos) [...].

II - Para o aluno da educação de jovens e adultos: R\$ 2.735,49 (dois mil setecentos e trinta e cinco reais e quarenta e nove centavos).

III - Para o aluno da educação de jovens e adultos – Educação profissional: R\$ 4.103,24 (quatro mil cento e três reais e vinte e quatro centavos).

[...]

Art. 3º - O pagamento será realizado em duas parcelas, no percentual de 50% (cinquenta por cento) cada uma, direto à Associação mantenedora da Escola Família Agrícola.

Especificamente para a EFA Vida Comunitária, foi destinado o valor de R\$ 367.582,09, conforme consta no Anexo I da mesma Resolução (MINAS GERAIS, 2019):

Escola: Escola Família Agrícola Vida Comunitária Município: Comercinho Entidade Mantenedora: Associação Escola Família Agrícola Comercinho -Vida Comunitária CNPJ: 22.692.198/0001-54 Endereço: Fazenda Funil, S/N - Zona Rural SRE: Araçuaí Nº de alunos – ensino fundamental: 33 Nº de alunos – ensino médio e profissionalizante: 38 Nº de alunos – ensino de jovens e adultos: 19 Valor do Repasse: R\$ 367.582,09.

Segundo a Diretora Marta, há também um repasse de cinco mil reais mensais por parte da Prefeitura e, ainda, um valor de um salário mínimo repassado pela Associação Rural de Atendimento Infante Juvenil de Comercinho - ARAIC. As famílias contribuem com doações de alimentos. Gêneros que são produzindo na EFA como porcos, galinhas, hortaliças e mandioca são comercializados e os valores das vendas são utilizados na manutenção da Escola. Há ainda verbas de emendas parlamentares e de projetos como o Combate à Pobreza Rural de Minas Gerais, da Secretaria de Estado Extraordinário Para o Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha, do Mucuri e Norte de Minas.

A Proposta Político-Pedagógica da Escola contempla os pressupostos da Pedagogia da Alternância, tal como pode ser verificado nos trechos do documento, abaixo transcritos:

A proposta pedagógica de Alternância apoia-se numa educação plena, voltada para a formação integral do ser humano e para a profissionalização dos jovens, valoriza os laços familiares e a herança cultural, dentro de um projeto de desenvolvimento baseado no resgate de cidadania e na organização comunitária. Contribui para a produção agrícola e o exercício de outras atividades rurais economicamente viáveis e de baixo impacto

ambiental e propicia a vida com qualidade e dignidade no meio rural (PPP, 2018, p. 06).

As prerrogativas filosóficas, formativas e ambientais presentes no *Documento de Santa Helena* e nas *Bases Estruturais e Metodologias das Escolas Famílias Agrícolas*. Família, cultura, cidadania, comunidade e profissionalização são termos que dão a tônica da proposta pedagógica da Instituição de Ensino.

Quanto aos seus fundamentos teóricos, a definição da Pedagogia da Alternância como princípio norteador do processo de ensino-aprendizagem ofertado pela Escola, se expressa no Projeto Político Pedagógico:

A Pedagogia da Alternância consiste na Organização da formação em espaços e tempos diferenciados: um período letivo no centro educativo alternado por um período letivo no meio sócio-profissional - familiar. Estes períodos alternados variam de escola para escola, devido às peculiaridades regionais, podendo ser de uma semana ou de quinze dias. Na Escola Família Agrícola Vida Comunitária, a princípio, a alternância será de 15 dias na escola e 15 dias na família²⁶.

A alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais que a escola, por isso o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo, constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA.

Na Pedagogia da Alternância a ação educativa não está vinculada à mera comunicação dos conhecimentos, atos que exigem somente compreensão e memorização, mas, sobretudo, proporciona a operacionalização de pesquisas e experimentações práticas e considera a experiência do cotidiano a matéria prima para uma aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante. Busca-se a construção do conhecimento a partir do conhecimento empírico do meio rural.

Assim, a Pedagogia da Alternância é um sistema que, conjugando momentos de aprendizagem em períodos distintos, mas com estreita relação, permite que o momento vivido na escola seja a continuação de sua vida (PPP, 2018, p. 11).

Compreende-se a intencionalidade em estabelecer um modo de ensino que valorize os saberes apreendidos no cotidiano dos alunos, quando estão em suas propriedades e que devem ser trabalhados juntamente com os conteúdos curriculares que a Instituição oferece. A mediação entre casa e escola remete à Colocação em Comum, instrumento previsto na prática da alternância que, como já apresentado no primeiro capítulo, fomenta a interação entre teoria

²⁶ Cabe destacar que na EFA Vida Comunitária existe uma prática, aprovada em assembleia escolar posterior à homologação do PPP de 2018, que é a de liberar os alunos às sextas-feiras para que esses passem os finais de semana em suas residências, daí a ausência de atividades aos sábados e domingos. Essa peculiaridade é justificada, segundo os profissionais aos quais questionamos, devida tanto à falta de disponibilidade de Monitores, quanto à falta de recursos financeiros para remunerá-los para que permaneçam na Escola durante os finais de semana da quinzena de aula. Nesse aspecto, até o momento da pesquisa, o PPP não estava atualizado com tal prática.

e prática e dos saberes adquiridos pelo aluno na escola e na vida, produzindo um movimento de aprendizagem em via dupla: o conhecimento escolar utilizado na comunidade e vice-versa.

A Matriz Curricular da EFA Vida Comunitária, por sua vez, implica um importante diferencial em relação às escolas regulares, pois reflete a Proposta Pedagógica e o Plano de Curso trazendo em sua Parte Diversificada as disciplinas de Agricultura/Agroecologia, Zootecnia, Administração/Economia Rural, Agroindústria Familiar, Informática Aplicada, além do Estágio que, em seu conjunto, representam a formação técnica e profissional ofertada aos discentes. Com essas disciplinas, é possível fomentar a aprendizagem em via dupla, entrecruzando cada uma delas com as práticas produtivas das pequenas propriedades rurais. Além da Parte Diversificada, a formação por alternância envolve uma Base Comum Curricular, sendo esta o conjunto composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A fundamental diferença entre uma Matriz Curricular baseada na Pedagogia da Alternância e a de um curso técnico em nível médio está justamente na maneira como as disciplinas, especialmente as da Parte Diversificada, se articulam tanto com a realidade do meio rural no qual vive o aluno quanto com as atividades práticas que são promovidas nas dependências da Escola. Assim, aquilo que é estudado em teoria é colocado em prática na EFA e na residência dos estudantes. Essa articulação casa-EFA-casa por si mesma propicia um movimento dialético na medida em que, ao mesmo tempo em que a EFA sofre influência do meio que a circunda, emulando arranjos, estruturas e técnicas de produção locais, ela também influencia o esse meio, difundindo as técnicas e os saberes que são trabalhados em seu cotidiano.

MATRIZ CURRICULAR - EFA VIDA COMUNITÁRIA
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, EM REGIME DE ALTERNÂNCIA - 2019
Fundamentação Legal: LDB Nº 9.394/96 - Parecer CNE/CEB Nº 01/2006 - Resolução CEB/CNE Nº 06/2012 - Diretrizes Curriculares - Lei nº 13.415/17 - Resolução SEE 21/9712 - Resolução SEE nº 2007/15 - Resolução SEE nº 2007/15.

ÁREA DE CONHECIMENTO	ESCOLA						PRÁTICA NA FAMÍLIA/COMUNIDADE						TOTAL		
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		1º ANO		2º ANO		3º ANO				
	AQ	CHA	AQ	CHA	AQ	CHA	AMSP	CH-MSP	AMSP	CH-MSP	AMSP	CH-MSP			
LÍNGUA PORTUGUESA	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	350:00
	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	100:00
ARTE	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	100:00
EDUCAÇÃO FÍSICA	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	07	58:20	350:00
MATEMÁTICA	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	250:00
BIOLOGIA	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	150:00
CÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	150:00
QUÍMICA	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	150:00
FÍSICA	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	150:00
HISTÓRIA	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	250:00
CÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	150:00
GEOGRAFIA	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	100:00
SOCIOLOGIA	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	100:00
FILOSOFIA	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	100:00
SUBTOTAL	48	400:20	48	400:20	48	400:20	48	400:20	48	400:20	48	400:20	34	282:00	2.056:00
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	150:00
	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	400:00
AGRICULTURA/AGROECOLOGIA	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	06	50:00	400:00
ZOOTECNIA	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	04	33:20	300:00
ADM. ECONOMIA RURAL	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	03	25:00	325:00
AGROINDÚSTRIA FAMILIAR	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	02	16:40	100:00
INFORMÁTICA APLICADA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ESTÁGIO	24	200:00	24	200:00	24	200:00	24	200:00	24	200:00	24	200:00	24	200:00	2000:00
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	72	600:20	72	600:20	72	600:20	72	600:20	72	600:20	72	600:20	43	408:20	1.825:00
TOTAL GERAL	72	600:20	72	600:20	72	600:20	72	600:20	72	600:20	72	600:20	43	408:20	3.875:00

LEGENDA:

* AO - Aulas quinzenais

* AMSP- Aulas no meio ~~socioprofissional~~

* CHA - Carga horária Anual

Imagem 06: Matriz Curricular da EFA Vida Comunitária, do ano de 2019.
Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

O horário proposto para o dia-a-dia da dos alunos é outro diferencial da Pedagogia da Alternância. Na EFA Vida Comunitária o tempo é preenchido com as aulas e demais atividades pedagógicas e com a formação prática do curso Técnico em Agropecuária, intercaladas com atividades domésticas como os cuidados com o local, a limpeza do ambiente

e a ajuda na preparação das refeições. Há um rigor na agenda diária somado ao tempo livre no qual os alunos podem desenvolver as práticas de sua preferência, como tocar violão, interagir uns com os outros e ler, sempre com o acompanhamento de funcionários da Escola. As atividades cotidianas são distribuídas da seguinte maneira:

Dias	Horário	Atividades
Segunda a Sexta	06h40min	Levantar
	07h00min	Atividades práticas e domésticas
	08h10min	Café da manhã
	08h30min	1ª aula
	09h20min	2ª aula
	10h10min	3ª aula
	11h00min	Almoço/tempo livre
	12h10min	4ª aula
	13h00min	5ª aula
	13h50min	6ª aula
	14h40min	7ª aula
	15h30min	Lanche
	15h50min	8ª aula
	16h40min	Tempo livre
	19h00min	Jantar
	20h00min	Serão noturno
21h30min	Recolhimento	
22h00min	Silêncio/descanso	

Quadro 01: Horários das atividades cotidianas dos alunos da EFA Vida Comunitária.

Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, PPP, 2018, p. 19.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

A carga horária diferenciada, a rotina dos alunos e as disciplinas específicas demonstram um tipo de formação que vai além daquela oferecida nos meios urbanos, pois associa teoria e prática num modelo de formação específico que visa à permanência do jovem no campo. A aplicabilidade dessa proposta, no entanto, depende de uma metodologia própria. Nesse aspecto, a perspectiva da formação por alternância estabelece que sua lógica metodológica parte do concreto para o abstrato (Plano de Curso, 2016, p. 44). Pode-se notar nesse aspecto uma aproximação com a lógica dialética, que entende que o processo de aquisição de conhecimento parte das impressões sensíveis sobre um dado objeto, encontra nele as categorias abstratas para então chegar ao conhecimento real desse mesmo objeto. Esse

movimento dialético é descrito por Dermeval Saviani na obra *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*.

A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.[...] o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. [...] Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. [...] Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas (SAVIANI, 1996, p. 4-5).

A lógica dialética, assim, estabelece que na construção do conhecimento haja um ponto de partida que é a relação direta entre o sujeito e o objeto. Esse contato imediato é também o primeiro momento em que o sujeito se depara com o concreto; com a realidade do objeto. Essa realidade, no entanto, após a apropriação do objeto pelo pensamento se altera, pois, enquanto ideia, o objeto passa por processos de reflexões e abstrações. A partir dessas, o objeto passa a ser compreendido como um “concreto pensado”; uma forma de conhecimento mais ampla do que aquela que parte do empírico. Na perspectiva desse movimento, a principal preocupação da práxis formativa é a aquisição por parte dos indivíduos dessas “leis que governam o real”, ou seja, de um conhecimento que os propicie uma compreensão da realidade para além das aparências imediatas.

Fundamentando-se nesses pressupostos, se faz necessária, de início, uma estrutura física adequada para que tal lógica se concretize, ofertando assim atividades formativas, previstas na Matriz Curricular da Instituição, que têm como ponto de partida a pesquisa empírica. Ao pesquisar a Escola Família Agrícola Vida Comunitária, estabeleceu-se como um dos objetivos a verificação do espaço físico, no que tange as instalações prediais, a área disponível para as práticas agrícolas e os equipamentos disponibilizados para os Monitores e alunos. A visita realizada durante a pesquisa permitiu a verificação dos aspectos estruturais da Instituição e a constatação de que a mesma possui condições para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, tal como consta em sua base documental:

A Escola Família Agrícola Vida Comunitária dispõe de instalações construídas dentro dos padrões de instituições escolares, possibilitando o internato dos discentes, refeitório, salas de aulas amplas, banheiros, pátio,

área para esporte e lazer, cozinha, departamento administrativo, biblioteca, laboratório de informática e ambientes que propiciem a prática dos conteúdos profissionalizantes (PLANO DE CURSO, 2016, p. 40).

Os registros fotográficos a seguir, produzidos durante a visita *in loco*, apresentam as instalações da EFA Vida Comunitária em suas áreas construídas e externas. No sentido de compreender se a formação por alternância pode ser oferecida da forma como é prevista em tese, é mister que as instalações físicas correspondam com a proposta formativa da Escola.



Imagem 07: Placa de boas-vindas, localizada na entrada da Instituição com a frase atribuída a Santo Isidoro de Sevilha “viva como se fosse morrer amanhã, aprenda como se fosse viver para sempre”.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

O anúncio da Escola, com ícone da EFA, a vida comunitária representada pelas mãos dadas. No conjunto das boas vindas e no sentido da frase, a demarcação de um espaço e tempo para a formação. Vida Comunitária, tempo escolar e tempo comunidade, no entrelaçamento dos propósitos que configuram a formação por alternância.



Imagem 08: Primeiro e segundo prédio da esquerda para a direita.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

As instalações físicas da Escola contam com oito prédios, sendo que eles apresentam a seguinte estrutura: no primeiro prédio localizam-se a biblioteca, a secretaria, uma sala de arquivos, a sala da direção, dois banheiros separados por gênero e uma sala de aula. No segundo, estão a sala de informática e mais cinco salas de aula.

Destaca-se no primeiro prédio a chamada “sala de cultura”, na qual são realizadas as apresentações musicais, teatrais e expositivas de cunho cultural que durante a nossa visita pudemos acompanhar. Em uma das apresentações, os professores expuseram para os alunos e convidados algumas das peculiaridades da cultura local, tais como a produção de cachaça e do fumo. O evento teve como objetivo demonstrar a todos os presentes as características que marcam o município e proporcionar a valorização e o sentimento de pertencimento da cultura local entre os alunos.

Os artefatos e elementos representativos da cultura regional, selecionados e organizados pelos alunos no espaço da EFA, são indicativos dos diversos modos pelos quais a comunidade se faz presente durante o tempo escolar.



Imagem 09: Sala de Cultura durante exposição dos símbolos regionais: a cachaça, o fumo e o trabalho rural.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

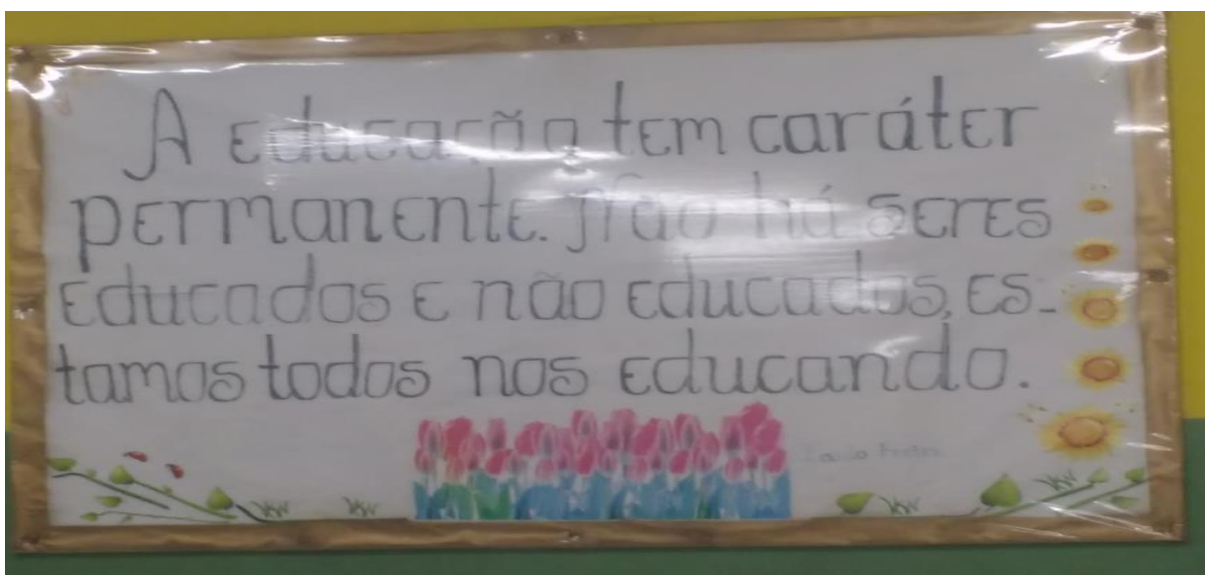


Imagem 10: Mensagem de Paulo Freire localizada na parede da Sala de Cultura “A escola tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando.”.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

O terceiro prédio se trata do local onde são preparadas as refeições e onde os alunos se reúnem para se alimentarem, sendo composto por uma cozinha e um refeitório. No quarto prédio está instalada uma cozinha industrial para aulas práticas de culinária. O quinto prédio trata-se do alojamento masculino. O sexto é um espaço de duas salas cedidas à Prefeitura de

Comercinho para a instalação do Ensino Fundamental dos anos iniciais, com turmas de 1º ao 5º ano. O sétimo, por sua vez, se trata de um alojamento de dois andares, sendo que no primeiro piso se encontra o alojamento dos Monitores, separado por gênero e um banheiro e, no segundo piso, está o alojamento feminino com um banheiro.



Imagem 11: Da esquerda para a direita, alojamento feminino das alunas e dos Monitores, salas cedidas à Prefeitura, alojamento masculino dos alunos e cozinha industrial.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

No oitavo prédio está instalado o museu da Escola, local onde são expostos vários objetos presentes na cultura regional. Esse espaço denota a iniciativa quanto à preservação e a valorização cultural entre os alunos.



Imagem 12: Interior do museu da Escola com itens como pilão e bateia. No quadro esquerdo a frase de Paulo Freire "Educação não transforma o mundo, muda pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.



Imagem 13: Interior do museu da Escola com itens como capanga de couro e ralador.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Além das instalações físicas, há uma área externa onde os alunos aprendem práticas de plantio e de criação de animais. Nela se encontra a criação de caprinos, suínos e aves. São produzidas hortaliças, legumes, tubérculos e frutas como couve, alface, cenoura, beterraba, quiabo, mandioca, feijão andu, abóbora, maracujá, limão, mamão, cebolinha e coentro entre outros. A área em questão é adequada com a proposta do Plano de Curso da Escola, como pôde ser constatado durante as visitas. É possível afirmar que estrutura da escola possui condições para cumprir com os objetivos definidos no documento:

Analisar a agricultura da região, aprendendo técnicas agroecológicas de produção e avaliando as culturas que têm melhor adaptação e maior potencial econômico para os agricultores, vislumbrando o Projeto Profissional do Jovem (PLANO DE CURSO, 2016, p. 13).

Essa produção, além de ser o resultado das práticas aprendidas durante as aulas, é utilizada na própria escola para o preparo das refeições e seu excedente é vendido para a comunidade no próprio local ou na feira da cidade, o que contribui para a manutenção das despesas. Segundo relatos da Diretora, esses produtos são valorizados pelos compradores por serem cultivados organicamente e não conterem agrotóxicos.

O sistema de irrigação instalado funciona por meio de poços artesianos e de bombeamento da água para abastecer as instalações prediais e a área utilizada para a produção. Pode-se verificar que o solo é propício para o cultivo dos gêneros citados, devido à quantidade da produção e a qualidade dos mesmos, a qual pode ser verificada pelos registros fotográficos a seguir. Nota-se pelas imagens que, a despeito de se tratar de uma região da qual uma das maiores características é a seca, quando há irrigação a terra se torna produtiva.



Imagem 14: Sistema de irrigação para a plantação.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Segundo o Plano de Curso (2016, p. 13) no que tange à parte técnica profissional, espera-se que no término do ciclo de alternância os alunos tenham adquirido competências como o conhecimento das culturas anuais existentes e as mais rentáveis, além das práticas ecologicamente recomendadas ao cultivo. Destaca-se que na formação de horticultura o conhecimento de variedades culturais, a preparação do solo, modos de plantio e a importância alimentar e econômica da produção.

No que se pode inferir pelas imagens, a variação do cultivo, o espaço propício e a qualidade da produção, indicam que há condições, no que diz respeito à estrutura da Escola, de cumprir as prerrogativas no que tange ao currículo técnico profissional.



Imagem 15: Da esquerda para a direita: plantação de abobrinha e maracujá.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.



Imagem 16: Da esquerda para a direita: plantação de cebolinha e quiabo.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.



Imagem 17: Da esquerda para a direita: plantio de beterraba e cenoura.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Entre as plantações nota-se o cultivo da palma, que foi um símbolo da fome na região por ter sido fonte de alimento devido à pobreza e a falta de recursos. Atualmente ela é cultivada para ser usada como ração para os caprinos. Isso denota que a aquisição de recursos hídricos e as políticas afirmativas dispensadas para a região são de importante valia para o desenvolvimento local.



Imagem 18: Cultivo da palma.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

A criação de animais também é voltada tanto para o consumo próprio quanto para a venda. Na propriedade encontram-se porcos, cabras, patos e galinhas que também são usados

na alimentação oferecida na Escola. À luz do Plano de Curso (2016, p.14) os estudantes devem “Fazer uma análise das potencialidades e desafios da região para a atividade pecuária, bem como conhecer e aprimorar técnicas alternativas de criação de animais de pequeno e grande porte”. As instalações onde os animais são criados e as aparências saudáveis dos mesmos condizem com a proposta do documento.

Em relação à suinocultura, a formação técnica profissional deve promover o conhecimento do manejo da criação, de identificação das raças que melhor se adéquam à região e de análise acerca da geração de renda com essa produção.



Imagem 19: Criação de porcos.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Percebe-se que as estruturas dos estábulos e dos chiqueiros remetem às características encontradas em propriedades rurais da região, como, por exemplo, os cercados rústicos feitos de estacas de madeira. Dessa forma, não só a EFA exerce influência na comunidade, mas, de forma recíproca, o que se executa nas pequenas propriedades também influencia nos arranjos da Escola de maneira a estabelecer a identificação entre os dois espaços formativos do aluno alternante, ou seja, sua casa e a escola.

Nesse exercício de apreensão dos tempos que se movimentam, escola-comunidade; comunidade-escola, a alternância materializa o projeto formativo da EFA na coexistência de relações nas quais se expressam aspectos culturais, práticas, costumes, inscritos em diferentes eventos, espaços e tempos, pelos sujeitos participantes. Nessa composição, pode haver indicadores que fomentam a configuração da formação por alternância, imersa em

singularidades locais, representativas do ambiente e circunstâncias nas quais a escola está situada, assim como os sujeitos que recriam e concretizam o processo formativo em questão.

Foi recentemente adotada a criação de caprinos que, de acordo com a Direção da Escola, em relação ao consumo da carne, se encontra em fase de teste de aceitação pela comunidade e alunos.



Imagem 20: Criação de caprinos.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

No tocante à criação de aves, o Plano de Curso (2016, p.14), prevê que a formação do aluno deve propiciar conhecimentos acerca do mercado consumidor, dos valores nutricionais da carne e dos ovos, do manejo adequado, e das potencialidades da região para a criação de aves.



Imagem 21: Criação de patos.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.



Imagem 22: Criação de galinhas.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Quanto aos equipamentos disponíveis na escola, os mesmos estão elencados no Plano de Curso (2016, p. 41-44) e divididos nas seguintes categorias: móveis, equipamentos, utensílios domésticos, material didático permanente, material esportivo permanente, ferramentas, equipamentos de proteção individual e veículos. Cabe destacar que há uma relevante variedade de equipamentos que pôde ser conferida durante a visita à Instituição de ensino. A listagem completa desses materiais está incluída no Anexo I da dissertação.

Diante dessas observações, é possível afirmar que as dependências físicas da escola oferecem condições para proposta formativa da EFA no que implica o ensino regular integrado à formação técnica e profissional aliadas aos aspectos culturais da região. Foi possível verificar que os processos de aprendizagem propostos no Plano de Curso, tanto no que tange ao plantio, quanto na criação de animais têm possibilidade de serem realizados. A escola, nesse aspecto se mostra propícia à realização das atividades formativas. Considerado no conjunto da proposta curricular, o projeto formativo da EFA Vida Comunitária depende em boa parte dessa estrutura física e dos equipamentos que estão à disposição dos Monitores e dos alunos alternantes. No entanto, esses elementos por si só não garantem uma formação tal qual foi planejada pelos idealizadores da Pedagogia da Alternância.

Realçamos que a possibilidade da práxis formativa está articulada às características sociais, produtivas, culturais e humanas que identificam os sujeitos em ação na Instituição. Assim, é preciso compreender o espaço e tempo escolar em seu sentido mais pleno, considerando os aspectos que configuram a totalidade da Instituição, direcionam as percepções dos agentes educativos, considerados no conjunto das práticas e vivências que dão forma à formação por alternância, conforme referido nos próximos tópicos, ao situar os docentes e alunos da EFA.

3.2 O Docente da Alternância no Processo Formativo

O projeto formativo da EFA ao ser elaborado tem como ponto de partida a observância das vivências e das características da comunidade atendida. Nesse sentido, tem como premissa um currículo escolar capaz de contemplar o desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos, considerando suas peculiaridades e as potencialidades que seu meio pode oferecer em termos de produção e geração de recursos. Consideradas tais prerrogativas, entende-se necessária a exposição das principais linhas orientadoras que compõem os documentos da EFA Vida Comunitária acerca de sua oferta de formação para posterior análise da efetividade dessa formação no contexto de vida desses alunos, na expectativa de visualizar a práxis formativa promovida pela alternância, em consonância com o projeto proposto.

O Plano de Curso é um documento orientador que traça as diretrizes da formação que se pretende ofertar ao discente. Tem como objetivo a formação do estudante tanto na educação básica quanto no Curso Técnico Profissionalizante, visando à preparação para o trabalho e para a cidadania e, além disso:

[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico; [...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina [...] (PLANO DE CURSO, 2016, p. 03).

O coração do projeto formativo da Escola está explicitado nesse fragmento, haja vista a proposta de, concomitantemente, promover uma formação cujo processo, pela alternância, assegure a indissociabilidade teoria-prática, reflexão-ação-intervenção. É especialmente nesse aspecto que se faz necessária a prática pedagógica voltada para o estímulo da criticidade, e, para que isso seja possível, é necessária a atuação de Monitores que possuam um perfil que contemple tanto os conhecimentos técnicos quanto a consciência crítica da realidade, tanto a nível macro, ou seja, reconhecendo as estruturas que organizam e controlam a sociedade, como também micro, entendendo como essas estruturas influenciam o meio onde atuam. A efetividade do Plano de Curso depende da formação de uma equipe pedagógica que trabalhe nessa perspectiva. De acordo com o disposto no referido documento (2016, p. 44), o profissional da alternância deve ter apreço pela cultura rural e pelos saberes populares, capacidade tanto para o trabalho em equipe, comprometimento com a proposta pedagógica e com a causa da agricultura familiar, capacidade de liderança, habilitação para exercer suas atribuições e competência profissional. Além disso, esse profissional deve acompanhar seus discentes estimulando-os a se interessarem e a problematizar acerca dos conteúdos trabalhados e ser aquele que não só transmite conteúdos, mas que reelabora e estimula o questionamento do “porque” e “para que” de cada conteúdo.

O ingresso profissional na EFA ocorre por contrato de trabalho. No caso dos membros da equipe pedagógica, esses passam por uma avaliação de perfil por meio de análise curricular e uma avaliação na qual devem ser discutidos os motivos que levaram o candidato a pleitear a vaga, sua identificação com o campo e o seu entendimento acerca da Pedagogia da Alternância. A partir da contratação, toda equipe docente recebe capacitação técnica pedagógica promovida pela AMEFA e pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, que oferecem uma modalidade de Formação Inicial em Pedagogia da Alternância para os iniciantes em seis encontros, e outra de formação continuada para os veteranos (PLANO DE CURSO, 2016, p. 45). Os locais onde tal formação é realizada são nas próprias EFAS, que se revezam na cessão do espaço. No caso da EFA Vida Comunitária, a formação é feita em conjunto com as EFAS mais próximas, sendo essas a EFA Bomtempo, EFA Jequitinhonha, EFA Malacacheta, e EFA Itaipé. Há também os encontros em Belo Horizonte, na sede da AMEFA, que geralmente acontecem mensalmente. Pela forma como o

Plano de Curso descreve a formação e da maneira como sua execução foi planejada, nota-se a preocupação em estabelecer entre os profissionais uma atuação que respeite as prerrogativas da Pedagogia da Alternância.

O quadro a seguir apresenta o atual grupo de profissionais do magistério da EFA Vida Comunitária.

NOME	CARGO	FORMAÇÃO	NATURALIDADE / RESIDENCIA
MARTA RODRIGUES TEIXEIRA	DIRETORA	LETRAS – FACULDADE DE JOAO PINHEIRO/ TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA EFA BOMTEMPO – ITAOBIM / LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IBIPIRUNA – ISEIB / ESPECIALIZAÇÃO EM ORIENTAÇÃO, SUPERVISÃO, INSPEÇÃO, GESTÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA DO BRASIL – SOERAS	COMERCINHO – MG ÁREA RURAL DE COMERCINHO – MG
RAÍSSA PEREIRA SILVA	PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA / LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS	CURSO BÁSICO DE INFORMÁTICA - ARAIC / TÉCNICO EM AGROPECUARIA – EFA VIDA COMUNITARIA.	GUARIBA - SP ÁREA RURAL DE COMERCINHO – MG
SIMONE PEREIRA SILVA	PROFESSORA DE BIOLOGIA	CURSO BÁSICO DE INFORMÁTICA – ARAIC / LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS / TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – EFA VIDA COMUNITÁRIA	COMERCINHO – MG ÁREA RURAL DE COMERCINHO – MG
BRENDA MARIA ALVES DE OLIVEIRA	PROFESSORA DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – UNOPAR - EAD, POLO MEDINA	MEDINA – MG / COMERCINHO – MG, ÁREA URBANA
DIANE ALVEZ GOMES	PROFESSORA DE ZOOTECNIA E ARTE	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA – EFA VIDA COMUNITÁRIA	MEDINA – MG COMERCINHO – MG, ÁREA RURAL
ENZO MARQUES REZENDE	PROFESSOR DE AGRICULTURA; AGROECOLOGIA; ZOOTECNIA; ADMINISTRAÇÃO ECONOMICA RURAL	BACHAREL EM AGRONOMIA – UFMG MONTES CLAROS /TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA EFA BOM TEMPO – ITAOBIM	MEDINA – MG/ COMERCINHO – MG, ÁREA URBANA
MAIARA ALCANTARA OLIVEIRA	PROFESSORA DE QUÍMICA; FÍSICA; EDUCAÇÃO AMBIENTAL; AGROINDUSTRIA	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA EFA BOM TEMPO – ITAOBIM	MEDINA – MG COMERCINHO – MG, ÁREA URBANA
MARIA RITA DE NAZARÉ CAIRES	PROFESSORA DE INFORMÁTICA E MATEMÁTICA	CURSO TÉCNICO DE INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA – IDENE / LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – UNIUBE EAD, POLO TEÓFILO OTONI	MEDINA – MG COMERCINHO – MG, ÁREA RURAL

Quadro 02: Profissionais do quadro do magistério da EFA Vida Comunitária.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Os dados expostos revelam que, dos oito profissionais, cinco possuem curso de graduação. Os demais, atualmente estão cursando o nível superior de ensino²⁷. O fato da Escola não contar com um quadro com todos os professores graduados denota a dificuldade em contratar profissionais habilitados dispostos a trabalharem em regime de alternância e que tenham identificação com a Educação do Campo. Outro fator de dificuldade é o acesso à Escola, cuja distância da cidade de Comercinho é de aproximadamente quinze quilômetros, percorridos em estrada de terra. Há também a situação do próprio município, que não conta com faculdades e nem polos de educação à distância, obrigando aqueles que querem prosseguir com seus estudos a terem que se dirigir a outras cidades.

O gráfico a seguir indica o perfil em relação à experiência e a identificação dos Monitores com seus alunos, utilizando-se da idade, tempo de atuação na EFA e local de residência.

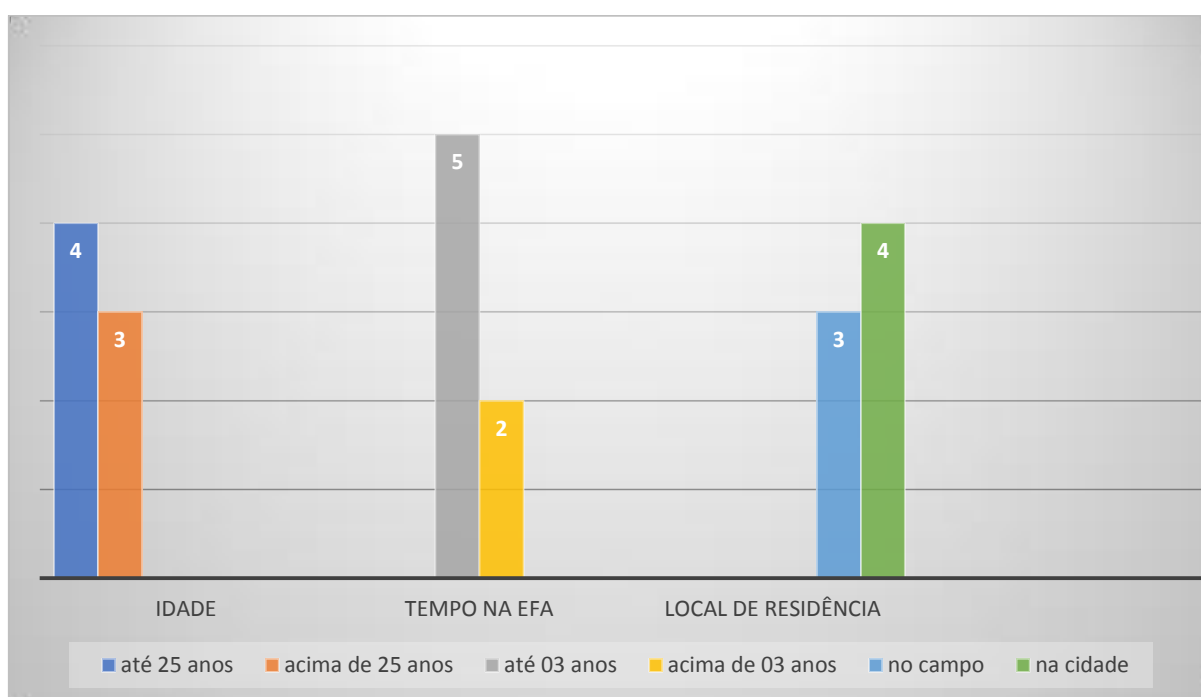


Gráfico 03: Monitores da EFA Vida Comunitária.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

²⁷ No Estado de Minas Gerais, quando há ausência de profissionais habilitados para assumirem as aulas previstas na Matriz Curricular, é possível contratar professores não habilitados, mediante a autorização das Superintendências Regionais de Ensino, conforme disposto na Resolução SEE/MG nº 3995, Art. 54: A designação para a função de professor poderá ocorrer para até três componentes curriculares [...] desde que: [...] IV – o candidato seja autorizado a lecionar os componentes curriculares, exclusivamente quando e onde não existir candidato habilitado.

A visualização desses dados mostra que os Monitores atuais são, em sua maioria, pessoas jovens e com pouco tempo de experiência enquanto docentes na EFA, mas que possuem identificação com a Pedagogia da Alternância, uma vez que cinco desses profissionais são ex-alunos de Escolas Famílias Agrícolas, sendo três deles da própria EFA Vida Comunitária e que três entre os sete moram em propriedades rurais.

Observa-se que na atual fase a EFA possui um grupo de jovens com forte identificação e comprometimento com os alunos e com a Escola. Tais condições juntamente com outros aspectos relacionados à estrutura e equipamentos, em tese, potencializam o processo de aprendizagem e o trabalho com a Pedagogia da Alternância. Todavia, há também fatores de dificuldades em relação à permanência do quadro, diante de uma considerável rotatividade de profissionais, tendo em vista que a Instituição possui dezoito anos e que somente dois entre os Monitores têm acima de três anos de atuação na EFA. Além disso, a escassez de oferta de cursos de pós-graduação na região seria entrave para o prosseguimento de suas formações. Essa realidade evidencia os limitantes para a especialização desses profissionais, ficando circunscrita aos eventos de aperfeiçoamento promovidos na e pela Instituição.

Com a finalidade de conhecer a percepção dos Monitores quanto ao público atendido e o processo formativo da EFA Vida Comunitária, realizamos a aplicação de questionários com os docentes presentes durante a visita *in loco*. Apresentam-se na sequência, de modo compilado, as respostas obtidas de seis dos sete Monitores, os quais estavam presentes no período da visita, que compõem o quadro pedagógico da Instituição.

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA COMUNIDADE LOCAL
Para você, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela comunidade rural local?
Monitor 1 – Falta de política pública de apoio.
Monitor 2 – A limitação no acesso água, dificuldade de acesso a políticas públicas.
Monitor 3 – Falta de políticas públicas.
Monitor 4 – A falta de água.
Monitor 5 – O acesso a políticas públicas e o acesso à água.
Monitor 6 – Falta de políticas públicas eficazes, financiamento, escassez de recursos hídricos.

Quadro 03: Dificuldades enfrentadas pela comunidade local.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Dentre as dificuldades apontadas, destacam-se a deficiência no alcance de políticas públicas e a falta de água. Esses são fatores que estão presentes não só no Município, mas tratam de uma situação histórica enfrentada em todo o Vale do Jequitinhonha. Em várias partes do Vale é notório o sofrimento vivido pelos habitantes, tanto na cidade quanto no campo. A presença de ruas sem asfalto, a falta de redes de esgotos, as estradas esburacadas, os cortes no abastecimento de água, entre outros fatores, denunciam o preterimento do Poder Público àquela região. Há ainda os problemas de ordem natural, como a seca, que castiga tanto os seres humanos quanto os animais e as plantações. Açudes, córregos e rios secos são uma constante em boa parte do território. O problema é de tal gravidade que, para amenizar a situação, as comunidades têm que esperar que o Poder Público envie caminhões pipa para abastecê-las. Isso, no entanto, é um paliativo que não resolve o problema.

Como um exemplo positivo de combate à seca, pode ser citado o sistema de irrigação por poços artesianos instalados na EFA, que além de abastecer a comunidade escolar e as criações, demonstra que, caso haja água para o cultivo, a fertilidade da terra colabora para o fomento da produção e para a boa qualidade dos hortifrútis. Outro exemplo são as caixas de captação presentes em algumas propriedades, que armazenam a água da chuva para ser utilizada durante a seca. Esses são alguns dos instrumentos que podem ser utilizados de forma ampla, caso o Poder Público se disponha a investir de maneira contundente no combate à seca da região.

Por essas percepções, compreendemos que só a oferta de formação técnica para os moradores não é suficiente; sem formação crítica que permita a organização, mobilização e luta pelos direitos inerentes à pessoa humana e à vida, dificilmente essa realidade irá mudar. Na formação dos sujeitos, portanto, a perspectiva da práxis é algo que, de maneira essencial, se faz necessário.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DA EFA
De que forma ocorre a participação das famílias na formação dos alunos?
Monitor 1 – Uma das principais formas é o caderno de acompanhamento. Há também as visitas às famílias, as reuniões e as assembleias.
Monitor 2 – Principalmente nas visitas às famílias, na construção do plano de formação, nos planos de estudos. Também há as assembleias e formação de pais.
Monitor 3 – Pelo caderno de acompanhamento, pelas visitas às famílias, formação de pais, reuniões e assembleias.
Monitor 4 – Formação de pais, visitas às famílias, assembleias.
Monitor 5 – No dia-a-dia, participando das formações, contribuindo nas pesquisas dos planos de estudos, nos cadernos de acompanhamento, na formação de pais e nas assembleias.
Monitor 6 – No dia-a-dia, na formação de pais, no monitoramento das atividades, na construção do plano de formação e na gestão da escola.

Quadro 04: Participação das famílias na formação dos alunos da EFA.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

As respostas registradas citam, além das assembleias e reuniões comuns nas escolas convencionais de educação básica, quatro instrumentos específicos da Pedagogia da Alternância, que propiciam a interação entre a família do discente e a Escola: o Plano de Estudos, o Caderno de Acompanhamento, Plano de Formação e Visita às Famílias. Aciona-se a percepção de que tais instrumentos não estão presentes na EFA de maneira *pro forma*, pois os Monitores de fato os utilizam na sua atuação profissional. Levando em conta a unanimidade das respostas, entende-se que a EFA Vida Comunitária cumpre com a prerrogativa de participação das famílias na formação dos alunos, o que, em se tratando de uma educação direcionada para a comunidade rural, é essencial para a difusão de ideias e práticas que visam o fortalecimento e a organização da mesma. A formação de pais, citada em cinco respostas, é uma iniciativa da EFA Vida Comunitária que tem como objetivo promover a integração família-escola-comunidade e a troca de saberes. A mesma ocorre, normalmente, duas vezes ao ano com a organização de seminários e minicursos nos quais são trabalhados assuntos de interesse comum dos sujeitos que compõem essa tríade.

ASPECTOS POSITIVOS DA COMUNIDADE, SEGUNDO MONITORES
O que você considera haver de positivo na comunidade rural de Comercinho?
Monitor 1 – A organização da mesma e a união entre os moradores.
Monitor 2 – A união dos moradores.
Monitor 3 – A agricultura familiar.
Monitor 4 – A integração comunidade e escola.
Monitor 5 – O trabalho com a agricultura familiar.
Monitor 6 – O trabalho com a agricultura familiar.

Quadro 05: Aspectos positivos da comunidade, segundo Monitores.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

É relevante notar que, do grupo que respondeu ao questionário, três declararam que moram no campo, portanto, suas respostas partem tanto do ponto de vista profissional, quanto do pessoal. Citar a agricultura familiar como algo positivo ressalta a identificação e a valorização desses Monitores em relação aos pequenos produtores rurais.

O grupo de Monitores identificou, além da agricultura familiar, a integração entre a comunidade e a escola, a organização e a união entre os moradores como fatores positivos presentes na comunidade rural. Pelo conjunto das impressões da pesquisa pode-se dizer que essa união refere-se à cooperação mútua dos produtores no exercício de seu trabalho e à boa convivência entre os moradores do campo no que diz respeito à sua vida social.

Percebe-se que a citada organização dos produtores rurais ainda está em vias de desenvolvimento, uma vez que há potencialidades que podem ser trabalhadas, como a criação de cooperativa e de uma associação com ampla adesão, que, em tese, os fortaleceria nas suas práticas produtivas e na luta por melhores condições de vida.

CONTRIBUIÇÕES DA EFA PARA A COMUNIDADE
A formação recebida na EFA contribui para vida dos alunos e seus familiares? Justifique.
Monitor 1 – Sim. A formação é de valorização da agricultura familiar, o que, por si só, já eleva o nível de vida. Também há o foco na valorização cultural e na formação de cidadãos pensantes.
Monitor 2 – Sim, pois a formação na EFA melhorou a produtividade nas propriedades. Acredito que melhorou os índices de analfabetismo, melhorou também a consciência quanto à conservação do meio ambiente.
Monitor 3 – Sim, pois a EFA privilegia e motiva o aprendizado pela Pedagogia da Alternância e incentiva os membros da comunidade a buscarem seus direitos.
Monitor 4 – Sim. Ter estudos voltados para a sua realidade e para o reconhecimento dos saberes populares, ajuda os estudantes a se reconhecerem como sujeitos.
Monitor 5 – Sim, a EFA trabalha com uma pedagogia que incentiva o estudante a buscar uma vida mais saudável e correr atrás de seus direitos. Contribuiu também para a conclusão dos estudos no ensino médio e na oferta de curso técnico, o que antes era praticamente impossível.
Monitor 6 – Sim, na formação numa perspectiva progressista e interação da teoria – prática e da escola – família – comunidade. Contribuiu bastante para a conclusão do ensino médio e técnico, pois antes era quase impossível, diante dos desafios.

Quadro 06: Contribuições da EFA para a comunidade.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

O grupo respondeu unanimemente que a EFA contribui com a comunidade. No conjunto das respostas, as contribuições citadas foram: valorização da agricultura familiar, valorização cultural, formação de cidadãos pensantes, melhoria na produtividade, conscientização da preservação do meio ambiente, diminuição do analfabetismo, busca pelos direitos da comunidade, reconhecimento dos saberes populares, oferta de curso técnico, conclusão de estudos, formação com perspectiva progressista e interação entre teoria e prática.

No exercício de resumir as contribuições citadas de acordo com suas similaridades, as definimos em cinco categorias: fomentação de conhecimentos técnicos, formação humanística, acesso à educação, conscientização política e conscientização ambiental. Tais contribuições estão em consonância com os documentos e legislações que prescrevem a

intencionalidade da Pedagogia da Alternância e da Escola Família Agrícola Vida Comunitária.

Ao analisar as respostas dos Monitores, confrontando-as com os dados extraídos dos documentos escolares da Instituição e da visita *in loco*, obtivemos a seguinte impressão quanto à efetividade das ações da EFA.

- a) Fomentação de conhecimentos técnicos: de acordo com o Livro de Atas de Resultados Finais, até o ano de 2018 cento e trinta alunos concluíram com êxito o Ensino Médio concomitante com o Curso Técnico em Agropecuária. Há ainda as Visitas às Famílias e as Intervenções Externas, instrumentos pelos quais os Monitores e outros agentes auxiliam os produtores rurais com o ensino de técnicas agrícolas.
- b) Formação humanística: a Pedagogia da Alternância preza por uma formação que estimule a colaboração entre os pares. Os alunos convivem uns com os outros de uma maneira muito mais intensa do que ocorre em uma escola convencional, pois passam boa parte de sua formação morando no mesmo espaço, cuidando conjuntamente de tarefas como limpeza do ambiente, auxílio na preparação das refeições, entre outros. Além disso, há o princípio da Colocação em Comum, pelo qual são trocadas experiências e aprendizagens adquiridas durante o processo de formação, sendo cada aluno corresponsável pelo aprendizado dos demais.
- c) Acesso à educação: a instalação da EFA proporcionou aos jovens do campo a opção de estudarem nas proximidades de suas casas, sem a necessidade de se deslocarem até a Cidade. O fato de ser uma Escola que trabalha com a Pedagogia da Alternância oportunizou para que muitos jovens cujas famílias dependem de sua colaboração nas atividades laborais, pudessem estudar e ao mesmo tempo continuar com seus afazeres na agricultura familiar, incentivando, assim, sua permanência na Escola. Outra iniciativa que propiciou o acesso à educação foi o projeto Educação de Jovens e Adultos – EJA, iniciado em 2016, que vem favorecendo os trabalhadores que não tiveram oportunidade de concluírem seus estudos na idade certa e que agora podem cursar na EFA tanto a Educação Básica quanto o Curso Técnico em Agropecuária.
- d) Conscientização política: se levarmos em conta o currículo, as atividades de formação, a disposição dos Monitores e a intencionalidade da EFA, os alunos, em tese, recebem da instituição uma formação que possibilita sua politização. No entanto, como em qualquer prática educativa, a formação do aluno sofre com interferências do meio, por exemplo, como a internet e a televisão, que em diversas situações despolitizam e alienam. A Escola, com isso, se vê travando uma concorrência com uma visão de

mundo oriunda da elite econômica do País que, certamente, não contribui com as causas das classes exploradas dos trabalhadores do campo. Para compreender se a consciência política entre os alunos vai além da intencionalidade da EFA, é necessário que a pesquisa dirija o foco para os mesmos, a fim de perceber seu desenvolvimento nesse quesito, o que será feito no próximo tópico deste capítulo.

- e) Conscientização ambiental: técnicas que não agredem o meio ambiente são a base da formação técnica da EFA. A difusão dessas técnicas não ocorre somente durante as aulas, a EFA promove também as visitas às propriedades, a confecção e a distribuição de cartilhas contendo receitas que se utilizam de insumos naturais para a fertilização de plantas e combate às pragas. Essas receitas, além de ecologicamente corretas, são, em grande parte, originárias de saberes populares e têm a sua eficácia confirmada pelos conhecimentos científicos.

Ao se tratar de técnicas sustentáveis, aciona-se a necessidade de discorrer sobre quais são elas e de que forma são utilizadas. A “Cartilha de Receitas Alternativas para Prevenção e Controle de Pragas e Doenças” é um rico material que permite um vislumbre sobre as técnicas utilizadas pelos Monitores no Curso Técnico em Agropecuária e durante as intervenções realizadas nas propriedades rurais. As imagens a seguir foram extraídas da referida Cartilha e têm por objetivo apresentar as diversas técnicas naturais, não agressivas ao meio ambiente, que podem ser utilizadas na agricultura familiar.



Imagem 23: Capa da Cartilha de Receitas Alternativas para Prevenção e Controle de Pragas e Doenças.
Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	
RECEITA 1: Fertilizante de urina de vaca	03
RECEITA 2: Estimulante de enraizamento/crescimento	04
RECEITA 3: Inseticidas de cebola e alho	05
RECEITA 4: Isca para mosca das frutas.....	06
RECEITA 5: Repelente para lagarta do cartucho do milho (Spodopterafrugiperda)9.....	07
RECEITA 6: Inseticida de urtiga	08
RECEITA 7: Inseticida de extrato de fumo	09
RECEITA 8: Inseticida de cravo de defunto	10
RECEITA 9: Inseticida de água com cinza	11
RECEITA 10: Inseticida com água de fumo	12
RECEITA 11: Inseticida de macerado de alho.....	13
RECEITA 12: Inseticida de pimenta do reino com alho e sabão	14
RECEITA 13: Inseticida de arruda	15
Biofertilizantes	16
Vantagens do emprego de biofertilizantes:	16
RECEITA14: Super magro.....	17
RECEITA 15: Obtenção de biofertilizantes líquidos.	20
Métodos de utilização dos bio fertilizantes líquidos.	22
Plantio de Mudas.....	24
18.1: Quebra de Dormência	24
18.2. Produção de Mudas.....	25
18.2.1. Sementeiras	25
18.2.2. Substratos	25
18.2.3. Recipientes.	25
Propagação de Hortaliças	25
Tabela 1: Ingredientes Básicos Receita Super magro.	19
Tabela 2: Sais Minerais Receita Super magro.....	19
Tabela 3: Complementos Receita Super magro.....	19
Alimentação Saudável	26
Prevenção e controle de berne, carrapato, sarna e mosca	27
Prevenção e controle de pulgas, piolhos, sarnas, e carrapatos	28
Prevenção e controle de vermes.....	28
Prevenção de doenças de newcastle (doença de pescoço caído)	30
Frase de Paulo Freire	31

Imagem 24: Sumário da Cartilha de Receitas.
 Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

O Sumário em destaque apresenta-se como uma perspectiva geral das práticas trabalhadas pela EFA. Pela leitura do mesmo, nota-se o esforço pela adoção de práticas sustentáveis²⁸ nas propriedades rurais que possibilitam um processo produtivo com baixos

²⁸ De acordo com o Professor Pedro Roberto Jacobi, “a idéia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir uma limitação nas possibilidades de crescimento e um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos através de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilização e de constituição de valores éticos. Isso também implica que uma política de desenvolvimento na direção de uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais nem as relações de poder existentes e muito

impactos ambientais, cujo resultado é a obtenção de gêneros alimentícios salutareos aos seus consumidores.

Percebe-se que nessas receitas são utilizados ingredientes naturais que reduzem o custo da produção e resultam em produtos saudáveis. Os fertilizantes industrializados são substituídos por matérias orgânicas como é o caso da urina de vaca, presente na Receita 1:

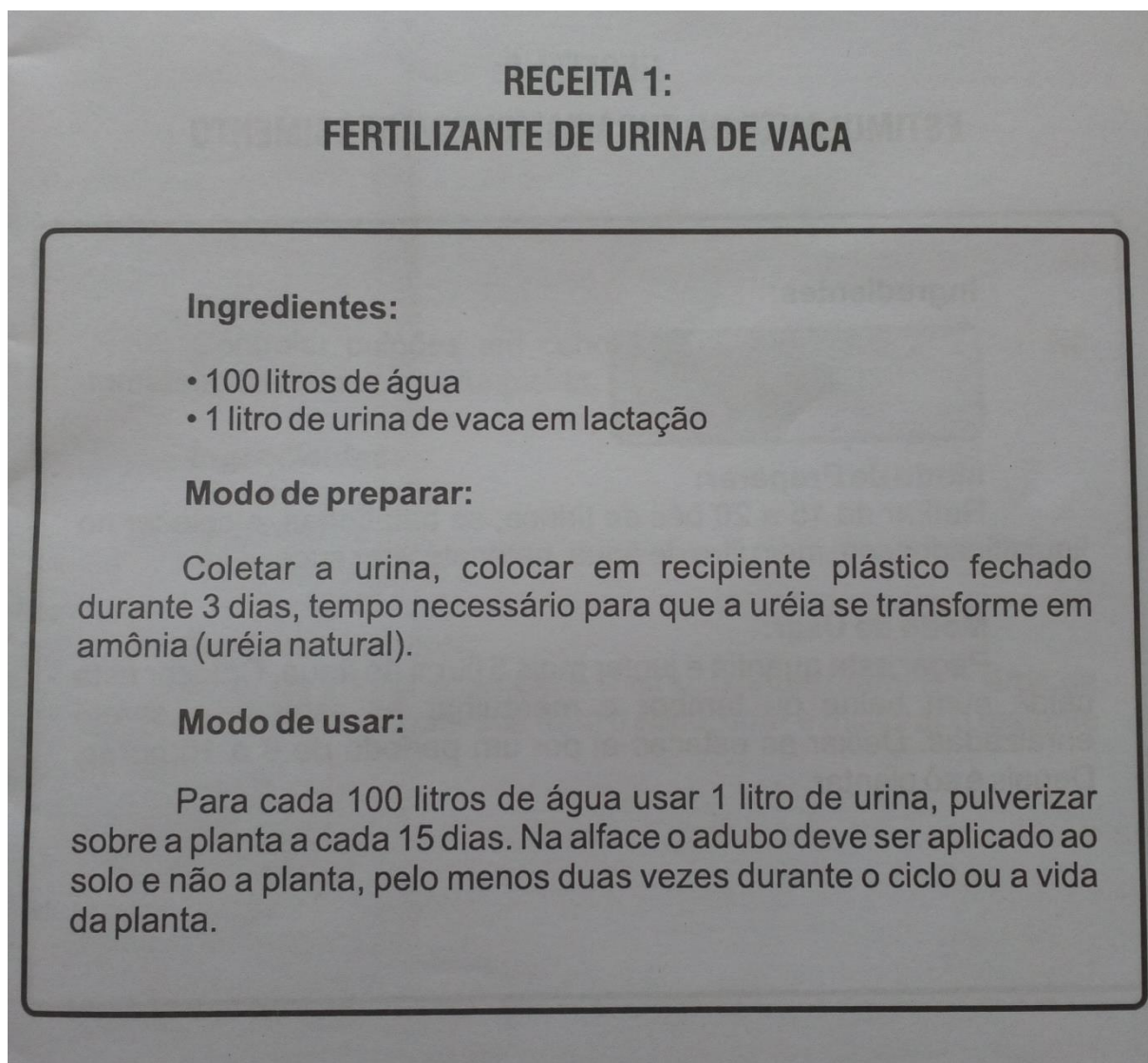


Imagem 25: Receita 1 – Fertilizante de urina de vaca.

Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Nos inseticidas, no lugar dos venenos sintéticos, são usados ingredientes como: alho, cebola, cravo, arruda e urtiga. Para o controle de pragas nos animais, utiliza-se, por exemplo,

menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento” (JACOBI, 1999, p. 179).

o fumo, o sal, óleo queimado e cinzas. Trata-se de ingredientes acessíveis aos produtores e de baixo impacto ambiental, pois são produtos naturais, como é possível constatar na Receita 3:

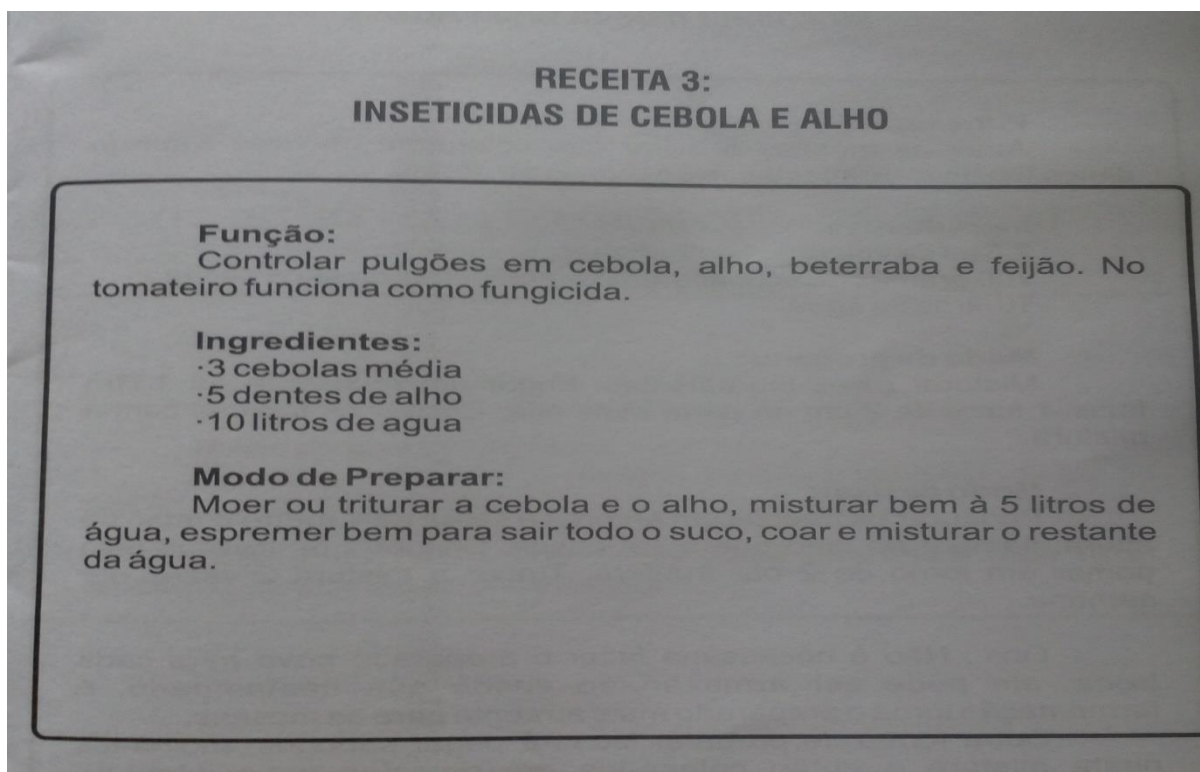


Imagem 26: Receita 3 - Inseticida de cebola e alho.

Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Na contramão dos ingredientes naturais utilizados nas receitas da Cartilha são utilizados, para o controle de pragas, inseticidas à base de organofosforados, que consistem em substâncias tóxicas altamente agressivas ao meio ambiente e ao homem, e cujo uso se convencionou a partir da Revolução Verde (discutida no Capítulo 1). A título de comparação entre receitas com ingredientes naturais e inseticidas produzidos quimicamente, reproduzimos na sequência um fragmento da bula de um produto a base de organofosforados:

DADOS RELATIVOS À PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE:**1. PRECAUÇÕES DE USO E ADVERTÊNCIAS QUANTO AOS CUIDADOS DE PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE:**

- Este produto é:

- Altamente Perigoso ao Meio Ambiente (CLASSE I).

- **MUITO PERIGOSO AO MEIO AMBIENTE (CLASSE II).**

- Perigoso ao Meio Ambiente (CLASSE III).

- Pouco Perigoso ao Meio Ambiente (CLASSE IV).

- Este produto é **ALTAMENTE PERSISTENTE** para microorganismos de solo.
- Este produto é **ALTAMENTE TÓXICO** para organismos aquáticos (Microcrustáceos, algas e peixes).
- **Este produto é ALTAMENTE TÓXICO para aves e abelhas, podendo atingir outros insetos benéficos. Não aplique o produto no período de maior visitação das abelhas.**

Imagem 27: Bula Inseticida + Acaricida.

Fonte: https://www.syngenta.com.br/sites/g/files/zhg256/f/polytrin_0.pdf?token=1567600195. Acesso em: 03 mar. 2020.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

A classificação do produto evidencia o perigo que o seu uso representa, uma vez que ao combater insetos e ácaros nocivos às plantações, também afeta seres benéficos, como abelhas e microorganismos presentes no solo. Se sua aplicação, por um lado, elimina insetos nocivos às lavouras, por outro, causa malefícios, pois insetos como a abelha são agentes de polinização de plantas essenciais ao meio ambiente, enquanto microorganismos do solo atuam na decomposição de materiais orgânicos e na ciclagem de nutrientes para os vegetais.

O contraste entre os produtos químicos e orgânicos remete à importância da formação de agricultores que leve em conta a sustentabilidade ecológica para a redução de impactos ambientais. As técnicas ensinadas aos alunos e aplicadas nas propriedades rurais são um exemplo da atuação da EFA no meio rural, que tem aos poucos difundido um modo de produzir que diverge do que é ditado pelo agronegócio, e que pode se converter em uma produção de baixo custo, eficiente e saudável tanto ao meio ambiente e ao homem.

Num exercício de precisar o que pôde ser mensurado durante a pesquisa, os dados levantados por meio dos documentos escolares, serão expostos no próximo tópico, traduzidos em gráficos e comentados. A fim de explicitarmos as percepções dos alunos da Instituição, relacionamos uma série de quadros com perguntas, respostas e impressões que coadunam com os dados e as percepções obtidas no decorrer da pesquisa. Partindo das premissas levantadas, objetivamos a elucidação do perfil desses discentes, no que tange aspectos pluridimensionais como a cultura, relações familiares e comunitárias, identificação com a EFA, expectativas e condições de vida, consciência política etc. Com tal abordagem, esperamos encontrar subsídios para a questão motriz da pesquisa: se há na EFA Vida Comunitária a promoção de

uma práxis formativa, que contribua com a agricultura familiar, mormente, com sua resistência ante o contexto da produção capitalista.

3.3 Os Alunos Alternantes da EFA

Entre os anos de 2002 e 2018, no livro de matrícula há registros de 404 alunos que passaram pela EFA. Na consulta aos Livros de Atas de Resultados Finais verificamos o percurso de cada um desses discentes, sendo possível distingui em cinco categorias: Concluintes – aqueles que permaneceram desde o ingresso na EFA até o término com êxito do Ensino Médio; Desistentes – os que deixaram a Escola sem formalizarem sua saída; Transferido – os que solicitaram a sua transferência ao saírem; Reprovados – os que não atingiram pré-requisitos de nota e/ou presença; Em Curso – aqueles que até o momento da visita se encontravam matriculados e frequentes, cujo total refere-se a alunos ingressados no período de 2013 a 2018.

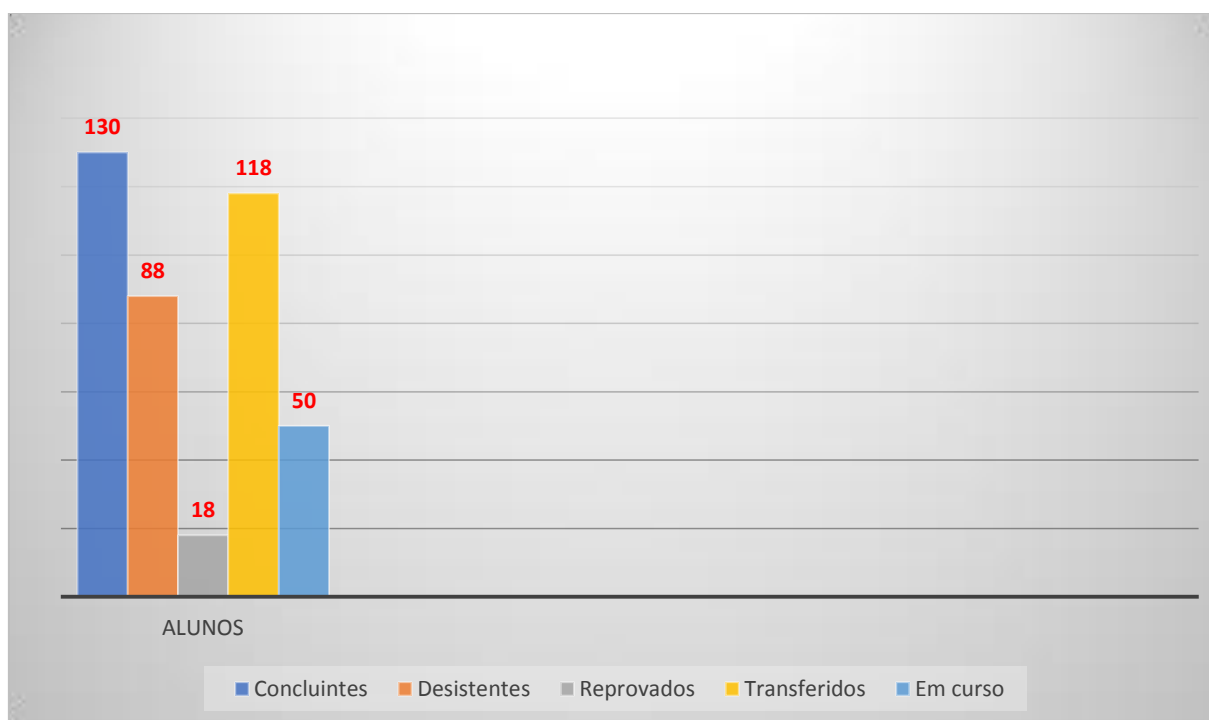


Gráfico 04: Percurso escolar geral.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Percebe-se que durante toda série histórica de 2002-2018, há uma forte instabilidade no percurso escolar. Levando-se em conta o total dos alunos que concluíram a Educação

Básica e o curso técnico na Instituição (130 alunos) e a soma dos transferidos e dos desistentes (206 alunos), o número dos que não permaneceram até o final do percurso escolar é superior, comparado àqueles que concluíram. Isso nos instiga a considerar a necessidade de estudos que aprofundem nos fatores que desencadearam tais processos, haja vista que a totalidade desses alunos supostamente reside na região. Questões sobre o que teria motivado a opção por outras escolas, ou mesmo a interrupção do processo formativo, seriam oportunas no sentido de conhecer os desfechos desses alunos em número expressivo.

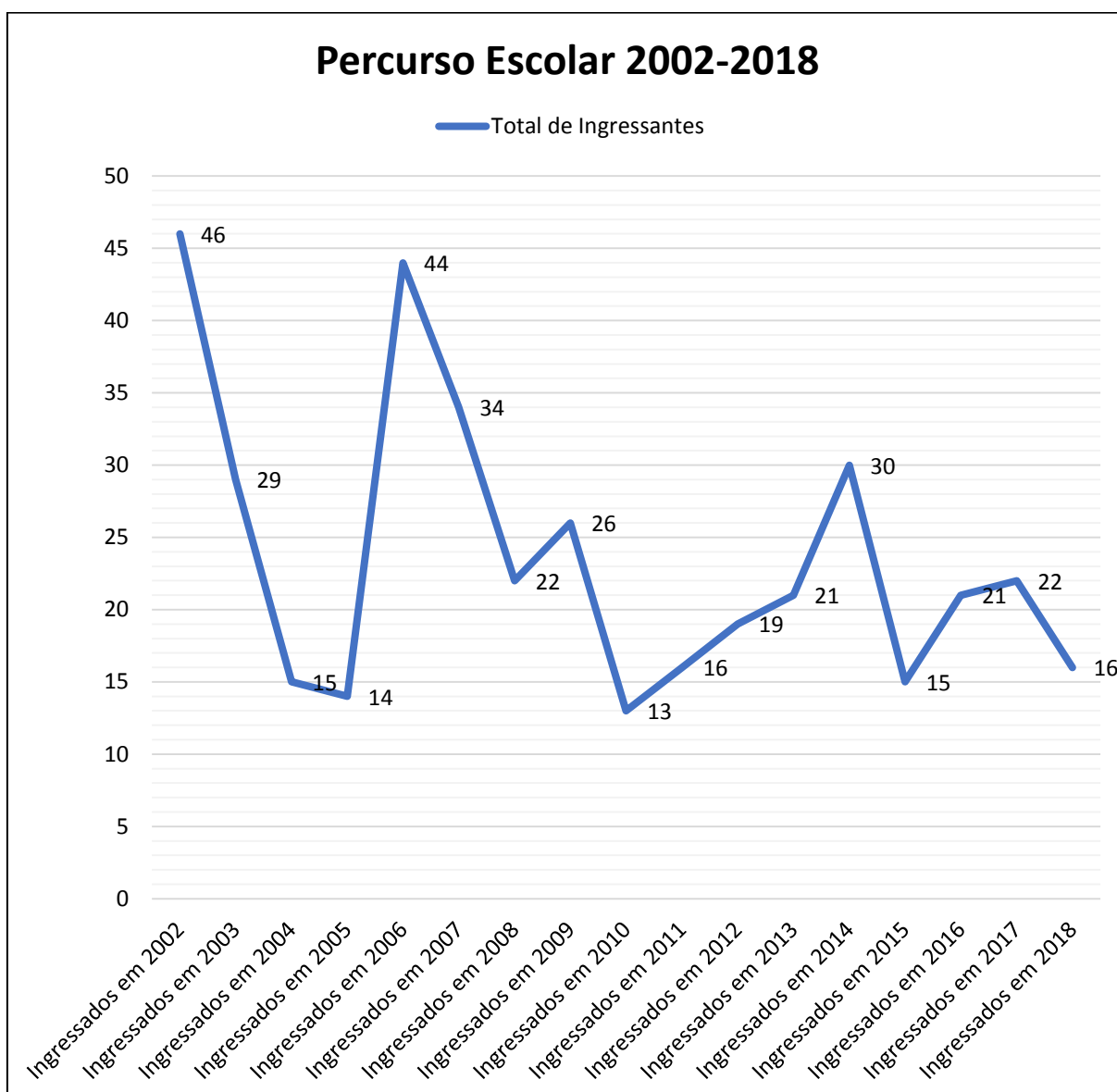


Gráfico 05: Total de Ingressantes.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

No Total de ingressantes, nota-se que o primeiro ano (2002) foi o de maior procura por matrículas, o que decresceu vertiginosamente nos anos seguintes. Dos 46 alunos ingressos nesse ano, apenas 12 concluíram o ensino médio na EFA Vida Comunitária. Dois fatores podem ter contribuído para o decréscimo de matriculados: o primeiro é o fato de que grande parte dos alunos estava com defasagem idade/série. É possível concluir que a existência da Instituição teria despertado o interesse de alunos no retorno aos estudos, fator que teria mobilizado as matrículas iniciais. As ações de criação e fomento da EFA no plano local seriam geradoras de expectativas, incluindo a proposta diferenciada de formação por alternância. Contudo, as condições reais enfrentadas por esses alunos, possivelmente teriam desestimulado a permanência, afinal, há implicações de natureza econômica, social, produtiva, que podem ocasionar diversos impactos nos sujeitos, o que explicaria, parcialmente, o comportamento numérico das matrículas, transferências e desistências.

O outro fator é que o Ensino Médio só foi autorizado para funcionamento em 2006, o que pode ter desestimulado muitos alunos a permanecerem, pois, de início, não havia a possibilidade de se cursar toda a Educação Básica na Escola. Justamente pela inserção do Ensino Médio, pode-se justificar um novo crescimento em relação às matrículas em 2006. Nota-se que nesse ano a Escola teve 44 novos alunos, o que significou um avanço de 60,8% em relação ao ano anterior. Nos anos subsequentes ocorreram quedas e avanços, sendo as principais em 2010, quando o menor número de matrículas da série histórica foi registrado, e em 2013, quando ocorreu o último crescimento considerável de matrículas. Numericamente, não houve uma progressão de matrículas na sequência histórica do período.

A instabilidade no percurso escolar demonstrada pelos gráficos é argumentada pela Diretora Marta como um processo pelo qual os alunos com o perfil adequado à metodologia de ensino, ao espaço e ao calendário escolar, são aqueles que permanecem, enquanto os demais ou evadem ou solicitam transferência para escolas convencionais. Segundo a mesma, a Escola não foca na quantidade de alunos, mas no perfil desses, uma vez que só é possível que ocorram experiências exitosas com a Pedagogia da Alternância com discentes que de fato se identifiquem com o projeto e que “vistam a camisa da Escola”. Levando em consideração o período de 2015 a 2018, os gráficos convergem com o que foi exposto por Marta, nota-se uma convergência, pois ao passo que o número de matriculados se mantém instável, a quantidade de alunos reprovados e desistentes se manteve estabilizada com baixos índices.

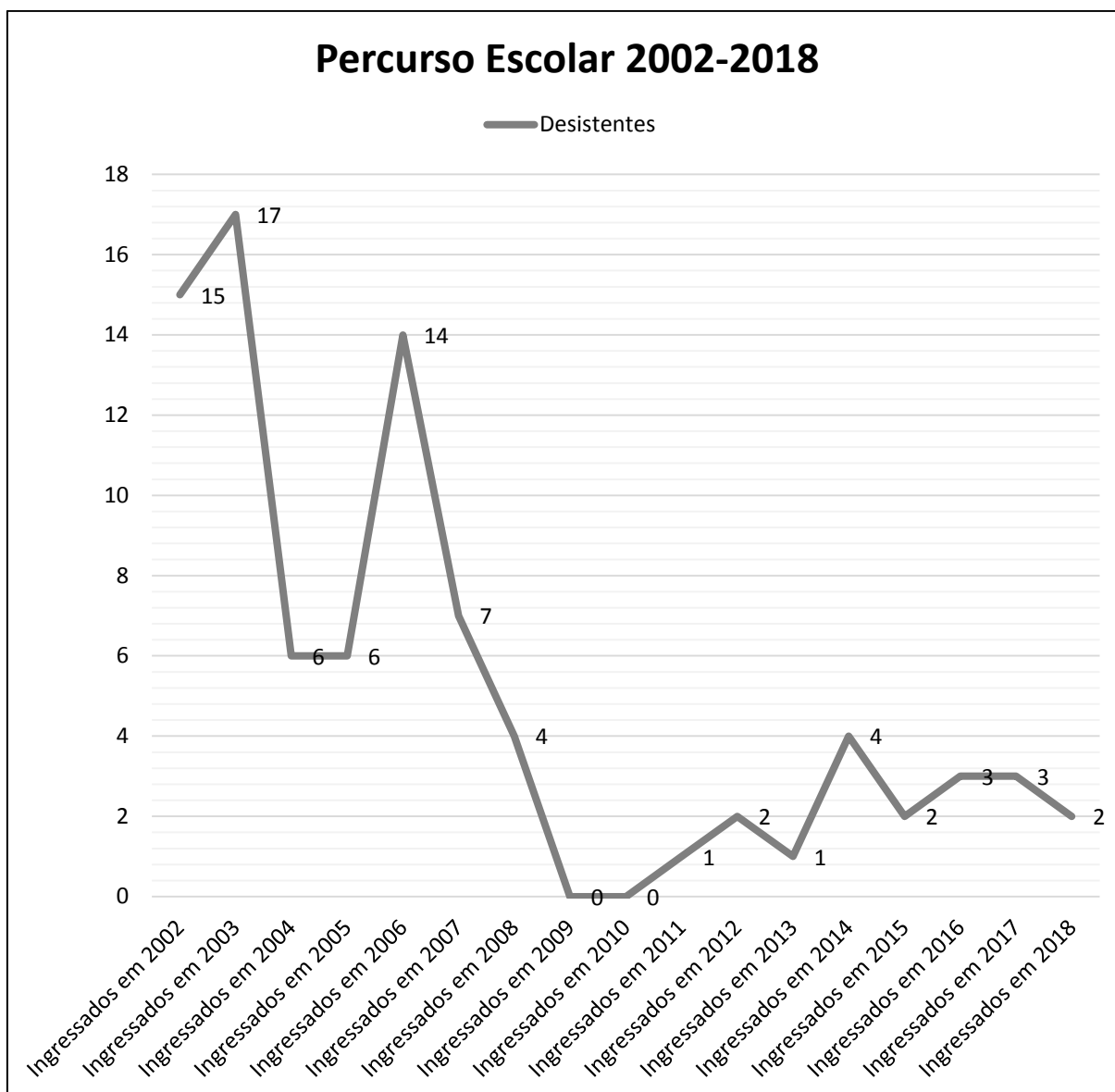


Gráfico 06: Desistentes.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Ao se observar a queda do índice de desistentes a partir de 2007 é possível afirmar que desde então a proposta da Escola tem sido compreendida pela população local e o público que passou a procurá-la desde então, é composto por pessoas que sabem do que se trata a EFA e a Pedagogia da Alternância. Em 2018, especialmente, ocorreram apenas duas desistências, uma transferência e nenhuma reprovação, o que demonstra evolução quanto ao percentual de alunos que possuem o perfil esperado pela Escola.

Destaca-se que o quantitativo de reprovados é pequeno, se comparado aos demais índices, isso mostra que aqueles que tiveram condições de permanência apresentaram um relativo desempenho na experiência formativa por alternância.

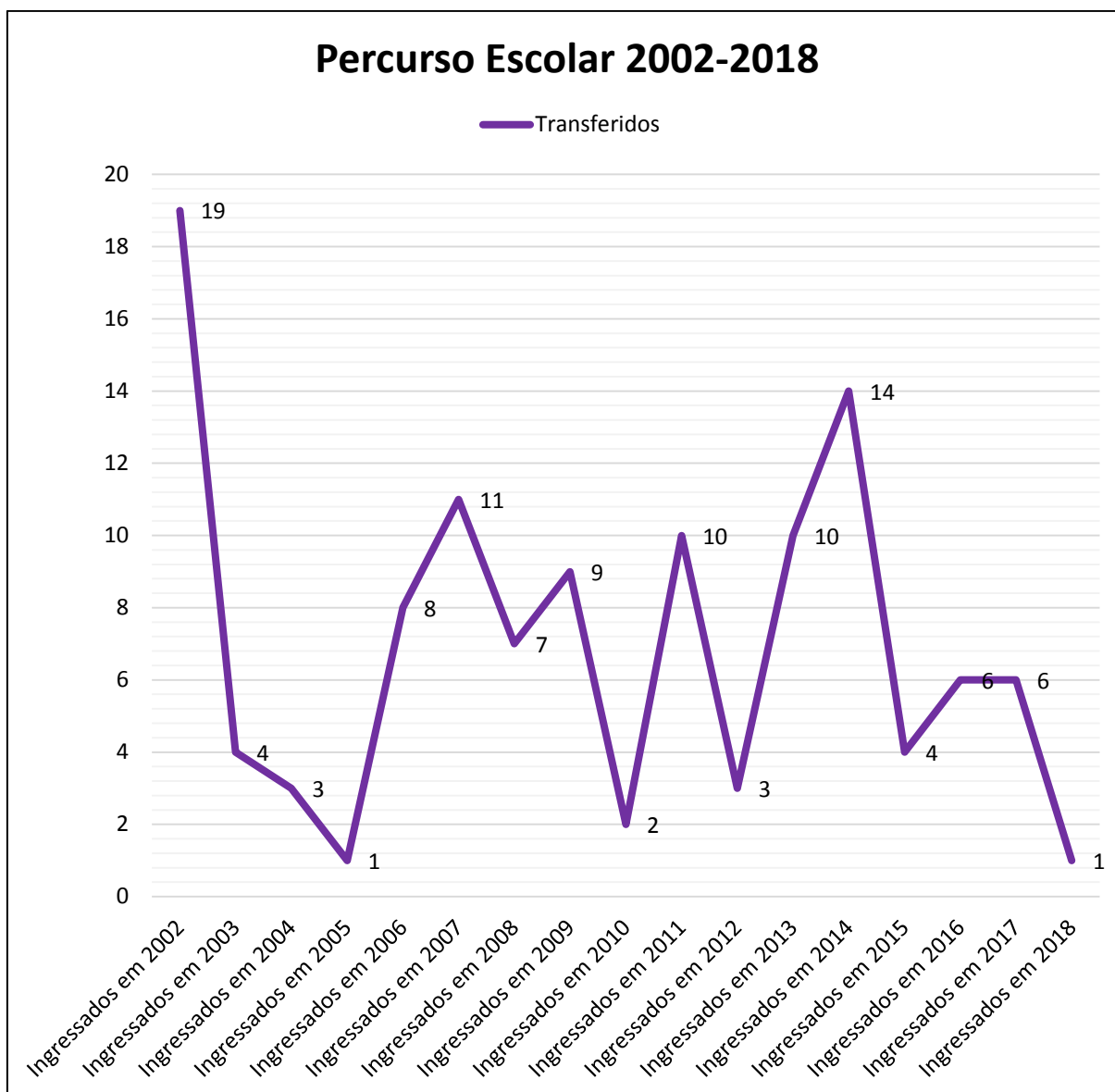


Gráfico 08: Transferidos.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Como demonstramos anteriormente, o número geral de alunos concluintes, por sua vez, é baixo. Como fora discutido ao longo dos capítulos 1 e 2, a tendência da população rural não é de crescimento, ao menos na atual conjuntura. Consequentemente, entendemos que, como a demanda de matrículas nos últimos anos tem se mantida estável, o aumento do número de concluintes depende de ações que atenuem os fatores que prejudicam a conclusão dos estudos na EFA Vida Comunitária, a saber, as reprovações, desistências e transferências. A análise conjunta dos dados expostos nos permite afirmar que a partir do ano de 2017 a incidência de tais fatores tem baixado o que, caso assim permaneça, tende a gerar um crescimento dos concluintes nos próximos anos.

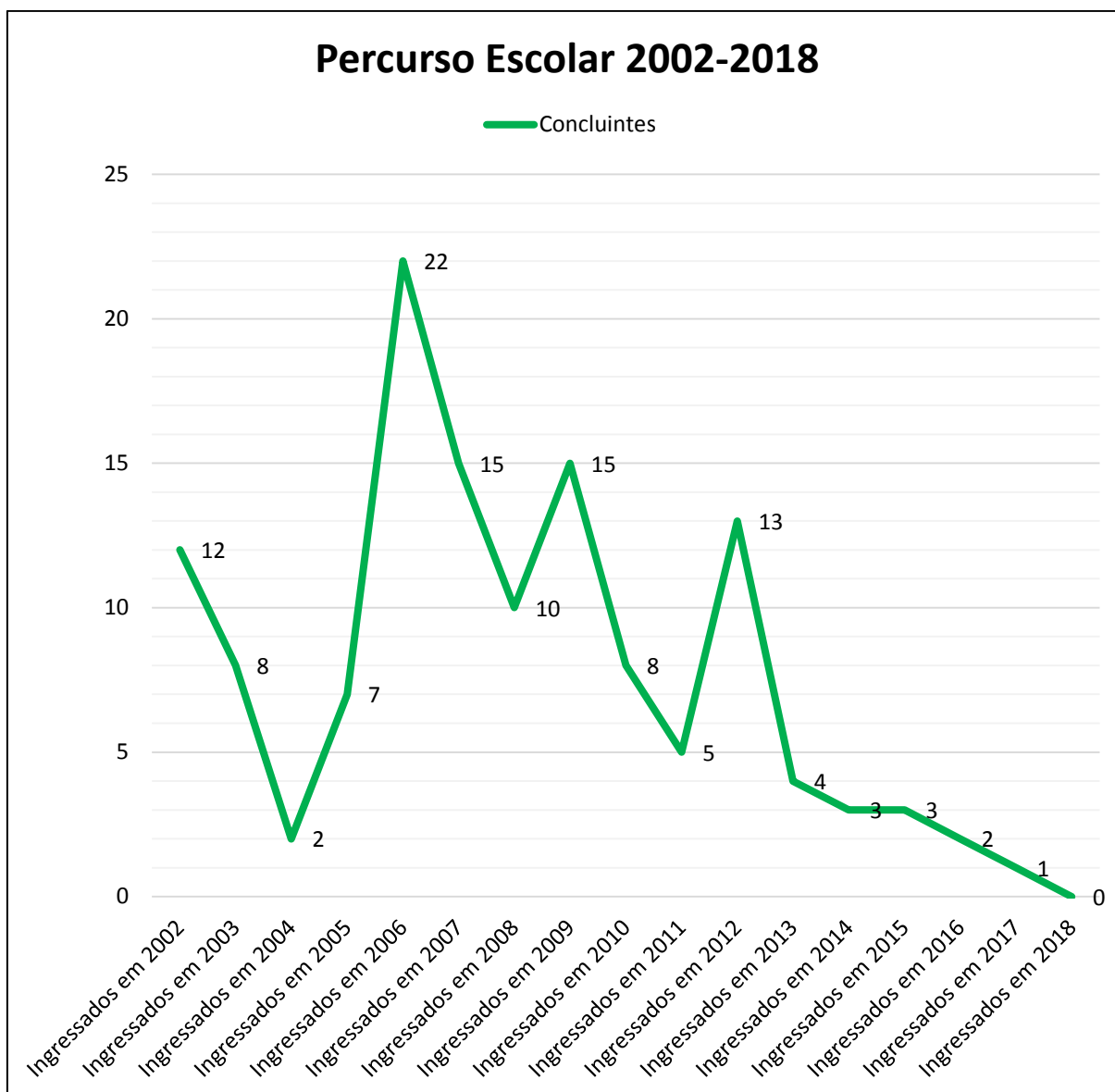


Gráfico 09: Concluintes.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

No tocante aos alunos em curso, no momento da visita à Instituição, havia cinquenta alunos matriculados e frequentes. Esse grupo é composto por dissentes ingressos no período entre 2013 a 2018.

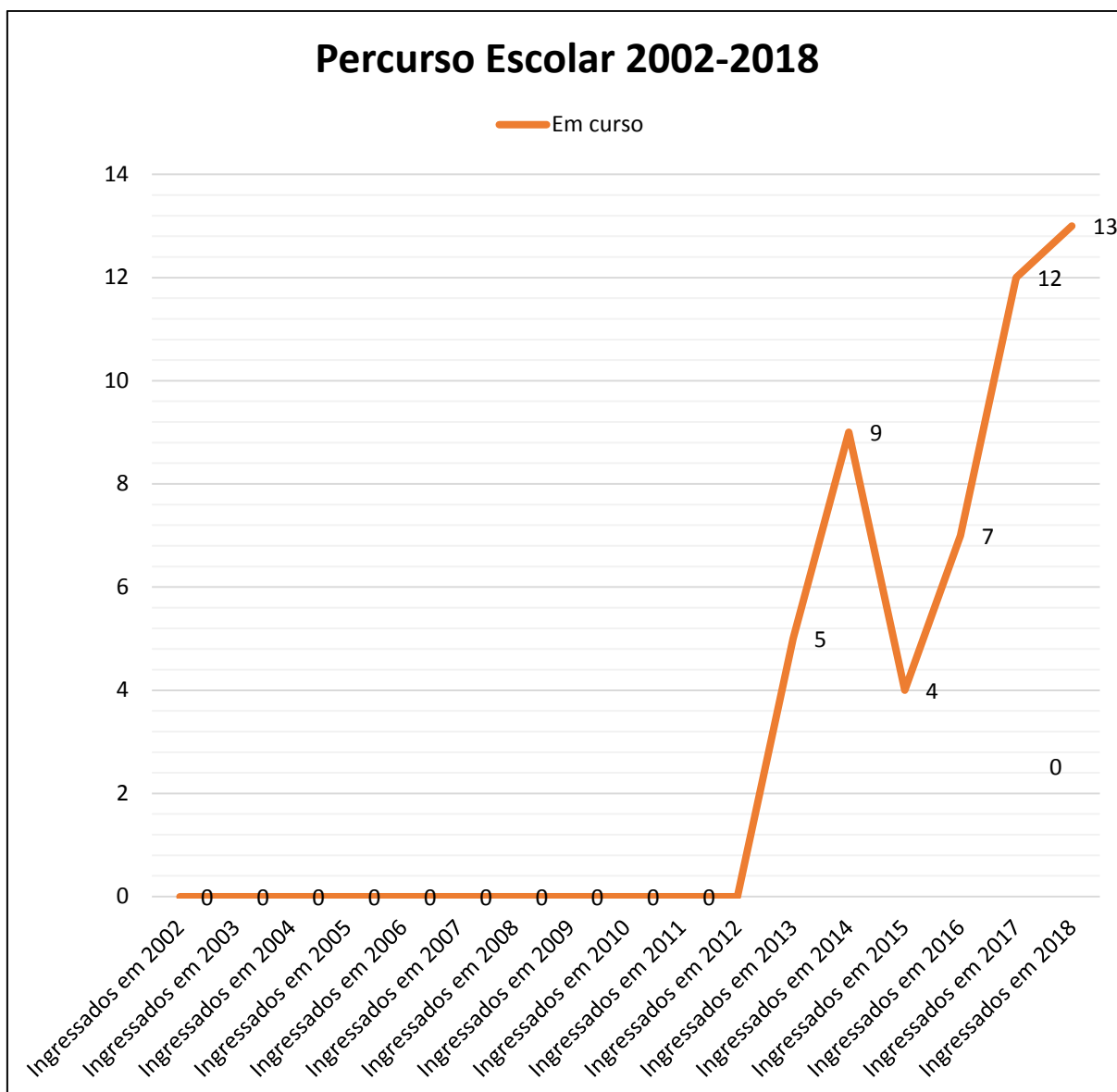


Gráfico 10: Em Curso.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Esse mesmo grupo foi o qual, por meio de interações, entrevistas e questionários aplicados, nos permitiu traçar o perfil apresentado nas próximas páginas. Os quadros na sequência, produzidos por meio de questionários aplicados de acordo com a escolha aleatória de dez jovens de ambos os sexos, com idade entre 15 e 21 anos, nos propiciou as seguintes percepções:

PERGUNTAS	PERCEPÇÕES
A propriedade rural onde reside é: própria, arrendada ou propriedade do patrão?	Os 10 alunos responderam que é própria.
O que é produzido na propriedade?	Dentre as produções foi citada a criação de animais, a produção de milho, feijão, mandioca, frutas, hortaliças e fumo.
Você participa dessa produção?	Os 10 alunos responderam que sim.
A produção é: vendida / consumida pela família / parte vendida e parte consumida	06 alunos responderam que só se vende o fumo e os outros 04 responderam que o excedente da produção de hortifrúteis é comercializado na região.
A renda obtida é suficiente para manter as necessidades da família?	Os 10 alunos responderam que não.

Quadro 07: Consolidado de questionário aplicado a alunos da EFA.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Pelas respostas obtidas pôde-se notar que se trata de um grupo que se enquadra no perfil de alunos para o qual o plano formativo da EFA Vida Comunitária foi projetado, ou seja: trabalhadores rurais oriundos de pequenas propriedades, cujo modelo de produção se fundamenta na agricultura familiar. A unanimidade da amostragem, a qual indica que a propriedade em que residem é da própria família, reforça a característica predominante da zona rural do Município, constituída por minifúndios, evidenciando que não há na localidade a presença de grandes propriedades rurais. Já o fator apontado, que ameaça sua permanência no campo, é a renda insuficiente que a produção rural propicia, conforme indicaram, também de forma unânime, os alunos pesquisados.

No desdobramento da produção de fontes originais de interesse da pesquisa, a oportunidade da visita *in loco* propiciou o contato com relatórios, anotações, conversas informais, observação de atividades e situações em que aspectos do processo formativo seriam percebidos, assim como a percepção dos alunos acerca da EFA, de sua comunidade e o que esperam para o futuro.

Apresentamos na sequência, um conjunto de indagações e percepções sobre a Instituição e o processo formativo, no sentido de visualizar e articular a alternância e a práxis formativa na Instituição. Destacam-se a seguir as respostas obtidas com quatro desses alunos.

Justifica-se tal seleção por se tratarem de alunos que elaboraram todas as suas respostas de maneira argumentativa, o que possibilitou um maior vislumbre acerca das questões propostas.

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO RECEBIDA NA EFA
O que você espera com a formação que está recebendo na EFA?
Aluno 1 – Um melhor aprendizado, desenvolvimento como pessoa e uma educação diferenciada. Poder contribuir com meu conhecimento adquirido ajudando minha família a produzir de forma mais consciente, valorizando o campo.
Aluno 2 – Um melhor desenvolvimento pessoal e social. Novos conhecimentos para contribuir com minha família e comunidade a produzir de forma sustentável e valorizar a agricultura familiar.
Aluno 3 – Entrar no mercado de trabalho com o curso que a escola proporciona. Levar meus conhecimentos para serem praticados em minha propriedade e também passar essas informações para outras pessoas.
Aluno 4 – Espero com o que aprendi fazer cursos e ter uma profissão. Adquirir informações que me ajudem no dia a dia e tudo o que aprender por em prática na minha propriedade.

Quadro 08: Expectativas em relação à formação recebida na EFA.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Observa-se no teor das respostas um misto de preocupação com a formação para a melhoria de suas práticas de produção, o desejo de colaborar com a comunidade e a ideia convencional de formação para o mercado de trabalho. Os quatro alunos mencionaram a vontade de aplicar seus conhecimentos em suas propriedades, o que revelou uma ideia de valorização de suas propriedades. Quanto à socialização dos conhecimentos, dois alunos disseram ter o desejo de repassar aquilo que aprenderam na EFA para outras pessoas, colaborando com a comunidade. A resposta do Aluno 4 foi a que mais destoou das demais, uma vez que demonstrou uma preocupação pessoal quanto a aplicação do aprendizado e uma noção de educação convencional, voltada para o mercado.

O QUE MELHOROU NA COMUNIDADE COM A PRESENÇA DA EFA
Com a existência da EFA nessa comunidade, o que melhorou?
Aluno 1 – Mais sustentabilidade, incentivo do uso de insumos da própria propriedade, de adubos orgânicos e defensivos naturais, aprendido nas aulas práticas e teóricas. Houve mais oportunidades dos jovens estudarem, podendo repassar os conteúdos para a família e comunidade.
Aluno 2 – Aprendemos sobre sustentabilidade e aplicamos técnicas na nossa propriedade. Há mais oportunidade de estudos para os jovens das propriedades rurais.
Aluno 3 – Foram ensinadas outras maneiras de produzir, sem uso de produtos químicos. Aprendemos a valorizar mais nossa propriedade.
Aluno 4 – A Escola dá apoio aos trabalhadores rurais. Aprendemos muitas técnicas novas e com elas melhorou muito a produção.

Quadro 09: O que melhorou na comunidade com a presença da EFA.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

A totalidade dos alunos demonstrou estar satisfeita com a presença da EFA na localidade e com o que a Instituição proporciona. Dois alunos enfatizaram a oportunidade de estudo para os jovens das comunidades rurais. Em destaque a referência ao suporte que a Instituição propicia aos produtores, sob diferentes formatos, incluindo técnicas de manejo, instrução de usos de produtos e insumos, acompanhamento, indicando, dentre os resultados, a melhoria da produção. A sustentabilidade é evidenciada na associação teoria e prática e no aprendizado de uso de adubos e defensivos orgânicos. A oportunidade de diversos aprendizados técnicos integrada à noção de produção consciente: apropriar, produzir, manipular e utilizar insumos alternativos, agregando valor e qualidade à produção agrícola por meio de matérias primas locais.

PLANOS FUTUROS, APÓS A CONCLUSÃO DOS ESTUDOS
Quais são seus planos futuros após terminar seus estudos?
Aluno 1 – Poder fazer faculdade, cursos em diversas áreas, poder trabalhar no município, ajudar minha família, ter trabalho, casa própria.
Aluno 2 – Tentar conseguir um curso ou faculdade em locais próximos ao município, trabalhar, ajudar minha família e continuar contribuindo com a EFA.
Aluno 3 – Entrar no mercado de trabalho, fazer o ENEM, fazer uma faculdade. Mas se não tiver oportunidade de trabalho na região, vou morar fora.
Aluno 4 – Fazer um curso, ter uma profissão e ser um profissional exemplar. Quero sempre evoluir.

Quadro 10: Planos futuros, após a conclusão dos estudos.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Pôde ser percebida, por meio das três primeiras respostas, a vontade de permanecer na região. Chama a atenção a resposta do Aluno 3 que apresentou insegurança quanto a encontrar oportunidade de trabalho na localidade. O Aluno 2 explicita a vontade de manter vínculo com a EFA. No conjunto, destacamos algumas certezas em comum, a expectativa de continuar os estudos, profissionalizar-se, “evoluir”. Há também, uma vontade expressiva em relação ao provimento e melhoria das condições de vida da família, na medida em que expressam o compromisso coletivo de ajudar a família.

Se considerarmos a condição de pequenos produtores, cuja existência social e produtiva está vinculada à terra, a alusão à família estaria intrínseca a relação com a propriedade, ou seja, com a terra e o que faz nela. Essa dimensão do pertencimento também se amplia nos desejos em contribuir com a EFA e com o município. O foco das possíveis oportunidades gravita em torno do município e da região, sempre com a ênfase da proximidade. O horizonte da independência e do desejo em progredir, construir uma vida próspera e digna, se expressa de diferentes modos: evoluir, adquirir casa própria, profissionalizar, fazer uma faculdade, buscar cursos em diversas áreas, ter um trabalho, trabalhar.

Evidenciamos no padrão de percepções, um nível de incertezas, dúvidas quanto ao futuro incerto, indefinido, quando colocam os desejos no plano das possibilidades. Um dos alunos enfatiza tais incertezas quando inclui o distanciamento do município e da região,

enquanto possibilidade para alcançar os sonhos - “morar fora”, significa romper os vínculos e sair em busca das oportunidades.

COMPREENSÃO SOBRE QUALIDADE DE VIDA SEGUNDO ALUNOS
Para você o que é ter qualidade de vida?
Aluno 1 – Ter condições básicas e suplementares do ser humano, condições que envolvem o bem-estar físico, mental, os relacionamentos sociais, com a família, amigos. Ter saúde, educação etc.
Aluno 2 – Ter saúde física e mental, boa educação, bom relacionamento social e familiar, ter amigos, além das condições básicas necessárias para a sobrevivência do ser humano.
Aluno 3 – Ter um bom convívio como outras pessoas, ter bom conhecimento daquilo que pretendemos fazer e ter uma boa noção de tudo.
Aluno 4 – Para mim é alimentar-se bem, ter conhecimentos, poder aprender sempre e ter bom convívio com os outros.

Quadro 11: Compreensão sobre qualidade de vida segundo alunos.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

As percepções apontam a qualidade das relações sociais como um fator de qualidade de vida. A educação, o conhecimento, a alimentação e a saúde são os outros fatores citados. As respostas mostraram que nenhum entre os jovens entendem por qualidade de vida a ostentação ou o consumismo. No plano individual, os padrões de bem-estar situam os sentidos como: equilíbrio da saúde, dispor das condições básicas – alimentação, disposição para aprender - para manter a vida saudável. Realce para o destaque a uma necessidade primária, a alimentação e as boas condições de aprendizado, sem as quais, conforme alertava Paulo Freire, o ser humano fica destituído de sua condição primordial de existência. No plano coletivo, envolvendo dimensões da vida social, ênfase na educação, conhecimento, bom relacionamento, amizades, boa convivência com as pessoas e a presença e existência da família como algo fundamental.

Desperta a atenção algumas ausências, como por exemplo, lazer, esporte, descanso, tempo livre. Todavia, a alusão a uma vida social como aspecto importante na qualidade de vida, ou seja, na dimensão coletiva, a compreensão acerca dessa percepção, nos remete a desdobrar o que significa para esses alunos o convívio social, seja no espaço da Instituição ou nos demais espaços onde produzem a vida coletiva: na feira, nas atividades produtivas, nas

festividades, nas manifestações religiosas, internamente na Instituição, nos momentos de estudos e de alternância, enfim, nos diversos lugares e situações nas quais a vida coletiva é elaborada e significada pelos alunos, juntamente com os demais agentes sociais e educativos.

PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NA COMUNIDADE
Como está a qualidade de vida na sua comunidade?
<p>Aluno 1 – Em relação à moradia: poderia melhorar na infraestrutura e saneamento.</p> <p>Na educação: a educação infantil está ruim, pois fecharam as escolas da comunidade. Para os jovens há a oportunidade de estudar nessa boa escola que é a EFA.</p> <p>No atendimento à saúde: Ruim. Não está tendo atendimento às comunidades.</p> <p>No apoio à produção rural: o apoio é limitado.</p> <p>Nos meios de Transporte: está ruim, pois não há transporte intercampo e o das crianças é muito precário.</p>
<p>Aluno 2 – Em relação à moradia: poderia estar melhor no quesito saneamento.</p> <p>Na educação: a das crianças está ruim, pois tiraram a escola da comunidade. Já os jovens têm a oportunidade de estudarem na EFA.</p> <p>No atendimento à saúde: Ruim. Não está havendo atendimento.</p> <p>No apoio à produção rural: o apoio que eu conheço é o da EMATER, que é muito pequeno.</p> <p>Nos meios de Transporte: ruim, pois não tem transporte intercampo.</p>
<p>Aluno 3 – Em relação à moradia: depois dos projetos de construção melhorou bastante.</p> <p>Na educação: para as crianças não há escola aqui na comunidade, já os jovens podem escolher entre estudar aqui ou na cidade.</p> <p>No atendimento à saúde: é muito difícil, mas às vezes eles visitam as comunidades.</p> <p>No apoio à produção rural: tem muita burocracia.</p> <p>Nos meios de Transporte: tem o transporte para ir para a cidade e para os que estudam lá.</p>
<p>Aluno 4 – Em relação à moradia: não tenho do que reclamar.</p> <p>Na educação: em relação às crianças, o transporte escolar é ruim, mas para nós jovens é boa.</p> <p>No atendimento à saúde: não tem a assistência que deveria.</p> <p>No apoio à produção rural: não sei de nenhum incentivo.</p> <p>Nos meios de Transporte: muito precários.</p>

Quadro 12: Percepção da qualidade de vida na comunidade.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Quanto à moradia, dois alunos mostraram satisfação com as condições atuais, enquanto os outros dois destacaram a necessidade de melhoria no saneamento básico. De

um modo geral, as condições de moradia são percebidas com algumas melhorias induzidas por projetos direcionados para o suporte financeiro aos pequenos produtores, mas permanecem em aberto questões relacionadas ao saneamento básico. Tais percepções envolvem dois aspectos pontuais: o alcance das políticas de fomento de recursos para o apoio às populações do campo ainda se expressam em pequena escala, evidenciando a necessidade de ampliar em quantidade e na abrangência de demandas, incluindo o suporte a equipamentos do saneamento básico. Essas preocupações incidem diretamente na qualidade de vida e na saúde preventiva das pessoas que residem nas pequenas propriedades.

Sobre a educação, as respostas indicaram que a zona rural não dispõe de escolas para o atendimento aos alunos da educação infantil, que necessitam se deslocar para a Cidade em transporte escolar precário. Já para os jovens do ensino fundamental e médio, há opção entre estudar no campo ou na cidade. O total de cinquenta alunos matriculados na EFA e a prerrogativa de que a maior parte da população do Município é do campo indica que há um predomínio de alunos que vivem no campo e estudam na cidade. É explícita a contradição alusiva à educação infantil; crianças do campo deslocadas para o estudo em escolas urbanas, por falta de opção; enquanto o fundamental e médio podem (ou não) fazerem o retorno, se a escolha for a EFA. Notadamente, a oferta de Educação Básica no campo é limitada para as crianças e jovens, o que aponta uma tendência de direcionamento para escolas urbanas. Esse é um indicativo de impacto que forja as diferentes circunstâncias de permanência no campo *versus* deslocamentos para a cidade, refletindo o que confirma a expectativa também no âmbito da atuação profissional.

A saúde, por sua vez, é um quesito no qual todas as respostas apresentaram insatisfação, evidenciando outro fator que compromete a permanência dos jovens no campo e reforça a percepção da insuficiência quanto à atuação do Poder Público no Município.

No tocante ao apoio à produção rural, as respostas foram de insatisfação. Chama à atenção um dos alunos citar a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, cujo apoio, segundo o mesmo, é insuficiente. Essa é uma realidade recorrente para os pequenos proprietários, que não dispõe de recursos próprios para contratar e manter esse tipo de demanda. Observa-se um contraste em relação a essa alternativa: enquanto a ausência de apoio do Estado se expressa na inexistência ou na insuficiência do suporte técnico, a presença da EFA no que diz respeito ao aprimoramento das práticas de manejo e de equipamentos, sinaliza uma forma de preenchimento dessa lacuna na medida em que dispõe do conhecimento e dos incrementos técnicos para fortalecer a produção nas pequenas propriedades.

Quanto aos meios de transporte, as respostas apontaram precariedades, especialmente se tratando do deslocamento das crianças para as escolas urbanas e entre as comunidades da zona rural. Nesse quesito, se expressa um fator limitante para as populações rurais, que dialoga com as populações urbanas: a falta de oferta ou a precariedade são realidades enfrentadas por aqueles que não dispõem de um veículo próprio para os deslocamentos. O País de um modo geral, ainda não avançou no sentido de equalizar a questão do transporte público de qualidade.

Tais circunstâncias, somadas a outras, forjam o deslocamento das famílias para as cidades. Aquilo que não tem oferta regular no meio rural, sendo apontado como inexistente ou precário, atua como indutor das famílias no sentido campo-cidade, não apenas em Comarcas, mas em outros centros urbanos.

ASPECTOS POSITIVOS DA COMUNIDADE, SEGUNDO ALUNOS
Indique o que há de bom na sua comunidade.
<p>Aluno 1 – No dia a dia: a tranquilidade do lugar.</p> <p>Nas tarefas e atividades de trabalho: as pessoas quando podem ajudam umas às outras a realizarem os trabalhos.</p> <p>Nos momentos de descanso e tempo livre: visita às famílias, celebração de cultos aos domingos e eventos culturais.</p> <p>Nas festas: embora as tradições tenham mudado, ainda existem famílias que visitam umas às outras em tempo de festas de junho como o São João e ainda tem o levantamento de bandeira.</p>
<p>Aluno 2 – No dia a dia: a tranquilidade e a simplicidade.</p> <p>Nas tarefas e atividades de trabalho: quando podem, os vizinhos se ajudam na realização dos trabalhos.</p> <p>Nos momentos de descanso e tempo livre: visita aos vizinhos e aos domingos quando tem eventos religiosos fazemos cultos e novenas.</p> <p>Nas festas: embora tenha diminuído, nas festas culturais como o São João, os vizinhos se visitam à noite ou no dia seguinte.</p>
<p>Aluno 3 – No dia a dia: tem grupos de orações nas quintas, sábados e domingos.</p> <p>Nas tarefas e atividades de trabalho: na minha comunidade tem a associação onde fazem reuniões para realizar atividades de trabalho e do dia a dia.</p> <p>Nos momentos de descanso e tempo livre: estamos fazendo um planejamento para nesses tempos livres termos uma tarde de lazer.</p> <p>Nas festas: tem a festa de São João e também datas comemorativas como o Dia dos Pais, das Mães e de Nossa Senhora.</p>
<p>Aluno 4 – No dia a dia: a união das pessoas, que sempre se ajudam.</p> <p>Nas tarefas e atividades de trabalho: o trabalho nas roçadas de mangas.</p> <p>Nos momentos de descanso e tempo livre: conversamos muito uns com os outros.</p> <p>Nas festas: as festas da região são muito divertidas.</p>

Quadro 13: Aspectos positivos da comunidade, segundo alunos.
 Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
 Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Ao indicarem os aspectos positivos que visualizam na comunidade, os jovens expressam os valores, sentidos e sentimentos que os identificam nas relações, interações e

existências construídas no âmbito da pequena propriedade e cultivadas coletivamente. Das qualidades ressaltadas, a união entre os moradores e o trabalho coletivo aciona a perspectiva de um caráter anticapitalista nas relações de produção e os arranjos que as comunidades rurais podem desenvolver na resistência de sua cultura, no seu modo de ser e de viver, nas diferentes modalidades de lutas pela terra. A citação das festas em reverência aos santos e a Nossa Senhora marca a forte presença da Igreja Católica nessas comunidades, o que nos instiga a considerar a necessidade de estudos que se aprofundem no seu papel de influência na religiosidade, na cultura e na economia local.

Rotinas, organização e execução de tarefas, tempo livre e descanso, assim como os eventos denominados festas, são modos distintos de materializar as ações, as vivências e as percepções desses sujeitos, conferindo evidências de costumes e práticas que os distinguem na configuração cultural local. A rotina diária permeada pela tranquilidade e simplicidade – revela um traço percebido acerca das características locais, cujos costumes, vivências e relações são marcados por um ritmo próprio, sem o agito e as tensões típicas dos espaços urbanos, no aglomerado de pessoas.

Nas tarefas e atividades de trabalho, é expressiva a ênfase nos momentos coletivos, seja no apoio a determinados afazeres na propriedade, seja nas reuniões de planejamento de tarefas com execução coletivas. Interessante a coexistência dessa percepção, que permeia diferentes momentos – planejar o que vai ser feito, pensar junto, realizar com os pares – a colaboração coletiva como um traço significativo para esses jovens.

No descanso e tempo livre, a característica de convivência coletiva, com proximidade de vizinhos também se manifesta, reforçando esse traço que marca as existências e experiências vivenciadas. No ofício religioso, no lazer, nas visitas, o sentido familiar de encontros, conversas, eventos, realçam o que significam como importante para esses jovens, na composição social cultivada enquanto comunidade, ou seja, o espírito coletivo prevalece enquanto traço distintivo, em diferentes momentos e circunstâncias, que configuram a totalidade desses sujeitos nas relações e interações. Em igual importância se expressa os sentidos da religiosidade, materializados nas práticas e eventos cultivados na e pela comunidade. Embora seja objeto de escolhas e definições pessoais (individuais), as práticas relacionadas ao ofício religioso são revestidas do caráter coletivo que os identificam no pertencimento a uma comunidade.

Algumas das respostas demonstraram traços de consciência de classe, mesmo que embrionários, e de vontade de agir em prol da sua comunidade. A práxis formativa se manifesta como a ideia de socialização dos conhecimentos, de união entre os moradores, de

trabalho coletivo e de valorização de sua cultura. Outras respostas, porém, demonstram que há entraves para que essas ideias se tornem prática durante a vida adulta dos discentes, como as dificuldades da região como a carência em saneamento, saúde e a falta de apoio ao produtor rural.

No exercício dialético, vislumbramos as condições que forjam as existências naquele espaço. Inferimos que não só as dificuldades explicitadas nas respostas são entraves para a permanência no campo e para a luta pelos interesses dos pequenos produtores, há também a tendência em buscar melhores condições de vida pela via do mercado de trabalho convencional, o que contradiz com a noção de práxis formativa. Isso nos faz refletir que há um processo de formação de jovens conscientes e voltados para a luta pela preservação do modelo de produção e dos modos de vida dos quais fazem parte. Esse, porém, é um processo que não foge ao princípio dialético: há uma tese e uma antítese em curso.

Por meio do esforço da EFA em difundir entre os jovens do campo ideias e práticas que promovem melhorias nos aspectos produtivos e na qualidade de vida da localidade, espera-se que a síntese que se manifestará implique na existência de produtores rurais ainda mais aptos a lutarem pelo seu espaço e pelas suas maneiras de existir. A identificação, o pertencimento, o desejo de retorno à EFA, assim como a permanência na propriedade, todas essas expectativas, permeadas pelo investimento na produção da vida social e econômica típica no município, são indicadores de potenciais lideranças em formação, futuros Monitores, Gestores e Coordenadores, que provavelmente despontarão na continuidade da existência institucional e na luta por melhores condições de vida das pequenas propriedades.

CAPÍTULO 4 PERSPECTIVAS DE PRÁXIS FORMATIVA NA EFA VIDA COMUNITÁRIA

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Paulo Freire

O objetivo deste Capítulo é a conclusão da dissertação e a busca para pavimentar a resposta da questão central do presente trabalho, a saber: a Escola Família Agrícola Vida Comunitária pode atuar como antítese do processo de exclusão do pequeno agricultor no meio rural, enquanto perspectiva de resistência ao que está pautado pelo modelo de desenvolvimento baseado no latifúndio e na monocultura?

Para a construção de uma resposta, recorreremos às impressões obtidas no decorrer das visitas *in loco* à EFA Vida Comunitária, quando pudemos observar como acontece o processo formativo com base na Pedagogia da Alternância no interior da Escola, quais os instrumentos utilizados pelos docentes e discentes, o nível de participação das famílias e da comunidade local, a organização dos espaços e tempos escolares e, sobretudo, a noção de pertencimento tanto dos profissionais quanto dos alunos alternantes em relação ao seu meio e às atividades de suas famílias na produção agrícola em suas pequenas propriedades rurais.

Retomamos as ideias de Nosella para pavimentarmos a perspectiva de formação pela EFA que subsidie a luta do homem do campo contra seu opressor: o modelo de produção capitalista. Posteriormente recorreremos às elucidações de José de Souza Martins a fim de contextualizar o processo de *expropriação e violência* no qual, de maneira mais ou menos intensa, os pequenos agricultores estão inseridos. Em seguida, evidenciamos o conceito de formação do *intelectual orgânico*, cunhado por Antonio Gramsci; o qual surgiria da práxis formativa pautada no pertencimento de classe e na superação das condições impostas pelo capital dominante. Recorreremos, por fim, ao conceito de *utopia concreta* presente na obra “O Princípio Esperança”, de Ernst Bloch, na qual o autor defende que as mudanças históricas dependem, de antemão, de uma condição utópica para que uma nova e mais promissora realidade possa se manifestar.

4.1 Perspectivas de Resistência

De acordo com Nosella (2012), a EFA propõe-se a ser um meio pelo qual o homem do campo pode evidenciar as possibilidades que o campo oferece sem, no entanto, criar obstáculos quando a opção é a saída do homem do campo para as cidades. Desta forma pode-se acrescentar que a formação oferecida não é profissionalizante, mais sim, vocacional. O autor nos aponta a estreita relação entre a formação aplicada na EFA e a noção dialética ligada a ela: uma vez que o principal viés da Pedagogia da Alternância é a luta contra o sistema econômico que oprime o homem do campo, não basta oferecer apenas o conhecimento técnico sem o estímulo à consciência das relações que envolvem o indivíduo e seu meio. Nas palavras do autor (Nosella, 2012, p.145),

[...] é preciso estabelecer entre os diversos níveis uma relação dialética no sentido de nenhum termo ser absoluto. Essa relação dialética é também fonte de esperança, pois nada é absolutamente efeito; tudo é interdependente, tudo é porvir.

Mesmo que a EFA se proponha a ser um modelo educacional cuja vocação é de ser uma iniciativa crítica ao ensino de tendência liberal²⁹, Nosella identifica a principal contradição nesse modelo, que dificulta a aplicabilidade da proposta de uma educação revolucionária para o homem do campo:

Trata-se de uma experiência educacional implantada num contexto socioeconômico cujas forças dominantes se opõem a que o homem do campo se levante e fale e, portanto, acaba pressionando a experiência de forma tal que ela só tem duas saídas: morrer ou renunciar, em boa parte, à originalidade de sua inspiração (2012, p. 146).

Seria a experiência da Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas um campo de reinvenção das relações formativas, de criação do novo, enquanto perspectiva de resistência ao que está determinado por macro relações produtivas, pelo modelo de desenvolvimento pautado no latifúndio e na monocultura? São possibilidades visualizadas no formato concebido pela e para a Instituição escolar, cujo público predominante são os filhos

²⁹ José Carlos Libâneo estabelece a divisão entre duas tendências pedagógicas predominantes na educação: a Liberal e a Progressista. Na obra “Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” o autor trata da definição de ambas as tendências. A pedagogia liberal defende “a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade [...] sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferentes classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (LIBÂNEO, 1985, p. 06). Por sua vez, a pedagogia progressista trata-se de um termo usado para designar tendências que “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (1985, p. 20).

de pequenos produtores, arrendatários ou famílias que têm origens e se identificam com o meio rural.

A rigor, reservados os diferentes formatos de vínculo e permanência no espaço rural, tais famílias estão inseridas numa sociedade cujas forças dominantes rejeitam esse viés revolucionário. Nessa perspectiva, as Escolas ou renunciam ao seu objetivo de mudança social e se limitam ao ensino técnico/profissionalizante, ou sua sobrevivência e expansão serão continuamente confrontadas pelas forças dominantes.

Opondo-se a tal contradição, Nosella afirma que não há nenhum sistema econômico e político que seja tão rígido e poderoso para minar completamente a criatividade dos homens. Tal afirmação é defendida pelo autor por meio dos seguintes raciocínios:

Se o sistema fosse mais forte do que o homem, instalar-se-ia na sociedade o imobilismo total e definitivo, uma vez que a pretensão do sistema dominante é de perpetuar-se. No entanto, sistemas vão e sistemas vêm. A causa dessa contínua mudança histórica repousa no aparentemente frágil ser humano oprimido que, por baixo, aos poucos, derruba os sistemas visando novos mundos e novas relações. Em segundo lugar, é fácil perceber que o sistema colonial-capitalista tende a gerar e aumentar a cada dia as contradições objetivas, tornando sempre mais difícil sua mistificação; por isso, justamente nas ‘frestas’ dessas contradições é possível o trabalho de mudança social que, mais cedo ou mais tarde, dará seus resultados (2012, p. 148).

É na resistência dos oprimidos que repousa a esperança que as EFAs assumam sua vocação de elementos de mudanças sociais no sentido de contribuir para uma relação mais justa e igualitária no meio rural. Nisso situaria a intencionalidade e o diferencial destas instituições, no contraponto à política educacional padronizada e preconizada para as populações rurais, em diferentes tempos e espaços históricos. Na medida em que os sujeitos participam e se tornam agentes de propostas e decisões que coadunam com os interesses locais e coletivos, demarcam as possibilidades de construção do novo, reorientado por outra lógica que confronta o modelo estruturante da propriedade capitalista.

No diálogo com Martins, reforça-se a premissa de que o modelo capitalista de produção é, para o pequeno agricultor, o seu principal antagonista, uma vez que para se expandir depende da agregação das pequenas propriedades à sua lógica. A privação dos meios de produção e de sua terra propicia a exploração do trabalho do pequeno agricultor pelo capital. Já não bastassem os baixos salários que o mercado passa a oferecer, há ainda o desemprego, que ameaça a existência do agricultor e de sua família, pois o número de expropriados não cresce na mesma proporção da oferta de emprego, tendo em vista que “a tendência das grandes empresas, tanto no campo quanto na cidade, é a de modernização de

seus processos de trabalho, incorporando tecnologia, geralmente importada, que dispensa mão-de-obra.” (MARTINS, 1980, p. 55).

De forma inversa, na perspectiva da práxis, o modelo baseado na propriedade familiar é a antítese do sistema capitalista de produção rural. Ele não visa o lucro e a acumulação de capital; não é pautado na exploração do trabalho alheio:

A propriedade familiar não é propriedade de quem explora o trabalho de outrem; é propriedade direta de instrumentos de trabalho por parte de quem trabalha. Não é propriedade capitalista; é propriedade do trabalhador. Seus resultados sociais são completamente distintos, porque nesse caso a produção e a reprodução das condições de vida dos trabalhadores não é regulada pela necessidade de lucro do capital, porque não se trata de capital no sentido capitalista da palavra. O trabalhador e lavrador não recebe lucro. Os seus ganhos são ganhos do seu trabalho e do trabalho de sua família e não ganhos de capital, exatamente porque esses ganhos não provêm da exploração de um capitalista sobre um trabalhador expropriado dos instrumentos de trabalho (MARTINS, 1980, p. 59).

Na medida em que é um modelo que propõe a manutenção da *terra de trabalho* e, portanto, dos meios de produção do pequeno produtor, a agricultura familiar está na contramão da *terra de negócios* e, por isso, torna-se um entrave à expansão do grande capital. De forma isolada e sem organização entre os trabalhadores rurais, porém, a agricultura familiar permanece ameaçada e subjugada pelo grande capital, pois mesmo que mantenha sua terra, seus meios de produção e sua mercadoria, um pequeno produtor sozinho está à mercê dos ditames do mercado.

Para Martins, há um desafio maior quanto à organização desses trabalhadores em relação aos que estão nos meios urbanos, uma vez que existe uma notável diferença entre a classe operária e os trabalhadores rurais:

Um camponês não tem a mínima condição de pensar e agir como um operário, porque ele é socialmente outra pessoa, isto é, pertence a outra classe social, cujas relações sociais são de outro tipo, cujos horizontes e limites são outros. [...] Nós não temos o menor direito de esperar que o lavrador venha a “aperfeiçoar” sua consciência até o ponto de começar a pensar como um operário expropriado, como um trabalhador de fábrica. Ele pensa diferente de um operário não porque seja politicamente retardado, mas porque é social e politicamente diferente.

Enquanto a mercadoria do operário é a força de trabalho, a mercadoria do lavrador é o produto do trabalho. É através do mercado que a mercadoria perde a sua individualidade, que ela se socializa (1980, p. 14).

O pequeno produtor não vende, ao menos diretamente, sua força de trabalho, como no caso do operário, cuja mercadoria é a sua própria força de trabalho. Nesse sentido, Martins aponta que não é o pequeno produtor, mas a mercadoria que é socializada. O trabalhador rural não vive as mesmas condições históricas do operariado urbano e, por mais que ambos estejam submetidos à lógica de expropriação e alienação do grande capital, romper com seu

isolamento, construir uma identidade de classe e estabelecer ações conjuntas que visem seu bem comum é uma tarefa que depende, em um grau maior do que o do operário, de fatores externos à sua realidade. O pequeno produtor

[...] comparece perante a sociedade, perante o mercado, sozinho, dono das coisas que produziu, quando muito, junto com a sua família, isolado e isoladamente. As suas condições individuais e familiares de trabalho, isoladas, produzem também uma consciência, uma visão de mundo, que reflete, que expressa esse isolamento. Só uma força fora do mundo do lavrador, uma força que atinja por igual a todos os lavradores, é que pode leva-los a se unirem, a se verem como uma classe, uma força social (1980, p. 15).

Nesse intento, aciona-se a possibilidade de criação de instituições sociais que busquem o fortalecimento social e que deem apoio às demandas da coletividade. Martins (1980, p. 65) aponta um caminho emancipatório pela sindicalização dos trabalhadores rurais e pela construção de sindicatos que assumam veementemente o compromisso com as aspirações daqueles que o construíram. Em um exercício de diálogo com essa ideia, entendemos que outros caminhos convergem com o do autor, como a criação de associações de moradores, cooperativas e Instituições Educacionais.

Em se tratando da presença de tais instituições em Comercinho, a Escola Família Agrícola Vida Comunitária é uma realidade que merece destaque. De forma concreta, oferece um atendimento educacional pautado em diretrizes que vão de encontro aos anseios e necessidades das famílias de agricultores, como sua localização na zona rural, a adequação de calendário escolar, o currículo profissionalizante e o apoio técnico às propriedades. De forma ainda que embrionária, oferece uma educação voltada para a práxis formativa, que pode ser um elemento de emancipação e tomada de consciência do trabalhador do campo.

Dizer que a EFA Comercinho é uma “força fora do mundo do lavrador” que pode levar à tomada de consciência e a sua união como classe é ainda que temerário algo que tendemos a compreender como possibilidade. A EFA não é um elemento de origem externa, pois é fruto da luta dos pequenos proprietários rurais e desde o seu início até o presente é regida pela AEFACOM, entidade composta por membros das comunidades localizadas na zona rural de Comercinho. A Instituição não é de origem exógena, mas a Pedagogia da Alternância sim. Ela se originou nas e pelas pequenas propriedades rurais francesas, com culturas, economia e processos históricos diferentes e também contou com um elemento externo na sua elaboração e aplicação, no caso, a Igreja Católica. Sua importação para o Brasil, por sua vez, não é exclusivamente oriunda da vontade e do esforço de comunidades

rurais, pois se trata de uma experiência trazida para a realidade brasileira por pessoas que não pertenciam à classe de trabalhadores do campo, no caso, um Padre e um Professor.

À luz dessas considerações, compreendemos que a Pedagogia da Alternância não é um modelo de formação que, por meio do ensino de técnicas, visa unicamente a fomentação da produção do pequeno agricultor. Ao se adentrar na EFA Vida Comunitária e vivenciar a experiência dessa formação, constatamos que há um trabalho voltado para a valorização da cultura local, para a identificação e cooperação entre os alunos, tanto nas tarefas cotidianas, quanto na sua aprendizagem. Em síntese, podemos elencar os seguintes elementos presentes no modelo de formação e nas ações promovidas pela Instituição:

- a) Há um esforço em fortalecer a cultura local;
- b) há um esforço para a manutenção do jovem no campo;
- c) há um esforço para atenuar as dificuldades dos produtores, seja por meio das visitas técnicas, seja pela própria formação técnica dos alunos;
- d) há o desejo de que a EFA seja um polo de formação técnica, mas também de intelectuais que atuem na e para a comunidade;
- e) a EFA e a AEFACOM têm promovido discussões acerca da criação de uma cooperativa. Essas instituições estão em constante contato com o sindicato local dos produtores rurais;
- f) existe dentre os Monitores um sentimento de pertencimento em relação à escola. Os mesmos promovem atividades de fortalecimento da cultura local e de consciência política em relação às demandas da classe de trabalhadores do campo.

Diante desses elementos, notabiliza-se a diferença com uma formação voltada para o mercado, que tende a estimular o individualismo e a concorrência entre os jovens em relação ao que é praticado na Instituição. Nessa perspectiva, a EFA é um elemento que pode retirar os pequenos produtores de seu isolamento, despertar a consciência de classe e promover sua união, sendo, portanto, uma antítese do modo de produção capitalista no campo.

4.2 A Formação de Intelectuais no e para o Campo

A ideia de normalidade quanto ao acúmulo indiscriminado de terra e a noção de que ela é só mais um meio de produção como qualquer outro leva a um caminho cuja consequência é a sua exploração desenfreada, o monopólio sobre a produção agrícola, a extinção da agricultura familiar, a proletarização dos pequenos proprietários e o inchaço urbano associado à miséria nas grandes cidades. Enquanto uma máquina é um meio de

produção cuja propriedade é justificada pela compra do trabalho de quem a produziu sob a tutela do capital, diferente dos demais meios de produção, “a terra não é produto do trabalho e, por isso mesmo, não pode ser produto do capital. A terra é um bem natural” (MARTINS, 1980, p. 61).

A legitimidade pela continuidade da produção baseada na agricultura familiar passa pela noção de terra defendida por Martins, ou seja, de que a terra é um bem natural e não uma propriedade capitalista. Enquanto essa tem como compromisso as demandas do mercado e como objetivo final o lucro, as pequenas propriedades têm o papel fundamental de abastecimento de gêneros alimentícios para a população, produzindo com práticas sustentáveis que não agridam de maneira irreparável o meio ambiente e o próprio ser humano. É essencial que o pequeno produtor não almeje se tornar um latifundiário se espelhando nas regras do grande capital. Esse é um dos motivos pelos quais a sua formação necessita ir além do caráter técnico e não se pautar pela educação de tendência liberal. O pequeno agricultor precisa se enxergar como classe e entender que a terra não é um produto do capital, mas um bem natural. Nesse intento, diante do trabalhador é posto um importante desafio (1980, p. 62):

Como conciliar as conquistas do progresso técnico, possibilitadas pela acumulação do capital, a ampliação geral das necessidades de consumo de produtos que afinal não são apenas produtos agrícolas, com regimes de propriedade vinculados ao trabalho familiar?

A resolução desse problema passa pela formação de intelectuais dentro da própria classe de pequenos agricultores, que possam compreender, de dentro para fora, o processo produtivo e a luta de classes que compõem sua realidade, para então atuarem pelas suas causas e, conseqüentemente, pela sociedade como um todo. A perspectiva ideal seria que esses intelectuais se compusessem mediante duas frentes de formação: uma educação progressista que engendre nos sujeitos a consciência crítica e política capaz de trazer-lhes a compreensão acerca dos elementos e fatores que compõem a luta dos trabalhadores rurais e no contexto econômico e social em um nível macro; e uma educação técnica voltada para o manejo da terra e para a otimização da produção rural que leva em conta a importância da sustentabilidade na produção agrícola.

Ao recorrermos às impressões obtidas durante a pesquisa, entendemos que na EFA Vida Comunitária a formação técnica tem sido mais efetiva do que a formação progressista. Tal percepção é visualizada pelo fato de que, apesar das demonstrações de consciência de classe e de ideário de valorização da agricultura familiar por parte de alguns alunos, o silêncio ou a pouca articulação e clareza de parte dos alunos nas respostas dos questionários aplicados

(discutidos no Capítulo 3) denotam que ainda existem dificuldades em conferir uma consciência crítica e a politização em uma importante parcela desses discentes. Ao não conseguir estabelecer a formação progressista, a efetividade da formação técnica também é afetada, pois os alunos egressos tendem a não resistirem aos ditames do mercado e saem do campo em busca de outras atividades de trabalho que não têm relação aos conhecimentos técnicos adquiridos durante a sua formação na EFA. Diante desse contexto, a parcela de alunos que demonstrou que está em vias de uma formação tanto técnica como progressista, nos habilita a crer que está em curso, mesmo que ainda em escala reduzida, a formação de intelectuais capazes de atuarem em prol das causas dos pequenos produtores da agricultura familiar.

Com o enfoque na práxis formativa da EFA Vida Comunitária, que em tese resultaria na formação de lideranças no meio rural, recorremos à ideia de formação de *intelectuais orgânicos* tal como concebida por Antonio Gramsci. De acordo com o filósofo (1968, p. 03), cada grupo social cria para si uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”. Sendo sua formação sempre ligada a um determinado grupo, esse entendimento refuta a ideia de um grupo “autônomo e independente” de intelectuais. Para Gramsci (1968, p. 09), existem *categorias especializadas* que ocupam a função de intelectual dentro de cada grupo social; os intelectuais são aqueles cujas ideias são sancionadas por esses grupos e se subdividem em dois tipos: os *orgânicos*, formados no interior do seu próprio grupo social e que mantêm a noção de pertencimento e identificação com a cultura e com os interesses do seu grupo; os *tradicionais*, formados sob a égide da classe dominante, nesse caso identificando-se e atuando em prol da cultura e dos interesses dessa classe.

O conceito de práxis formativa se associa à ideia de formação de *intelectuais orgânicos*, uma vez que essa formação se manifesta na consciência crítica e política dos alunos e no reconhecimento desses com o seu meio. Nessa perspectiva a EFA pode ser, em tese, uma instituição escolar que produza tais intelectuais, que por sua vez assumiriam posições de liderança na comunidade rural do Município de Comercinho. Destacamos aspectos identificados pela pesquisa que contribuem para a concretização de tal formação: a Colocação em Comum, a formação humanística, a valorização cultural, a colaboração entre os pares e a não influência direta do agronegócio e de oligarquias rurais no Município. Tais aspectos minimizam os entraves para a formação dessas lideranças e para a atuação das mesmas em prol do fortalecimento da agricultura familiar.

Gramsci argumenta que em maior ou menor grau todos os homens são intelectuais. A ideia de intelectual discutida no contexto da pesquisa diz respeito àqueles que desempenham a *função de intelectuais* num determinado grupo e que, portanto, são reconhecidos como tais. Conforme elucida o Filósofo (1968, p. 07):

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. [...] Quando se distingue intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existe não-intelectuais. [...] Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer [...].

Conforme afirma Gramsci (1968, p. 09), a escola é o instrumento de formação de intelectuais. Esses se diferem de acordo com os graus de escolaridade e a intencionalidade da formação desenvolvida nas instituições escolares:

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais intensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação [...].

Nesse exceto, explicita-se a importância que o Filósofo atribui para as instituições escolares na medida em que é delas o papel de formação dos intelectuais. Para Gramsci, o grau de complexidade cultural é determinado pela formação que cada sociedade oferece aos seus sujeitos. Compreende-se que se a intenção da Escola for a preparação para um trabalho estritamente técnico, então ela formará intelectuais de um grau³⁰ não reconhecido socialmente como tal. Da mesma forma, quando a formação de uma instituição de ensino tem a intenção de formar intelectuais reconhecidos socialmente, ela produzirá ou o *intelectual orgânico* ou o *intelectual tradicional*. Assim, toda Escola produz, em um determinado grau, seus

³⁰ De acordo com Gramsci, (1968, p.11) “[...] a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vida intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os “administradores” e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada”.

intelectuais. A formação do *intelectual orgânico* ou do *intelectual tradicional*, por sua vez, dependerá do nível de influência de seu próprio grupo social ou do grupo social dominante nas instituições de ensino e na cultura local.

Para Gramsci os trabalhadores do campo não formam seus próprios *intelectuais orgânicos*; ao contrario, pessoas oriundas de seu meio tornam-se, em muitos casos, *intelectuais orgânicos* de outros grupos sociais, ou mesmo *intelectuais tradicionais* (1968, p. 05):

[...] cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa.

Convém compreender que o Filósofo fala partindo do contexto de sua época (1891 a 1937), quando não havia acesso relevante a meios de comunicação e a instituições de ensino específicas para a população do campo. Atualmente existem instituições de ensino cujos preceitos adotados convergem com a ideia de formação de *intelectuais orgânicos* oriundos da classe de trabalhadores rurais, como é o caso, por exemplo, das EFAs e da Escola Nacional Florestan Fernandes mantida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST³¹.

Mesmo se tratando de uma política educacional presente na *superestrutura ideológica*³², a Pedagogia da Alternância, na medida em que forma no interior das EFAs seus próprios *intelectuais orgânicos*, se coloca na via da emancipação da classe de trabalhadores rurais. Não obstante, adotar o caminho do ensino exclusivamente tecnicista, abortando qualquer viés revolucionário, pode, diante do processo de enfraquecimento da agricultura familiar promovido pelo agronegócio, determinar um fim gradativo da Pedagogia da Alternância, tal como ela foi idealizada. Nesse sentido, entendemos que, ou a EFA assume-se como elemento de antítese do modelo de produção capitalista, ou ela, incorporada à lógica

³¹ Conforme informações extraídas do endereço eletrônico da Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes a Instituição está “situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a ENFF, inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005, foi construída entre os anos de 2000 e 2005, graças ao trabalho voluntário de mais de mil trabalhadores sem terra e simpatizantes. Sua missão é a de atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo. Os recursos para a sua construção foram obtidos com a venda de fotos de Sebastião Salgado e do livro Terra (fotos de Sebastião Salgado, texto de José Saramago e música de Chico Buarque) e mediante a contribuição de entidades da classe trabalhadora do Brasil, da América Latina e de várias partes do mundo. Os recursos para a sua manutenção e funcionamento são obtidos por meio de financiamento de projetos nacionais e internacionais, por doações de organizações e movimentos sociais, além da colaboração individual voluntária de um número crescente de mulheres e homens que apoiam o projeto.” Fonte: <http://amigosenff.org.br/uma-escola-em-construcao>. Acesso em: 08/03/2020 às 17h55m.

³² A definição do termo *superestrutura ideológica* se encontra nas páginas 26 a 31 da presente dissertação.

capitalista de produção, corre o risco de deixar de existir ou, na melhor das hipóteses, de se converter em algo diferente daquilo que fora idealizada pelos seus criadores.

O conteúdo das fontes consultadas e produzidas para efeito da pesquisa apontam que a EFA Vida Comunitária apresenta elementos que permitem que ela possa se estabelecer como um elemento de antítese, com uma formação para a práxis que contribua para elevar a condição de vida da população rural local na medida em que pode contribuir para a formação de lideranças oriundas do seu próprio grupo social que, por sua vez, promovam a organização dos trabalhadores em um grupo coeso e cooperativo e a valorização da cultura dos modos de produção de seu grupo social.

4.3 Uma Utopia Concreta; uma Realidade Possível

A discussão sobre a práxis formativa como possibilidade de formação de lideranças para a resistência em uma realidade na qual o avanço do modelo hegemônico capitalista a cada dia ameaça a existência dos pequenos produtores e de suas práticas de produção, associa-se a uma *função utópica*, ou seja, a um exercício de pensamento que parte de algo que existe enquanto possibilidade e que, segundo Ernst Bloch (2005, p. 155), enquanto ausente “as ideologias de classe teriam chegado a ser meramente ilusão passageira, e não modelos na arte, na ciência e na filosofia”. A *função utópica* se apresenta como um modelo que impulsiona a concretização de um processo real, e, portanto, não se trata meramente de um sonho, tal como uma utopia comumente é reconhecida.

A utopia como função transformadora remete ao conceito de *utopia concreta*, cunhado por Ernst Bloch. Bloch se utiliza desse conceito, que pode ser traduzido como “o poder de antecipação, com o seu espaço aberto e seu objetivo a ser realizado para a frente”, (2005, p. 156) com a finalidade de diferenciá-lo daquilo que comumente se entende como utopia. Enquanto para o senso comum o termo utopia remete-se àquilo que está no âmbito do irrealizável e da fantasia, a *utopia concreta* apresenta-se como um sonho possível; como algo que diante dos desafios do presente pode parecer inalcançável, mas cuja possibilidade de concretização se encontra presente na realidade concreta.

Para Bloch (2005, P. 156), as *utopias concretas* são o princípio do movimento de transformação da história: “Todo plano e toda estrutura levada até os limites de sua perfeição tangeu a utopia e proporcionou, conforme mencionado, exatamente às grandes obras da cultura, que continuam a atuar de forma progressista”. Nesse aspecto, a caracterização de uma *utopia concreta* vincula-se ao conceito de *possível*. Bloch distingue o *possível* em duas

categorias: aquilo que é *cognitiva ou objetivamente possível* e o *realmente possível*. De acordo com o Filósofo (2005, p. 195):

[...] deve-se distinguir entre o *cognitiva ou objetivamente possível* e o *possível-real*, sendo este o único relevante para o presente contexto. *Objetivamente possível* é tudo aquilo cuja ocorrência pode ser cientificamente esperada, ou que pelo menos não pode ser excluída com base no mero *conhecimento* parcial de suas condições dadas. *Realmente possível*, em contrapartida, é tudo aquilo cujas condições ainda não estão integralmente reunidas na esfera do *próprio objeto*, seja porque elas ainda estão amadurecendo, seja sobretudo porque novas condições – ainda que mediadas pelas existentes – concorrem para a ocorrência de um novo real. O ser em movimento, que vai se modificando, que por ser modificado, assim como se apresenta em termos dialético-materiais, tem esse poder-vir-a-ser inconcluso, esse ainda-não-estar-concluído tanto na sua base quanto no seu horizonte. De modo que a partir daí pode ser afirmado que o realmente possível da *novidade suficientemente mediada, ou seja, mediada em termos dialético-materialistas*, confere à fantasia utópica o seu *segundo correlato, o correlato concreto* situado fora de um mero fermentar, de uma mera efervescência no círculo interior da consciência. E enquanto a realidade não for completamente determinada, enquanto ela contiver possibilidades inconclusas em novas germinações e novos espaços de conformação, enquanto for assim, não poderá proceder da realidade meramente fática qualquer objeção absoluta contra a utopia.

Enquanto o *objetivamente possível* é, no sentido atribuído por Bloch, o que comumente é aceito como possibilidade por estar no campo do que é cientificamente comprovado ou que a ciência ainda não tenha como admitir a impossibilidade, o *realmente possível* se manifesta naquilo que pode *vir-a-ser*, ou seja, que mesmo que as condições atuais neguem a perspectiva de mudanças, não pode ser reconhecido como imóvel e encerrado. Bloch (2005, p. 223) apresenta duas condicionantes para se admitir o *realmente possível*: ele deve ser algo possível de ser pensado e deve haver condições materiais para a sua manifestação no real.

No campo do *realmente possível*, Bloch (2005, p. 155) analisa as transformações culturais ocorridas durante a história. Tais mudanças têm no seu âmago uma *utopia concreta* que se manifesta em uma cultura pregressa. Elaborada na adversidade do seu contexto histórico, essa cultura pregressa certamente não está em consonância com a cultura vigente, pois se trata de um elemento de movimento histórico; transformador. Para que seja esse elemento, no entanto, ela precisa ser constituída sob a égide do *realmente possível*, dessa forma, a cultura pregressa tornar-se um *vir-a-ser*; uma condição de cultura futura. Como no exemplo da cultura, a *utopia concreta* pode ser admitida em todo contexto no qual o *realmente possível* se apresenta, ou seja, em “tudo que encontra as condições dadas em proporção suficiente” (2005, p. 203).

Durante a pesquisa *in loco* na EFA Vida Comunitária, em uma noite na qual ocorria um serão³³, os alunos promoveram uma apresentação em que leram textos compostos por eles próprios, dois dos quais destacamos nos quadros a seguir. Chamou a atenção o fato de que esses textos partilhavam de duas características em comum: a visão crítica sobre a realidade atual e a utopia de uma realidade mais justa e fraterna.

Nossas origens, nossos valores. Tem coisas na vida que dinheiro nenhum pode comprar. Sentimentos, amizades, ter alguém para amar, atitude de bondade, caráter e honestidade que o ser humano pode ter. Isso não tem valor, e um simples “por favor” pode muito lhe favorecer. Pessoas que são mestrado e doutorado, diz que é educado, mas não sabe dizer bom dia, boa tarde ou, ao menos, obrigado. Com a família aprendemos desde cedo a respeitar, dá bença, se ajoelhar e aos irmãos dever amar. Porém essa realidade se acaba a cada dia geração a cada cresce e o avanço da tecnologia.

No mundo em que vivemos há inversão de valores, o amor pelo dinheiro, violência, tantas dores, injustiça e preconceito que machuca o nosso peito, com a falta de oportunidade a falta de honestidade. Basta cada um pensar, se unir, se abraçar em prova de verdade. Somos o que somos não aquilo que temos. E se não esquecemos os nossos valores temos muito, temos tudo, pois sentimentos, atitudes e histórias podem ser contadas, mas o resto é passageiro e no dia derradeiro não se leva nada.

Quadro 14: Texto da aluna Darliene Silva, do 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

³³ O serão e demais instrumentos da Pedagogia da Alternância foram discutidos no Capítulo 1. Para maiores detalhes, consultar a página 42.

Pessoal, nessas estrofes venho lhes dizer que o campo de nossa cidade melhor pode ser. É uma pena! Que em uma cidade de tantas comunidades rurais as pessoas não achem elas especiais.

O campo está ficando vazio, ocorre o êxodo rural. E daqui a alguns dias, do que a cidade vai se alimentar afinal?

Não ganhamos assistência, somos prejudicados. Os jovens se assustam e vão para outros lados.

Também somos errados. Temos que mudar, desmatamos e poluímos o nosso lugar. Nem mais parece o campo de produtividade, se hoje não temos mais nem coletividade.

As escolas do nosso campo foram fechadas, sem nenhum direito ter, fazendo nossas crianças sofrer e o nosso futuro morrer.

O poder público é de dar dó. O nosso direito parece ser um só, que é o de ficar em casa e ser o pior.

Somos cidadãos, temos direito de manifestar. Se vemos algo errado, calados não vamos ficar.

O que quis lhes falar é que temos que agir, nosso direito cobrar, porque as pessoas do poder não podem brincar de governar.

Mas precisamos nos unir para mudar. Parar de poluir o nosso lar. A mudança, de todos nós dependerá.

Quadro 15: Texto da aluna Raíne Silva, do 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Hoje o mundo está mudado
Tantas coisas acontecem
Violência se espalha
Educação não permanece

Com tanta violência,
Com tanta desigualdade
É preciso lutar juntos
Por educação de qualidade

Vive dentro de mim
A vontade de ver
A violência acabar
A Educação mudar
Para o nosso Brasil crescer

Não importa se é pobre, rico ou negro
Educação de qualidade
Todos nós temos direito

Quadro 16: Texto da aluna Ciene Pereira, do 3º ano do Ensino Médio.
Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2019.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

Os textos em destaque manifestam o desejo de jovens de lutar por seus valores, tradições e por uma sociedade mais justa. Nota-se no primeiro texto a noção de união e de valorização do patrimônio imaterial de seu grupo social, ou seja, de sua cultura e ensinamentos passados pela família, e a preocupação com as transformações promovidas pela tecnologia que ameaçam esse patrimônio. Aspectos como o amor pelo dinheiro, a desonestidade, a violência, a injustiça e a falta de oportunidade dão ao texto uma conotação de tristeza em relação ao atual contexto histórico. Por outro lado, a aluna acredita que a solução para a resolução dessas mazelas está na reflexão de cada um e na união de todos. O segundo texto, por sua vez, alerta para a falta de apoio à população do campo que, como sua consequência, fomenta o processo de êxodo rural entre os jovens. Apresenta também uma preocupação com o meio ambiente, o que traz à tona princípios de sustentabilidade aprendidos na EFA. Demonstra, por fim, o desejo de se manifestar e de agir diante das injustiças vivenciadas em seu meio. O terceiro texto aciona a urgência em lutar por educação de qualidade. Nota-se a preocupação com a violência e a desigualdade, duas situações presentes no contexto de vida da grande maioria dos brasileiros, especialmente os de maior fragilidade econômica e social. Chama à atenção a consciência de que a Educação, apesar de ser fundamental para o desenvolvimento do País e de tratar-se de um direito universal, é algo cujos aspectos qualitativos ainda carecem de lutas para serem conquistados.

Os desejos manifestos nesses textos consistem em sonhos estéreis ou indicam um princípio de práxis formativa, que, a partir de uma *utopia concreta* fomentaria as transformações necessárias a uma vida melhor para a comunidade? Os elementos presentes no modelo de formação da EFA refletidos nos textos são indicativos que permitem acreditar na segunda hipótese. De fato, a EFA Vida Comunitária se encontra diante de muitos desafios que permitem também negar a práxis formativa, entretanto, compreende-se que tal formação está no campo do *realmente possível* e é potencialmente um meio para mudanças que corroborem com um futuro mais próspero em sua comunidade.

A utopia de uma vida melhor; de um mundo mais justo, compreendida no campo das *utopias concretas* assume-se como função, ou seja, como princípio de transformação.

Não há dúvidas de que, por tudo isso, o sonho de uma vida melhor é assumido de forma bem ampla. Ou, o que significa a mesma coisa, o utópico é utilizado, à parte do seu puramente depreciativo sentido habitual, não só no referido sentido antecipatório, mas – como função – também num sentido abrangente. (2005, p. 155).

O tempo presente não é o fim da história, portanto a realidade não se encontra totalmente determinada; nenhuma cultura é totalmente hegemônica, assim como nenhum sistema econômico ou de produção. As ideias de Bloch, nesse sentido, estão em consonância com a afirmação de Nosella (2012, p. 148) “se o sistema fosse mais forte do que o homem, instalar-se-ia na sociedade o imobilismo total e definitivo, uma vez que a pretensão do sistema dominante é de perpetuar-se. No entanto, sistemas vão e sistemas vêm”. Essa força dos homens para transformar sua história parte de uma *utopia concreta*, que por meio da práxis se manifesta na realidade. Daí a necessidade da práxis formativa: é ela que pode formar sujeitos com consciência para as necessidades dos grupos sociais mais vulneráveis que estabeleçam uma *utopia concreta* a partir da identificação do *realmente possível* e, por meio da práxis, lutem para transformar a sua realidade.

REFERÊNCIAS:

- BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança** – v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. [S.I.] 1981. Disponível em: [Http://groups.google.com/forum](http://groups.google.com/forum). Acesso em 10 nov. 2018.
- BRASIL. Lei Federal n. 9394, de 20 de dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05 abr. 2019.
- _____. Lei Federal n. 13005, de 26 de jun. de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em 15 mar. 2020.
- CHAVES, Kênia Matos. **Práticas de Educação do Campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante**. Revista Pegada Eletrônica (Online), v. 15, 2014. Acesso em 10 ago. 2019.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_26224. Acesso em 02 jun. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. **Filosofia da História**. 2. ed. Brasília: UnB, 1999.
- JACOBI, Pedro. **Meio Ambiente e Sustentabilidade**. In: O município no século XXI: cenários e perspectivas. São Paulo: CEPAM, 1999.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES; Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS. Resolução n. 4147, de 19 de jul. de 2019. **Estabelece o valor do repasse de recursos financeiros do Programa de Apoio às Escolas Família Agrícola**, Belo Horizonte, MG, jul. 2019. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 14 mar. 2020.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

OLIVEIRA FILHO, Antônio Coelho de. **Comercinho era Assim....** Catalão: Modelo, 2013.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Pedagogia da Alternância: práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**. Curitiba: CRV, 2016.

POULANTZAS, N. **As classes sociais**. Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 3, p. 5-39, jan. 1973.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O Processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

_____. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004 211 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

SANTOS, Damião Solidade dos. **Pedagogia da Alternância e a atuação dos jovens no desenvolvimento local**. São Luiz: Fross, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Michele Maria da. **O Ensino Médio para os Jovens do Campo na Região de Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2019.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de La Praxis**. México D.F.: Siglo Veintiuno, 2003.

VIEIRA, Luciene Francisco. **Potencial das Musicas do Compositor Antônio Baiano para a Promoção da Educação Ambiental na Formação de Professores da Educação do Campo no Estado de Goiás**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2019.

DOCUMENTOS ESCOLARES:

EFA Vida Comunitária, **Ata de Resultados Finais**. Comercinho-MG, 2002.

_____. **Caderno de Acompanhamento da Alternância**. Comercinho-MG, 2019.

_____. **Cartilha de Receitas Alternativas para Prevenção e Controle de Pragas e Doenças**, Comercinho-MG, 2019.

_____. **Livro de Matrícula**. Comercinho-MG, 2002.

_____. **Matriz Curricular**. Comercinho-MG, 2019.

_____. **Plano de Curso**. Comercinho-MG, 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Comercinho-MG, 2018.

_____. **Proposta Pedagógica**. Comercinho-MG, 2018.

_____. **Regimento Interno**. Comercinho-MG, 2016.

ANEXOS

ANEXO I: RELAÇÃO DE BENS MÓVEIS DA EFA VIDA COMUNITÁRIA

DESCRIÇÃO DOS MÓVEIS

A EFA Vida Comunitária dispõe dos seguintes móveis e eletrodomésticos:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DOS MÓVEIS E ELETRODOMÉSTICOS	QUANTIDADE
01	Armário de aço para escritório	03
02	Armário de madeira para escritório	01
03	Arquivo de aço com quatro gavetas	05
04	Bebedouro de pressão	02
05	Beliches em madeira	20
06	Cama em madeira	19
07	Beliches em aço	13
08	Cadeiras	80
09	Cadeira de escritório simples	10
10	Carteira escolar tipo mesa	49
11	Colchões	65
12	Estante para computador	01
13	Estantes de aço com seis bandejas	01
14	Estante de madeira para livros	01
15	Estante de aço para livros	02
16	Fogão industrial com 06 bocas	01
17	Freezer	02
18	Geladeira Cônsul 310 litros	01
19	Liquidificador industrial	01
20	Mesa para escritório	10
21	Mesa para computador	07
22	Mesa de sala de aula para professores	05
23	Mesa para refeitório	12
24	Batedeira doméstica	01
25	Fogão de duas bocas	01

DESCRIÇÃO DOS EQUIPAMENTOS

A EFA Vida Comunitária dispõe dos seguintes equipamentos:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS	QUANTIDADE
01	Câmera digital Sony	01
02	Antena parabólica	01
03	Aparelho telefônico	01
05	Caixa de som acústica para computador	10
06	Computadores Samsung (ambiente Windows)	10
07	Estabilizadores	08
08	Centrífuga Radial para 08 quadros	01
09	Centrífuga Radial para 10 quadros	01
10	Melgueira	16
11	Decantador de mel	02
12	Balde para colheita de mel em aço inox	03
13	Derretedor de cera de abelha	01

14	Ninho para abelha	03
15	Fumigador apícola	01
16	Grampeador de papel tipo alicate	03
17	Impressora/fotocopiadora/scanner	03
18	Mesa de som	01
19	Mesa desoperculadora de mel	01
20	Microfone	01
21	Aparelho de som	01
22	Data show	01
23	Perfurador de papel	01
24	Pulverizador costal para aplicação de defensivos agrícolas	01
25	Televisor 29"	01
26	Aparelho de DVD	01
27	Motor para fabricação de ração	01
28	Chocadeira	01

DESCRIÇÃO DOS UTENSÍLIOS DOMÉSTICOS

A EFA Vida Comunitária dispõe dos seguintes utensílios domésticos:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DOS UTENSÍLIOS DOMESTICOS	QUANTIDADE
01	Assadeiras	05
02	Balde grande para mantimentos	04
03	Caldeirão 26 L com tampa	02
04	Conjuntos de talheres	03
05	Panelas grandes	07
06	Pratos de vidro	60
07	Panelas de pressão	02
08	Copos de vidro	25
09	Travessas de plástico com tampa	04
10	Copos grandes de alumínio (canecas)	03

DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PERMANENTE

A EFA Vida Comunitária dispõe dos seguintes materiais didáticos permanentes:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PERMANENTE	QUANTIDADE
01	Mapas geográficos	06
02	Banners sobre o corpo humano	03
02	Livros didáticos	100
03	Livros literários	150
04	Livros técnicos	80

DESCRIÇÃO DO MATERIAL ESPORTIVO PERMANENTE

A EFA Vida Comunitária dispõe dos seguintes materiais esportivos permanentes:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DO MATERIAL ESPORTIVO PERMANENTE	QUANTIDADE
01	Quadra de futsal	01
02	Hastes para rede de peteca e vôlei	02

DESCRIÇÃO DAS FERRAMENTAS

A EFA Vida Comunitária dispõe das seguintes ferramentas:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DAS FERRAMENTAS	QUANTIDADE
01	Alicate	01
02	Carrinho de mão	01
03	Cavadeira articulada	01
04	Cavadeira simples	02
05	Enxada	07
06	Facão	01
07	Foices	04
08	Formão de apicultura	02
09	Garfo desoperculador	01
10	Machado	01
11	Enxadão	02
12	Martelo	02
13	Pá de pedreiro	03
14	Rastelo	01
15	Regador plástico	11
16	Serrote	01
17	Sombrite	10/5m2
18	Tesoura de poda	01

DESCRIÇÃO DOS EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL

A EFA Vida Comunitária dispõe dos seguintes equipamentos de proteção individual:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL	QUANTIDADE
01	Macacão de apicultura com máscara	03
02	Luva plástica	08 pares
03	Bota branca de cano alto para apicultura	03 pares
04	Bota preta de cano alto	02 pares
05	Capacete para motociclista	01

DESCRIÇÃO DE VEÍCULOS

A EFA Vida Comunitária dispõe dos seguintes veículos:

ITEM	ESPECIFICAÇÃO DO VEÍCULO	QUANTIDADE
01	Motocicleta Honda Fan 125	01

Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, Plano de Curso, 2016, p. 41-44.

Org.: RAVAGNANI, Eduardo.

ANEXO II: INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO COM ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



QUESTIONÁRIO COM ALUNOS	
Nome:	
Idade:	Profissão:
Escolaridade:	Há quanto tempo reside no campo:
A propriedade rural onde reside é: () própria () arrendada () propriedade do patrão	
O que é produzido na propriedade: Quem é o responsável pela produção? Como e em que situações você participa dessa produção?	
A produção é: () vendida () consumida pela família () parte vendida e parte consumida	
No caso de venda: a) onde ou de que modo a produção é vendida? b) a renda obtida é suficiente para manter as necessidades da família? c) há outras fontes de renda pra manter a família? Quais?	
Sua família recebe algum benefício do governo? Se sim, qual (is)? A propriedade já teve algum financiamento? De que tipo e para qual finalidade?	
O que você espera com a formação que está recebendo na EFA? - de conhecimentos em geral: - de informação técnica e aplicada para a propriedade:	

- outras informações:

Quais são seus planos futuros após terminar seus estudos?

Indique o que existe de bom ou é o melhor em sua comunidade:

- No dia a dia:

- Nas tarefas e atividades de trabalho:

- Nos momentos de descanso e tempo livre:

- Nas festas:

Com a existência da EFA nessa comunidade, indique o que melhorou. Aponte alguns exemplos que lembrar.

- Nas informações técnicas aplicadas nas propriedades:

- No uso de insumos e equipamentos:

- Na introdução de novas culturas:

- No aumento da produção rural:

- No melhor aproveitamento de produtos cultivados:

- No transporte de produtos:

- Nas alternativas de comercialização:

- Outras melhorias e vantagens que considera importantes:

- O que pode ser melhorado:

ANEXO III: INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL COM EGRESSOS	
Nome:	
Idade:	Profissão:
Escolaridade:	Sua atual condição: <input type="checkbox"/> mora no campo e trabalha na propriedade <input type="checkbox"/> mora no campo e trabalha em outra propriedade <input type="checkbox"/> mora no campo, mas trabalha na cidade <input type="checkbox"/> mora no campo, mas trabalha em empresa rural <input type="checkbox"/> mora na cidade e trabalha na cidade <input type="checkbox"/> mora na cidade e trabalha no campo <input type="checkbox"/> mora na cidade, mas trabalha em empresa rural <input type="checkbox"/> mora no campo e não trabalha <input type="checkbox"/> mora na cidade e não trabalha
Caso resida na cidade: A quanto tempo saiu do campo? Em qual cidade você mora atualmente? Por que saiu do campo?	
A propriedade rural da família é: <input type="checkbox"/> própria <input type="checkbox"/> arrendada <input type="checkbox"/> propriedade do	

patrão
O que é produzido na propriedade:
A produção é: () vendida () consumida pela família () parte vendida e parte consumida
No caso de venda: a) para quem o produto é vendido? b) a renda obtida é suficiente para manter as necessidades da família?
Sua família recebe algum benefício do governo? Se sim, qual (is)?
Você ainda mantém algum vínculo com a produção rural? Se sim, qual?
O que você considera haver de bom na comunidade rural?
Para você o que é ter qualidade de vida?
A formação que recebeu da EFA ajudou na melhoria da sua qualidade de vida e de sua família? Justifique sua resposta.
Com a existência da EFA nessa comunidade, indique o que melhorou. Aponte alguns exemplos que lembrar. - Nas informações técnicas aplicadas nas propriedades: - No uso de insumos e equipamentos: - Na introdução de novas culturas: - No aumento da produção rural: - No melhor aproveitamento de produtos cultivados:

- **No transporte de produtos:**
- **Nas alternativas de comercialização:**

- **Outras melhorias e vantagens que considera importantes:**

- **O que pode ser melhorado:**

ANEXO IV: INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO COM MONITORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL COM PROFESSORES/MONITORES	
Nome:	
Idade:	Disciplina com a qual trabalha:
Escolaridade: Tipo de formação específica recebida para atuar no regime de Alternância:	Você reside: () no campo () na cidade
<p>Há quanto tempo atua como professor?</p> <p>Onde e por quanto tempo trabalhou em outras instituições?</p> <p>Já ocupou outro tipo de trabalho – cargo/função? Tipo e tempo de serviço?</p> <p>Há quanto tempo trabalha na EFA:</p> <p>Como funciona o recrutamento para trabalhar na EFA?</p>	
<p>Você tem contato direto com as famílias dos alunos?</p> <p>Em quais momentos isso ocorre?</p>	
Aponte algumas formas que a família participa na formação do aluno da EFA:	
O que seria decisivo na escolha dos alunos pela EFA? Indique os principais atrativos:	
<p>Você considera os recursos da Escola suficientes para a formação dos alunos?</p> <p>Justifique.</p>	

Para você, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela comunidade rural local?
O que você considera haver de positivo na comunidade local?
Para você o que é ter qualidade de vida?
A formação que o aluno recebe da EFA pode ajudar na melhoria da sua qualidade de vida e de sua família? Justifique sua resposta.
Com a existência da EFA nessa comunidade, indique o que melhorou. Aponte alguns exemplos que lembrar.
<ul style="list-style-type: none">- Nas informações técnicas aplicadas nas propriedades:- No uso de insumos e equipamentos:- Na introdução de novas culturas:- No aumento da produção rural:- No melhor aproveitamento de produtos cultivados:- No transporte de produtos:- Nas alternativas de comercialização: - Outras melhorias e vantagens que considera importantes: - O que pode ser melhorado:

Mostrar valores, mostrar valores

Tem coisas na vida,
 que dinheiro nenhum pode comprar.
 Sentimentos, amizades, ter alguém para amar,
 atitude de bondade, caráter e honestidade
 que o ser humano pode ter,
 isso não tem valor, e um simples
 por fazer, pode muito lhe proporcionar.
 Pessoas que são mostradas, desautoradas
 dizem que são educadas, muitas não sabem
 dizer bom dia, boa tarde ou ao menos
 obrigado.



Com a família aprendemos desde cedo a
 suspirar, de longe, de olhar e de
 irmãos dizer amar, Porém essa realidade
 se acaba a cada dia
 geração a cada geração
 e o avanço da tecnologia.

No mundo em que vivemos,
 há inúmeras de valores,
 o amor pelo dinheiro
 violência tanto dentro,
 injustiça e preconceito
 que machuca o mesmo peito.
 Com a falta de oportunidade
 a falta de honestidade
 trata cada um por um.
 se unir, se abraçar
 em nome de verdade.
 Temos o que temos,
 não aquilo que temos,
 e não esquecermos os mesmos valores

temer muito, temer tudo,
pois sentimentos, atitudes e histórias
podem ser contadas
mais ao certo e passagens
e no dia derradeiro
não se leva nada.

Deoliane Silva

3^o ano - ensino médio

O campo de visão
 lateral mostra a
 parte de trás do
 campo de visão
 lateral.

É uma parte
 do campo de visão
 lateral, que mostra
 a parte de trás do
 campo de visão lateral.

O campo de visão
 lateral mostra a
 parte de trás do
 campo de visão lateral.

Não mostra a
 parte de trás do
 campo de visão lateral.

Também vemos outras

formas que mudam,
dermatomas e palmas

a mesma lugar;

tem mais vezes e sempre
de profundidade.

Se hoje não temos mais
muitos relatórios.

As escolas de ensino campo

captação mais,

com outros métodos mais

para ensinar os alunos

a serem melhores.

O Poder público

deve ser mais,

com mais recursos para

isso

que é o que se precisa

para a educação.

Formas modernas

de ensino de matemática,

de física e química


de biologia e geografia.

O que eu quero fazer é
 é que temos que agir,
 mesmo dentro da
 porque as pessoas não podem
 não podem buscar de qualquer

Mas, nos precisamos
 um pouco mais
 para se poder o mesmo
 A mudança de todos nós
 dependerá.

Elaine Silva
 EJA-UC


ANEXO VI: HINO DAS EFAS



HINO DA ESCOLA FAMÍLIA

Escola Família, a escola que todos desejam,
Que a gente almeja pra ser cidadão.
Escola Família, um novo jeito de aprender,
De saber viver nova educação.
Somos Escola Família
Que sonha a prosperidade,
Produção na propriedade,
Sua pedagogia é integração.
Faz a alternância na educação.
Quem vive essa Pedagogia,
Por isso sua filosofia,
Vai da prática à teoria,
Unindo escola e família,
Descobre a integração:
A teoria se torna prática,
Prática é educação,
Pai e mãe se tornam mestres,
Na EFA fazem construção.
Faz nascer uma esperança
Essa semente plantada
Na agricultura familiar
Na escola comunitária
Nova semente a brotar,
Educação libertária.
O lema é participar!

Letra e música de Antônio Baiano
EFA de Orizona - Goiás



Fonte: DOCUMENTOS ESCOLARES, Caderno de Acompanhamentos da Alternância, 2019, contracapa.
Org.: RAVAGNANI, Eduardo.