



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GEORGIA OLIVEIRA COSTA LINS

**“VENTO DA MEIA-NOITE”, LIÇÕES AO AMANHECER: a formação da
juventude camponesa na REFAISA - BA**

Feira de Santana - BA
2013

GEORGIA OLIVEIRA COSTA LINS

**“VENTO DA MEIA-NOITE”, LIÇÕES AO AMANHECER: a formação da
juventude camponesa na REFAISA - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, sob a orientação da

Prof.^a Dr.^a Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana – BA
2013

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Lins, Georgia Oliveira Costa

L731v “Vento da meia-noite”, lições ao amanhecer : a formação da juventude camponesa na REFAISA - BA / Georgia Oliveira Costa Lins. – Feira de Santana, 2013.

160 f. : il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana,

**“VENTO DA MEIA-NOITE”, LIÇÕES AO AMANHECER: A FORMAÇÃO
DA JUVENTUDE CAMPONESA NA REFAISA -BA**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, tendo como banca examinadora:

Prof^(a). Dr^(a). Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante. Orientadora –
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento – Primeiro Examinador –
Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Prof^(a). Dr^(a). Denise Helena Pereira Laranjeira – Segunda Examinadora –
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Feira de Santana, 13 de junho de 2013.

AGRADECIMENTOS

Nesta curta e intensa trajetória que foi a construção desta dissertação muitos encontros, reencontros e desencontros ocorreram, os quais foram fundamentais para minha caminhada. Com os olhos cheios de lágrimas pela alegria de ter convivido com estas pessoas (algumas de modo rápido, outros de modo mais constante) que imprimiram de maneiras diferentes um sentido para construção deste trabalho, escrevo estes agradecimentos:

Inicialmente agradeço a todos da **REFAISA**, em especial a Marcos, Messias, Enéas, Marilene, Eval, Agmário, e todos os monitores e monitoras que tive a oportunidade de conviver e aprender durante os encontros da Rede. A todos das **EFAs de Monte Santo, Rio Real e Alagoinhas** pela acolhida, companhia, conversas e explicações, em especial à Crispim, Adilson, Sandra, Angelita, Lira, Kátia, Scarlet, Gildasio, Dona Maria, Evaristo, Gilberto, Ana, Vagner, Vanda, Loudinha, Carla, Adriana, Aurino e Carlos. E particularmente **aos meninos e as meninas, jovens estudantes, que compartilharam comigo alguns momentos da experiência de ser jovem de EFA;**

À **Ludmila** pela parceria, orientações, conversas, por respeitar meu tempo, autonomia e, principalmente, por ser a educadora comprometida que é. A ela só tenho a agradecer por fazer parte de minha trajetória acadêmica;

Às minhas queridas parceiras charmosinhas: **Milly, Lize, Lu, Iraê e Tai**, pelas conversas, companhias e distrações;

Às minhas queridas amigas e amigos, perspectivadas (os) da primeira turma do mestrado em Educação UEFS, os 13, pelos “saberes e sabores”: **Renata, Analdino, Edeil, Firmino**. A

Alix, por compartilhar o gosto pelo estudo da juventude, **a Rapha** pelas ousadas divagações, **a Cris**, por seu “sorriso negro”, **a Max**, pelos atravessamentos, **a Vânia**, pelos tensionamentos e especialmente às minhas queridas “PDGs” **Taísa, Livia e Maurícia**;

A todos dos grupos de Estudos e Pesquisa de Educação do Campo/**EEA** e Políticas do **CEDE** - **UEFS**, pelos debates enriquecedores,

A professora **Maria Amélia** por ter me acompanhado durante o Tirocínio Docente, pelas conversas e por compartilhar sua experiência;

A todos que estão construindo cotidianamente o PPGE, em especial as professoras **Antonia, Marinalva e Mirela**. A Sr.º **Hélio e Eulália**. Ao pessoal das novas turmas que estão chegando e compartilhando momentos, especialmente **Ritinha, Urânia e Luciane**.

A professora **Denise** que coordenou o Programa de maneira dialógica e sempre atenciosa às necessidades da nossa turma. Agradeço-a também por ter contribuído como participante deste trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa;

Ao professor **Antonio** Dias por ter compartilhado sua experiência de vida ao tempo que nos fez refletir sobre a luta dos trabalhadores do campo ao participar da banca de qualificação e defesa deste trabalho;

À **FAPESB** pelo financiamento e investimento neste processo.

Em especial agradeço a mainha, **Elza** e painho, **Jorjão**, por ter me dado a liberdade de ser quem sou e nunca determinado minhas escolhas. As minhas irmãs **Lívia**, **Lilian** e meu sobrinho **Lucas**, por não me esquecerem, apesar das minhas ausências, e a família adotada: **Lia**, **Zezé** e **Dudu**, que contribuíram com valiosos detalhes para que eu encarasse o mestrado. À **Helena**, pelas conversas e toques ortográficos;

Agradeço a **Rafael**, meu amor, pelos conselhos, paciência, companhia e sensibilidade.

“Que la pluma sea también una espada,
y que su filo corte el oscuro muro
por el que habrá de colarse el mañana.”

(Subcomandante Marcos)

LINS, Georgia O C. **“Vento da Meia-Noite”, Lições ao Amanhecer: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA.** [Dissertação de Mestrado]. Feira de Santana – BA: UEFS, 2013.

Este trabalho discute como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) concebem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante e os elementos que colaboram na construção dos projetos profissionais dos estudantes destas instituições. As EFAs são instituições escolares que possuem um projeto de formação específico para a juventude do campo com a finalidade de potencializar a vida comunitária e familiar dos camponeses, via o sistema educativo da Pedagogia da Alternância. A pesquisa qualitativa foi realizada com a abordagem do estudo de caso e pautou-se na análise das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio, pertencentes à Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árido (REFAISA). Foram feitos levantamentos e análise de informações bibliográficas, estudos documentais, observação participante, além de entrevistas semi-estruturadas com estudantes, monitores, famílias e mestres de estágios envolvidos nos contextos de três EFAs de Ensino Médio da Rede. Como resultado da pesquisa, identificou-se que o projeto político pedagógico das escolas famílias convive com contradições e tensionamentos cotidianos: de um lado a inserção nos contextos das escolas, de uma concepção de educação profissionalizante pautada na racionalidade instrumental aos moldes do sistema educacional de ensino; de outro, a constante luta pela viabilização e operacionalização de um significativo e contra-hegemônico processo formativo para jovens camponeses, que se constituam em efetivas possibilidades de permanência destes sujeitos no campo baiano.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola; REFAISA; Juventude Camponesa; Educação Profissional no campo.

ABSTRACT

This paper discusses how School Farm Families (EFAs) conceive the Integrated Secondary Vocational Education and the elements that collaborate in the construction of professional projects of the students of these institutions. The EFAs are educational institutions that have a project specific training for the youth the field in order to enhance community and family life of the peasants, through the educational system of the Pedagogy of Alternation. The study was conducted with the approach of case study and was based on the analysis of the Agricultural Family Schools Education, belonging to the Network of Agricultural Family Schools Integrated Semi Arid (REFAISA). Surveys and analysis of bibliographic, documentary studies, participant observation were made, and semi-structured interviews with students, monitors, families and teachers of stages involved in three contexts EFAs Secondary Education Network. As a result os the research, we identified that the political pedagogical project of the schools families living with contradictions and everyday tensions: the insertion of a hand in the contexts of schools, a conception of vocational education based on instrumental rationality to mold the educational school system, the another, the constant struggle for viability and operation of a significant and counter- hegemonic formation process for young peasants that constitute effective possibilities of permanence in Bahia subject field.

Keywords: Family Farm School; REFAISA; Peasant Youth, Vocational Education in the field.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Fontes de pesquisa	25
Quadro 2	Perfil dos entrevistados – estudantes das três EFAs	27
Quadro 3	Perfil dos entrevistados – mestre de estágio	28
Quadro 4	Número de estabelecimentos do ensino médio por município, localização e dependência administrativa. Bahia 2010	33
Quadro 5	Quantidade de estudantes e educadores na REFAISA no período de 2010	33
Quadro 6	Mapeamento das instituições parceiras da EFARA	39
Quadro 7	Mapeamento das instituições parceiras da EFALN	41
Quadro 8	Mapeamento das instituições parceiras da EFASE	43
Quadro 9	Projetos desenvolvidos com envolvimento de estudantes da EFARA	45
Quadro 10	Tipos de CEFFAs	62
Quadro 11	EFAs da REFAISA	66
Quadro 12	“Possibilidades” de organização profissional do curso de Técnicos em Agropecuária	108
Quadro 13	Plano de Formação da Família	115
Quadro 14	Distribuições dos estágios	132
Figura 1	Mapa de localização das EFAs em estudo	35
Figura 2	Corredor que leva a sala de aula (EFARA)	36
Figura 3	Prédio de aulas teóricas (EFALN)	40
Figura 4	Fachada da EFASE	42
Figura 5	Organograma – divisão do trabalho na escola	122
Figura 6	Gráfico - locais de estágio	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
AECOFABA	Associação das Escolas Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFARA	Associação da Escola Família da Região de Alagoinhas
AREFASE	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CETA	Movimento dos Trabalhadores(as) Assentados(as) e Acampados(as)
CFR	Casa Familiar Rural
CNA	Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
ECR	Escola Comunidade Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EFALN	Escola Família Agrícola do Litoral Norte
EFR	Escola Família Rural
EFARA	Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas
EFASE	Escola Família Agrícola do Sertão
EM	Ensino Médio
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Ministério da Agricultura
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MES	Ministério de Educação e Saúde
MFR	Maisons Familiares Rurales (Casa Familiar Rural)

ONG	Organizações não Governamentais
PA	Pedagogia da Alternância
PE	Plano de Estudo
PEJR	Programa Empreendedorismo do Jovem Rural
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REFAISA	Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árido
SEC	Secretaria de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESG	Secretaria de Ensino de 2º Grau
SIMFR	Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
SNA	Sociedade Nacional Agricultura
STR	Sindicato de Trabalhadores Rurais
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento do Amazônia
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCH	Teoria do Capital Humano
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNEFB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 PASSOS METODOLÓGICOS	24
1.2 O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO NAS EFAS: UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA.	30
1.3 MAPEANDO OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DAS EFAS DO ESTUDO	34
1. UMA ESCOLA CONCEBIDA PELA EXPERIÊNCIA: CONHECENDO AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS	48
1.1 RECONTANDO A HISTÓRIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O SURGIMENTO DAS EFAS.	49
1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS DAS EFAS.	53
1.3 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA ALTERNÂNCIA.	56
1.4 REFLEXÕES SOBRE O SURGIMENTO DAS EFAS NA BAHIA: DELIMITANDO O CONTEXTO DA REFAISA.	58
1.5 A ORGANIZAÇÃO EM REDE	63
2. TERRA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DOS CAMPONESES PARA ASSEGURAR O COMPROMISSO ENTRE GERAÇÕES.	68
2.1 OS CAMPONESES E A TERRA: DO MORGAGIO À AGRICULTURA FAMILIAR	68
2.2 JUVENTUDE CAMPONESA E EDUCAÇÃO: POR QUE PENSAR EM PROJETOS PROFISSIONAIS	79
2.3 A(S) JUVENTUDE(S) CAMPONESA(S): UMA ANÁLISE QUE PARTE DA EDUCAÇÃO OU DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	83
3. COMO O ESTADO ORGANIZA O NÍVEL DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONALIZANTE PARA O CAMPO?	89
3.1 A CONSTRUÇÃO DA DUALIDADE DE ENSINO NO BRASIL	90
3.2 DA “REFORMA DO ESTADO” À EXPECTATIVA DE MUDANÇAS ESTRUTURAIS COM O “NOVO GOVERNO POPULAR”: A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DE NÍVEL MÉDIO	99
3.3 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	104
3.4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE AGRÍCOLA ATUAL: OS CAMPOS DE DISPUTA NO CAMPO.	107
4. PARTICIPAÇÃO E NEGOCIAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS DO CAMPO EM PROJETER UMA PROFISSÃO	113
4.1 O DESENHO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EFAS DA REFAISA: ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDER.	114
4.1.1 A ESCOLA PARA O TRABALHO O TRABALHO PARA ESCOLA	121
4.2 SUJEITOS DO PROJETO /PROJETO DOS SUJEITOS	123
4.2.1 ESCOLHER ESTUDAR NA EFA: INICIANDO O PROJETO DE	124

PROFISSIONALIZAÇÃO A PARTIR DA ESCOLARIZAÇÃO	
4.3 CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS PARA PROJETER O FUTURO	126
PROFISSIONAL: PPJ – ESTÁGIO – TCC - O PROJETO DA ESCOLA	
PARA OS JOVENS	
4.4 IMPRESSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS	137
PROFISSIONAIS	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	152
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

Ao andar pelo sertão baiano escuta-se histórias sobre certa circulação atmosférica diferente, que ocorre à meia-noite. Esta movimentação do ar que chega inesperadamente, sem previsão e com cautela, é conhecida como o *vento da meia-noite*¹. É uma passagem que traz em si a necessidade de arrastar fronteiras, ao tempo que possui uma raiz que se nutre de um passado de luta por um lugar comum. A circulação do vento traz um processo formativo de velhas e importantes lições que se descortinam com o raiar do sol, e assim o vento se dispersa deixando suas marcas.

No orvalho deixado pelo vento da meia noite, o broto se alimenta, é um novo dia, é um novo movimento. Assim, junto ao amanhecer, surgem novas lições e novos agentes, nascem também formas de ensinar e aprender, que vão dos mais velhos para os mais jovens, e vice-versa. Neste intercâmbio, ou alternância, entre o *vento da meia-noite* e o amanhecer, entre o velho e o jovem, entre o que é escola e o que não é escola, encontra-se a linha para começar a pensar as lógicas formativas dos jovens camponeses das escolas famílias agrícolas: objeto de estudo desta dissertação.

Inicialmente, é importante destacar que desde 2008 desenvolve-se estudos e pesquisas sobre as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)² e a pedagogia de alternar o tempo e o espaço de formação entre escola/família/comunidade camponesa. Na busca de compreender melhor a organização destas instituições escolares, percebe-se a complexidade que envolve as diversas relações que as compõem. Ao observar as duas palavras que sucedem o nome escola – família e agrícola – entende-se que existe uma raiz que a caracteriza e qualifica. Desta forma, esses termos atribuem referências que as diferenciam enquanto instituições educacionais.

Deve-se destacar, ainda, que as EFAs são escolas e, guardadas suas especificidades, como toda instituição escolar possuem um projeto de formação, uma gestão, um grupo de profissionais (monitores, técnicos, agrônomos, professores.) e de educandos. O projeto de formação das EFAs tem como foco a juventude do campo, com a finalidade de potencializar a

¹ O vento da meia-noite é uma expressão simbólica para o movimento que deu origem a muitas comunidades de fundo de pasto.

² Iniciamos o estudo das Escolas Famílias Agrícolas a partir da nossa aproximação com o grupo Estudos em Educação do Campo da UEFS, com o projeto de pesquisa Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido: possibilidades de uma educação socioambiental do campo (Projeto de Pesquisa – CONSEPE 181/2008), que tem por objetivo analisar a atuação da REFAISA desde sua fundação -1997. Este projeto é articulado com o projeto de extensão REFAISA – Prática Pedagógica do Campo e tem por objetivo “fomentar a prática pedagógica dos monitores da rede mediante um processo de formação interdisciplinar que qualifique o diálogo dos conhecimentos científicos com os conhecimentos locais /tradicionalis previstos na Pedagogia da Alternância”. (UEFS/REFAISA, 2009).

vida comunitária e familiar do camponês. A base de gerenciamento e responsabilidade pela formação dos sujeitos está pautada na construção de uma associação administrada por camponeses e na Pedagogia da Alternância (PA). Este processo educativo perpassa pela formação das famílias camponesas, dos docentes e, principalmente, dos jovens. É na formação destes últimos sujeitos que pretende-se discorrer.

A formação dos jovens é relevante, porque dentro da lógica camponesa, esses possuem um papel importante: são fundamentais como força da produção familiar. O trabalho dos filhos permite aos pais a diminuição do dispêndio com a contratação de trabalhadores e possibilita a manutenção da terra, dentro dos vínculos familiares. No contexto do campo, a presença da geração jovem é fundamental para continuidade da vida camponesa e tenciona a possibilidade de diálogo entre a tradição e o novo. Assim, o crescimento do processo migratório da juventude do campo para cidade se constitui em um problema na organização da família camponesa.

Esta questão fomentou atuais iniciativas do governo e da sociedade civil voltadas para estes jovens, com a criação de projetos e programas de formação. Não obstante, nos últimos anos, tem se constatado ações de organizações sociais consideradas como movimentos da própria juventude do campo, tendo como *bandeira de luta* a melhoria de vida que garanta a permanência do jovem no rural (CASTRO, 2009).

Diante desta questão, as EFAs têm como projeto de educação a formação integral dos jovens, para que sejam “agentes multiplicadores” de desenvolvimento comunitário e familiar³, com o desafio de formá-los dentro do saber fundamental para este fim, bem como proporcionar uma educação básica dentro dos preceitos das diretrizes nacionais da educação básica. O desenvolvimento desse objetivo de formação abrange pontos de discussão diversos que vão da função social das EFAs ao processo de organização de sua prática educativa.

Nesse sentido, a lógica da Escola Família Agrícola remete a questões que foram de modo gradativo, porém significativo, ganhando espaço nas discussões acadêmicas. É relevante destacar que as EFAs inauguram no Brasil o trabalho com a Pedagogia da Alternância (PA) (QUEIROZ, 2004), no entanto, não são as únicas instituições que trabalham com essa proposta pedagógica. Dessa forma, pode-se afirmar que o campo de estudos sobre as EFAs está contido no campo de pesquisa - ainda não consolidado - das organizações que utilizam a Pedagogia da Alternância.

³ Definição atribuída pelos estudantes durante oficina (UEFS/REFAISA, 2009).

Em um breve mapeamento das produções acadêmicas (teses e dissertações)⁴ que tiveram como objeto de estudo as EFAs, identifica-se que, no período de 1977 a 2000, foram realizados apenas nove estudos com esta temática. No entanto, na primeira década de 2000 ocorreu um crescimento dos estudos contabilizando trinta e três produções entre teses e dissertações. Pode-se inferir que o aumento destes estudos está relacionado à própria expansão das instituições no campo⁵ e ao interesse que as mesmas suscitam no debate de Educação do Campo como um todo.

A maioria as produções científicas sobre as EFAs buscam descrever e analisar a história das instituições, o cenário das escolas no Brasil, o processo de difusão e consolidação enquanto instituições de ensino. Também buscam analisar a prática político-pedagógica (currículo, didática, gestão.) das escolas, a relação com o desenvolvimento local, e, os sentidos e representações destas instituições na vida dos sujeitos que participam da formação na escola. Outro elemento importante que as investigações sobre a PA destacam é a relação dos projetos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS)⁶ com o movimento de Educação do Campo⁷.

Dentre as pesquisas que analisam a história e o cenário das EFAs, encontra-se o trabalho de dissertação de Nosella (1977). Nessa pesquisa, o autor buscou sistematizar as experiências das EFAs, sendo o primeiro trabalho acadêmico no Brasil sobre estas instituições, o qual serviu de base para a maioria das pesquisas subsequentes. Vale ressaltar que, segundo o autor, no momento de desenvolvimento de sua pesquisa, existiam apenas escolas famílias no estado de Espírito Santo e uma escola na Bahia.

Outro estudo que se destaca é de Begnami (2003), realizado já na década de 2000. É pertinente ressaltar que o referido autor atua como educador/assessor das escolas famílias e em seu estudo buscou compreender, problematizar e contribuir com a sistematização dessas

⁴ A busca das produções ocorreu no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha deste banco se justifica por entendermos que o mesmo consegue reunir um grande número de depositários dos programas de pós-graduação brasileiros. Foram analisados 39 resumos, sendo 06 teses e 33 dissertações, coletados durante o mês de agosto 2011. O mapeamento da produção de teses e dissertações abrangeu apenas as investigações sobre a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas Escolas Família Agrícola no Brasil. O critério para o levantamento ocorreu através da utilização dos termos: “Pedagogia da Alternância Escola Família Agrícola”, com o fim de identificar apenas as produções que tivessem as EFAs como lócus de estudo.

⁵ De acordo com a União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) até 2011 haviam 148 EFAs no Brasil. Dado disponível em: http://www.unefab.org.br/p/efas_3936.html#.UVNYQxyG15E. Acessado em: Fevereiro de 2013.

⁶ Os CEFFAs são constituídos pelas EFAs, as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância, a nomenclatura CEFFAs, é uma estratégia de aproximar as instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância. Estas estão divididas em três redes nacionais UNEFAB, Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ACARFAR) do Sul e ACARFAR do Norte e Nordeste.

⁷ O movimento de educação do campo articula diversas organizações sociais que atuam no rural.

escolas, ao analisar o processo de formação dos monitores (docentes) das EFAs realizado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

A partir do ano de 2006, os Centros Familiares de Formação por Alternância tiveram um avanço positivo no que tange a consolidação e reconhecimento, na legislação brasileira, da Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino. Nessa perspectiva, os trabalhos de Queiroz (2004) e Silva (2000)⁸ se destacaram, pois serviram de base para o parecer favorável de Hingel (BRASIL, 2006) que passou a validar o tempo de aprendizado no espaço da família, das instituições de alternância, como dia letivo. Tal reconhecimento legislativo estabeleceu-se como marco legal para a valorização da Pedagogia da Alternância (PA) e do trabalho das EFAs no Brasil.

A tese de doutoramento de Queiroz (2004) sobre as EFAs de Ensino Médio e Educação Profissionalizante aproxima-se do objeto dessa pesquisa. O autor investigou as EFAs de Ensino Médio que funcionavam entre os anos de 1976 a 2001, oferecendo-nos elementos importantes sobre a história dessas escolas, principalmente sobre a construção deste nível/modalidade de ensino no Brasil. O autor aborda como problema de pesquisa o que chamou de “crise-problema” vivida pelas EFAs: *“ou as escolas avançam e consolidam a Pedagogia da Alternância, ou se ‘acomodam’ como mais uma escola no meio rural”* (QUEIROZ, 2004, p.16).

Queiroz (2004) percorre esse estudo apresentando o debate de Educação relacionado à Agricultura Familiar e ao debate da Educação do Campo. Desse modo, descreve o surgimento das Casas Familiares francesas e das EFAs no Brasil, bem como o funcionamento político e pedagógico dessas escolas. O autor utiliza como pressuposto para análise a proposta de “educação problematizadora de Freire, da escola unitária de Gramsci e da escola do trabalho de Pistrak” (QUEIROZ, 2004, p.120) para defender a tese de que as EFAs de Ensino Médio e Educação Profissionalizante são “escolas vivas em construção”⁹.

Sobre as escolas da Bahia, mais especificamente, temos o trabalho de doutorado de Cavalcante (2007). Constituindo-se como a primeira tese sobre EFA baiana, a autora realiza um estudo de caso sobre a Escola Família do Sertão (EFASE) e a relação socioambiental proporcionada pelas escolas. Cavalcante (2007) destaca que as EFAs trabalham com quatro

⁸ O trabalho de Silva (2000) traz um estudo sobre a representação social que os pais, estudantes e monitores possuem da PA, comparando esta pedagogia em uma EFA e uma Casa Familiar Rural (CFR).

⁹ Escola viva na tese do autor se refere a uma escola concebida na vida, na realidade. Nesta perspectiva, segundo Queiroz (2004) as EFAs são escolas vivas, pois nascem a partir das Associações de Agricultores, Comunidades Cristãs e/ou outras organizações e movimentos sociais.

lógicas: relacional, pedagógica, produtiva (GIMONET *apud* CAVALCANTE, 2007) e socioambiental. A lógica socioambiental é a tese defendida pela autora.

A primeira dissertação sobre as escolas famílias na Bahia é de Araújo (2005), na qual a autora identificou, através do estudo de caso da EFA de Angical, que as escolas famílias são uma alternativa viável para o fortalecimento da agricultura familiar, apresentando um diferencial na política de educação do campo. De forma mais específica, sobre as escolas da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árido (REFAISA) encontra-se a pesquisa de Santos (2008) que aborda a intervenção da EFASE na lógica de reprodução da família camponesa e de Guedes (2005)¹⁰ que avalia os 25 anos de atuação da Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA).

Dentre outros estudos, destaca-se o trabalho de pós-doutoramento desenvolvido por Marlene Ribeiro (2010), no Rio Grande do Sul. O texto de Ribeiro aborda a relação “trabalho e educação rural/do campo”, nas experiências educativas com a Pedagogia da Alternância¹¹. A autora, em sua investigação, objetiva apreender os princípios/fins dos conceitos de *liberdade, autonomia e emancipação* na relação trabalho e educação¹² das instituições que utilizam a PA (RIBEIRO, 2010).

Duas ideias presentes nessas produções auxiliaram as explicações dos argumentos para a construção do problema de pesquisa desta dissertação, a saber: a) o dilema entre relacionar o que está proposto pelo sistema de ensino para escola da educação básica e pelo projeto educacional das escolas famílias, o que pode levar as EFAs a perda de suas características basilares e; b) a lógica formativa das escolas famílias que pressupõem contribuir com fortalecimento da vida do camponês.

Revisando o trabalho dissertativo de Nosella (1977), que faz uma análise dos problemas vividos nas EFAs do Espírito Santo na década de setenta, percebemos que o texto aponta como uma das dificuldades metodológicas das escolas a “preocupação com o currículo

¹⁰ Estas pesquisas foram encontradas em busca no banco de dados da CAPES, no período de fevereiro de 2012, exceto a de Guedes, está foi sintetizada e apresentada como relatório para Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas.

¹¹ A Pedagogia da Alternância é introduzida no Brasil pelo movimento das EFAs que atualmente compõem os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, porém, como expõem Ribeiro (2010, p.328) ela “vem sendo apropriada pelos movimentos sociais populares, comunitários, sindicais e de luta pela terra de trabalho, de diferentes modos, que deixam evidentes as divergências relacionadas aos projetos sociais que sustentam as experiências pedagógicas enfocadas”, além das experiências que surgem de iniciativas populares, a pedagogia da alternância é utilizada como método de ensino por programas e projetos do governo de formação inicial e continuada de professores.

¹² Neste estudo Ribeiro (2010) tem como objeto de pesquisa os CFRs, as EFAs com mesma experiência comparando com a experiência do Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

(oficial) e carga horária, não sabendo a que dar mais importância. A EFA está perdendo sua característica e se tornando um ginásio” (NOSELLA, 1977, p. 81)¹³.

Da década de setenta aos anos 2000, parece que o problema persiste, ganhando novos contornos no cenário pedagógico das escolas famílias. É certo que atualmente observa-se um cenário de Ensino Médio e Educação Profissionalizante diferente do regido pela Lei 5.692/71, uma vez que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 permite a alternância de períodos de estudo e as adaptações necessárias à adequação da vida rural. Além disso, ocorreram avanços com a política de Educação do Campo e a Política de Ensino Médio Integrado, que a partir do decreto 5.154/2004 permitiu a incorporação da Educação Profissionalizante ao Ensino Médio, que antes ocorria apenas de modo concomitante ou subsequente. Para as EFAs, tal integração já ocorria na lógica da Pedagogia da Alternância (QUEIROZ, 2004).

Todavia, a experiência e estudos junto ao projeto de pesquisa UEFS/REFAISA (2012) tem apontado para outras questões que, ao longo dos últimos anos, tem alterado a dinâmica do trabalho das EFAs, a saber: a formação superior para os docentes de ensino médio e para os mestres de estágio; a necessidade de um diretor com formação superior específica em detrimento, muitas vezes, da experiência com educação popular; a prescrição de verbas para mudança no espaço físico que muitas vezes fogem aos preceitos das escolas e vão imprimindo elementos na organização pedagógica que interferem nos pilares das EFAs, traçando novos rumos nas negociações, deixando vivo o dilema entre *consolidar-se como escola família ou padronizar-se como mais uma escola rural*.

Outro ponto que merece destaque é a formação nas EFAs na perspectiva do quanto a mesma contribui com a vida da população camponesa. Este elemento se apresenta em meio a tensões e conflitos uma vez que as mudanças na vida camponesa ocorrem no contexto de crescimento da lógica de organização capitalista, quando este precisa se expandir, transformando “as coisas” em mercadoria. Isso implica em coisificar o valor do trabalho em algo a ser vendido, ou seja, é preciso que os camponeses vendam a força de trabalho.

Por conseguinte, percebe-se que está em curso a ampliação da demanda por uma racionalização do trabalho camponês, ou seja, um processo de profissionalização da prática

¹³ O trabalho de Nosella foi defendido no ano de 1977, porém trinta anos depois, em 2007, o autor digitalizou a dissertação e mudou seu título que originalmente foi “UMA NOVA EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo”, para “Origens da Pedagogia da Alternância”. Em nota o autor expõe que a grande procura por este trabalho por parte de estudiosos da Educação do Campo justificou sua digitalização. Assim quando abordamos a dissertação de Nosella 1977, usamos como referência a versão digitalizada e publicada em 2007).

camponesa. Assim, emerge a tendência de transformar os camponeses em trabalhadores assalariados. Nesse contexto, os camponeses passam a demandar, em escolas que considerem as especificidades do trabalho no campo, via o Ensino Médio e Profissionalizante, neste caso específico pelas EFAs, a formação de jovens camponeses técnicos em agropecuária para organizar as famílias/comunidades.

Nessa direção, o dilema está posto, como na hipótese, ainda atual, levantada por Nosella na década de setenta,

Havendo uma divergência entre os objetivos reais do processo de escolarização oficial e os objetivos reais do marco teórico da EFA, a EFA do MEPES estará neste dilema: se tomar o caminho de uma análise (Plano de Estudo) social, bem aderente à realidade, tecnicamente possível, irá ao encontro da repressão por parte da Sociedade capitalista com conseqüente corte de verbas. De fato, essa análise leva a desvendar as contradições objetivas do sistema capitalista. Neste caso, a EFA encontrará também a rejeição dos agricultores que não visam criticar o sistema capitalista, e sim ascender na escala social, precisando, portanto, do sistema escolar tradicional (ginásio) (NOSELLA, 1977, p. 82).

É importante ressaltar que as EFAs tiveram um processo diferenciado de implantação e expansão no território brasileiro, isso devido às relações políticas e educacionais que estabeleceram no próprio contexto. O percurso das escolas na Bahia foi diferente das escolas do Espírito Santo que contaram com o apoio público do governo estadual para o surgimento dessas.

Diferente da condição das EFAs em outros estados brasileiros, as EFAs baianas ainda não tem um efetivo apoio do governo. Essa pesquisa tem evidenciado o dilema atual que a rede de EFAs da REFAISA tem encontrado ao longo deste caminho: entre negociar os princípios construídos dentro da lógica camponesa, com o apoio financeiro de parceiros (que salvaguarda, relativamente, a autonomia comunitária das escolas) ou, aderirem totalmente ao apoio do poder público governamental, ação que poderá custar caro a autonomia de organização comunitária e perspectiva política.

Particularmente, o interesse pelo estudo das EFAs surgiu durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a partir da participação em atividades de pesquisa e extensão do projeto iniciado no ano de 2009, quando me aproximei do universo das Escolas Famílias Agrícolas e dos sujeitos que a constituem. Foi durante a participação no I Encontro de Formação de Monitores da Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA), organizado em parceria entre a referida rede

e a UEFS, via atividades deste projeto (2009), no qual os monitores discutiam o significado da Pedagogia da Alternância e a função de “formar jovens lideranças para o rural, para que estes atuem no desenvolvimento local”, que foi despertada a curiosidade sobre o funcionamento deste processo na perspectiva dos jovens estudantes.

O interesse em abranger a visão dos estudantes que fazem parte das EFAs levou ao desenvolvimento de pesquisa de Iniciação Científica e pesquisa de conclusão de curso sobre o tema da formação dos jovens destas instituições, no período de 2009-2011. Em pesquisa que se realiza durante a graduação, os estudos explicitaram que as EFAs desempenham um papel importante na vida dos jovens estudantes e que contribuem com a definição do papel do jovem frente ao seu contexto no rural baiano. Ademais, a pesquisa identificou a existência de uma tensão no que tange à expectativa comunitária de onde estes jovens são oriundos, e o possível percurso que podem/desejam tomar na vida enquanto sujeitos sociais do campo (LINS, 2010).

Para os jovens que residem na cidade, durante o Ensino Médio, é comum a dúvida entre continuar os estudos ou procurar um emprego. Os jovens do campo, por sua vez, ainda enfrentam o dilema de decidir se saem ou se permanecem no campo, como jovem trabalhador e, em muitos casos, possivelmente, abandonam os estudos (QUEIROZ, 2011). Esta questão abarca elementos que transcendem as escolhas individuais, pois são também tensionadas não só por práticas sociais e culturais, mas também pelas dificuldades em garantir as condições materiais de existência. É nesta direção que se tenta desenhar esta dissertação de mestrado.

Ao pensar sobre a existência das EFAs enquanto instituições que prezam pela vida camponesa e que intervêm muitas vezes no processo de migração dos jovens (SANTOS, 2008), questiona-se: Como as EFAs podem interferir na prática produtiva e política (SEVERINO, 2008), dos jovens estudantes? Como o projeto político pedagógico destas escolas reflete na formação destes jovens?

Para dar conta deste debate, busca-se problematizar a relação do governo com os camponeses, analisando as mudanças na formação dos trabalhadores do campo e de sua juventude, via os processos educacionais. Do mesmo modo, atentar ao cenário que se naturaliza em torno das dinâmicas institucionais e prática pedagógica das Escolas Famílias Agrícolas, proposta escolar que surgiu da práxis dos camponeses frente às ausências do Estado e que a academia busca compreendê-la e reproduzi-la em outros tantos contextos para além dos EFAs¹⁴.

¹⁴ A alternância tem sido utilizada em cursos de graduação, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

O subsídio para a análise e discussão está pautado na experiência pedagógica vivenciada pelas Escolas Famílias Agrícola de Ensino Médio Integrado pertencentes à Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA dentro do período de dez anos de sua construção. Logo, o objetivo foi analisar como as EFAs do Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante baianas concebem este nível de ensino, e identificar os elementos das experiências dos jovens estudantes que contribuem para a construção dos seus projetos profissionais.

Portanto, os seguintes objetivos auxiliam nesse debate:

- Identificar como as EFAs da REFAISA concebem o Ensino Médio integrado à Educação Profissionalizante diante da política educacional de educação profissionalizante integrada regulamentada pelo Estado;
- Analisar como as EFAs de Ensino Médio da Rede desenvolvem este nível/modalidade de ensino nos seus contextos;
- Investigar como os sujeitos envolvidos no processo formativo organizado pelas REFAISA estão inseridos na dinâmica de formação dos jovens

O cenário de análise desta pesquisa foi composto por três EFAs de Ensino Médio e Educação Profissionalizante da REFAISA que atuam na Bahia. Destaca-se que a primeira instituição da rede a articular a Educação Profissionalizante junto com o Ensino Médio encontra-se nos limites entre as cidades de Alagoinhas e Inhambupe. Esta escola trabalhava com o Ensino Fundamental, porém deixa este nível de ensino e no ano de 2002 passa a ofertar o EM. Em 2004, na cidade de Monte Santo, também há a implantação do EM a partir da experiência com o Ensino Fundamental; escola que passa a trabalhar com as duas modalidades. No ano de 2007, em Rio Real, é fundada como instituição de Educação Profissionalizante integrada ao Ensino Médio, a terceira EFA a ser estudada nesta pesquisa, que já inicia as atividades com o EM. Como cada EFA lida com os níveis e modalidades de ensino é um caminho que mostra como é traçada as experiências formativas dos jovens estudantes. Assim, opta-se por estudar as três instituições devido à diversidade político pedagógica e sócio organizacional, presentes nos contextos rurais nos quais se inserem (LINS e CAVALCANTE, 2012).

Busca-se respaldo teórico no que pode ser chamando de “âncoras conceituais”, no sentido de que teóricos foram utilizados para nos nortear na interpretação da pesquisa, com o objetivo de não engessar a investigação dentro de um enquadramento teórico e metodológico, mas buscar as sínteses possíveis para análise do fenômeno em estudo. Como expôs Kosik (2011), captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa

em si se manifesta e ao mesmo tempo se esconde. Assim, a teoria auxilia na explicação de um fenômeno e na organização do conhecimento, a partir de conceitos-chave que oferecem uma visão do problema.

Nesta diretriz, busca-se dialogar com os seguintes autores - Bourdieu: sobre as referências práticas que o sociólogo utiliza para analisar o “espaço social”; com Gramsci: nas suas considerações sobre a “organização da cultura”, o papel dos intelectuais e da escola neste processo e a ação dos sujeitos na história, em que o autor amplia o conceito Estado, mostrando-nos que há uma relação dialética entre sociedade civil e sociedade política que permite a manutenção do Estado de dominação. Em que pese as marcas distintas que diferenciam Bourdieu e Gramsci, estes teóricos possuem muita coisa em comum, o que permite um “encontro” entre os mesmos (BURAWOY, 2010).

Nesta perspectiva, como possibilidade de interlocução teórica, utilizamos os conceitos de “campo” apresentado por Bourdieu (2008). No diálogo com o autor, pensa-se que as sociedades se apresentam - com exceção das sociedades menos diferenciadas - como espaço social em que as estruturas de forma de poder não são imutáveis,

[...] e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica de conservação e transformação da estrutura e distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar, quando descrevo o espaço social global como *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 2008, p. 50, grifo do autor).

Para o autor, é no espaço social que estas relações de forças se dão. São disputas que ocorrem dentro de diversos campos que o compõem (campo jurídico, campo religioso, campo político, campo cultural), não perdendo de vista que tais campos são interligados e dependentes, sendo compreendidos em suas relações. No Estado brasileiro, a educação pode ser percebida como um campo de lutas, dentro do campo cultural, onde diversos grupos disputam espaço para consolidar “estruturas” de dominação.

O conceito de *campo* é importante para se perceber que a relação entre trabalho e educação não está limitada à relação escola e trabalho, e que diversos agentes e instituições disputam dentro do campo educacional, “estabelecendo” princípios, concepções, sentidos e significados para a educação, e, por conseguinte, para organização da cultura. As políticas e programas destinados à Educação Profissionalizante, ao Ensino Médio e para a juventude (em

específico para a juventude camponesa), podem ser percebidos enquanto disputas da relação entre os diversos agentes que compõem este campo.

Gramsci, ao fazer uma análise do momento histórico no qual viveu, oferece algumas reflexões e análises que nos permitem examinar a sociedade contemporânea. Dentro desta problemática, o teórico investigou, dentre outras coisas, o sistema educativo na sociedade moderna, e como intelectual comprometido com a transformação da sociedade não se limitou a análise, pensando em uma proposta de educação que articula a formação manual e a formação intelectual em direção à sociedade igualitária, uma *escola unitária*.

Para responder a questão que provoca inicialmente, aportar-se-á, teoricamente, nas discussões realizadas por Gramsci, mais especificamente nos conceitos de intelectual orgânico e sociedade civil, elaborados pelo teórico. O conceito de sociedade civil em Gramsci, segundo Fontes (2008), tanto pode nos remeter para a organização social adequada ao mundo burguês, ou, ao contrário, é capaz de se opor a esse terreno de interesses, em direção a uma sociedade igualitária na qual a eticidade prevaleceria. Segundo Gramsci (2000, p. 23), a sociedade civil “atua sem ‘sanções’ e sem ‘obrigações’ taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc.”.

Neste sentido, é na sociedade civil que se gesta a adesão **voluntária** dos sujeitos a um projeto, ou um ideal, mediante um trabalho de criação de necessidades que são apresentadas como indispensáveis. Assim, cria-se uma ideia hegemônica que predomina sobre as demais. Os responsáveis pela organização e difusão destas ideias são os intelectuais. A estes, Gramsci (1988, p. 15) atribuiu a função de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições favoráveis à expansão da própria classe, seja “burguesa” seja “popular”.

Sendo assim, acredita-se que as EFAs ao aderirem às políticas do Estado reconfiguram, em certa medida, seus princípios e valores, o que pode ser apreendido a partir da análise do que expressam nos projetos da escola e nos projetos profissionais dos seus jovens. Nesse processo, a construção destes projetos não se dá sem negociações, seja entre o projeto da EFA e o projeto da sociedade, seja entre o projeto do jovem e o projeto da escola. Diante do exposto, apreender as contradições existentes dentro do campo significa buscar compreender as dinâmicas essenciais de cada fenômeno, e buscar identificar a incorporação das estruturas na sociedade, pensando com Bourdieu (2008); mais do que isso, significa analisar como os agentes lidam com as contradições existentes, como reflete Gramsci.

1.4 Passos metodológicos

Como passos metodológicos, realizou-se um estudo descritivo analítico, a fim de conhecer a realidade empírica, ao tempo que se viabiliza identificar e problematizar as contradições encontradas no contexto das EFAs. Essas características apontam para uma abordagem qualitativa, na qual o processo de reflexão e análise da realidade, com base em métodos e técnicas para compreender o objeto de estudo torna-se basilar para a pesquisa.

Para tanto, utiliza-se como estratégia de pesquisa a abordagem do estudo de caso, pois permite “investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). O estudo de caso, como estratégia de pesquisa, é um método abrangente que possui uma lógica de planejamento, escolha e análise das fontes, ajuda-nos, nesse sentido, a analisar como as EFAs da REFAISA articulam a formação dos sujeitos jovens.

O estudo de caso é uma estratégia que não permite generalizações. Diante disso, acredita-se que os estudos de fenômenos que ocorrem no rural não são passíveis de generalizações, pois cada contexto possui uma singularidade. Todavia, a relação com o todo social não é desconectada. Assim, nesta pesquisa, há o esforço de relacionar as singularidades das EFAs de Ensino Médio Integrado com a complexa trama que envolve a educação, permitindo comparações com outros contextos educacionais do rural brasileiro. Diante destas características, pode-se estabelecer que o presente trabalho se constitui como um estudo de caso múltiplo. Segundo Yin (2005), os estudos de caso múltiplos são variantes dentro da mesma estrutura metodológica do estudo de caso, não divergindo do mesmo. O autor chama atenção para que cada caso seja conduzido separadamente no momento da coleta e análise, porém deve servir ao escopo global da investigação, partindo do mesmo pressuposto teórico. Por fim, as conclusões de cada caso devem ser cruzadas, finalizando o estudo.

No planejamento do estudo de caso, os dados de análise podem ser encontrados em seis fontes distintas: documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2005). Nesta estratégia, o uso de mais de uma fonte de evidência é uma característica importante. Assim, no desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se diferentes fontes, como é possível ver no quadro abaixo:

Quadro 1 - Fontes de pesquisa

Tipo de fonte	Fontes			Objetivo
Documentos Oficiais	Leis	Decretos	Programas de governo	Identificar elementos sobre a regulamentação, princípios da educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio.
Registros de Arquivos	Projeto Político Pedagógico (PPP)	Relatórios de Estágio ¹⁵	Projeto Profissional do Jovem (PPJ) ¹⁶	Analisar, através dos documentos arquivados nas escolas, os princípios e a organização da formação apresentada para o jovem.
Observação Participante ¹⁷	Participação nas atividades cotidianas das EFA's do Estudo de Caso (Reuniões Pedagógicas da REFAISA e EFA's, Assembleias da REFAISA e das EFAs, Participação em aulas e atividades escolares, etc.			Perceber como funcionam no contexto empírico as atividades das EFAs e como proporcionam tais atividades a formação para o trabalho.
Entrevistas	Monitores	Familiares	Estudantes	Identificar como os sujeitos participam da dinâmica da EFA. Identificar como essa relação acontece na perspectiva destes sujeitos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das orientações metodológicas para estudo de caso apontados por Yan (2005).

Com o objetivo de apreender elementos que pudessem fornecer “respostas”, durante as visitas, buscou-se acessar os documentos que expressam as orientações políticas e pedagógicas das escolas. Neste processo não se conseguiu acessar os mesmos documentos em todas as EFAs. E, em muitos momentos, percebeu-se a importância de assegurar a especificidade de algumas situações diversas, mesmo quando inseridas em uma proposta de formação conjunta da Rede. Como estratégia de identificação destes cenários pedagógicos e das estratégias discursivas e práticas, durante o processo de análise optou-se, em alguns momentos, por nomear as instituições de EFA 01, EFA 02 e EFA 03, sem especificar a qual escola se faz referência.

Nesta pesquisa o uso de documentos como fonte teve o objetivo de obter informações para correlacioná-las com outras fontes. Dessa forma, selecionou-se três documentos que são

¹⁵ Instrumento pedagógico utilizado nas EFA's, abordaremos a natureza destes instrumentos mais a frente.

¹⁶ Idem

¹⁷ A observação participante é utilizada enquanto técnica de pesquisa, não caracterizando este estudo como etnográfico.

importantes para o registro da memória, organização e sistematização das ações escolar: o Projeto Político Pedagógico (PPP), que se caracteriza por registrar as ações projetadas pelas escolas, sua história, seus princípios e diretrizes; o Plano de Curso que contém a proposta curricular das EFAs também demandada pelo governo e construída participativamente no cenário das EFAs, orientando as práticas pedagógicas dos monitores; e o Regimento Escolar, o qual é construído com o fim de assegurar, normativamente, a organização da escola. Vale ressaltar que os momentos de busca por estes documentos durante a pesquisa de campo permitiu entrevistar as monitoras que desempenham a função de diretoras/secretárias escolar. Durante o período de trabalho de campo, em alguns casos, os documentos citados não se encontravam nas instituições no momento da visita. Assim, como resultado da busca documental, obteve-se acesso na EFA01 – Relatório de atividade, Regimento Escolar; na EFA02 – PPP, Plano de Curso, Regimento Escolar; e na EFA 03 – Plano de Curso e materiais informativos produzidos por esta escola.

A entrevista, neste processo investigativo, teve por objetivo fornecer dados para melhorar a qualidade da interpretação, oferecendo informações específicas. O objetivo da entrevista foi identificar como os sujeitos da dinâmica educativa das escolas estão inseridos no processo de formação. Durante o processo de entrevistas seguiu-se “tópicos guia” (APÊNDICE A), com a finalidade de não limitar as possibilidades de conversa com perguntas fechadas.

A entrevista foi uma maneira de obter informações sobre a relação que os sujeitos estabelecem com a escola. Assim, como objetivado por, realizou-se entrevistas com os estudantes, monitores, familiares e mestres de estágios. O processo de entrevista com os estudantes se deu pelo convite para responder algumas questões sobre a pesquisa, sendo estes indicados pelos monitores. Dentre os estudantes, oito foram convidados a participar desta pesquisa, concedendo entrevistas individuais seguindo os tópicos guias. Além das falas dos entrevistados, considerou-se as informações fornecidas por outros estudantes, que voluntariamente se aproximaram e responderam como funcionava a dinâmica da escola e explicaram algumas questões que causavam curiosidade/estranhamento durante a observação, tal inclusão foi considerada relevante para angariarmos mais informações e análises sobre os contextos. Abaixo foi traçado o perfil destes jovens¹⁸:

¹⁸ Devemos destacar que durante as visitas *in loco*, foram possíveis contribuições diversas proporcionadas pelos sujeitos pesquisados com seus gestos e olhares. Nestas visitas, mantive contato com aproximadamente 423 estudantes e pude conviver durante alguns dias, realizando atividades que reuniam todos os estudantes por escolas e, em outros momentos, realizamos atividades com turmas em específico, a exemplo dos estudantes do Ensino Fundamental. Para efeito de sistematização e registro, muitas questões foram suprimidas devido a

Quadro 2 - perfil dos entrevistados – estudantes nas três EFAs

Identificação	Idade	Sexo	Perfil da Comunidade	Cursou Ensino Fund. em EFA	Org. Social	Série em curso	Caracterização da Entrevista
E01	19 anos	Feminino	Pequenos Agricultores	Sim	PJR	4º ano	Individual
E02	21 anos	Masculino	Assentamento	Não	CETA	4º ano	Individual
E03	20 anos	Feminino	Pequenos Agricultores	Não	PJR	2º ano	Individual
E04	16 anos	Feminino	Pequenos Agricultores	Não	-	2º ano	Individual
E05	16 anos	Masculino	Pequenos Agricultores	Não	STR	2º ano	Individual
E06	17 anos	Masculino	Pequenos Agricultores	Não	STR	2º ano	Individual
E07	17 anos	Feminino	Pequenos Agricultores	Não	-	2º ano	Individual
E08	17 anos	Feminino	Pequenos Agricultores	Não	Associação Comunitária	2º ano	Individual
E09	17 anos	Feminino	Pequenos Agricultores	Não	-	2º ano	Informante
E10	21 anos	Masculino	Pequenos Agricultores	Não	-	2º ano	Informante
E11	-	Masculino	Assentamento	Não		2º ano	Informante

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados durante a pesquisa de campo.

A observação dos jovens durante as atividades de estágio foi uma das etapas que não se completou como inicialmente previsto. Tal fato ocorreu devido a inviabilidade de acesso aos lugares de estágio durante o processo de pesquisa, já que é difícil o transporte para as instituições que se situam em diferentes pontos das regiões onde as escolas estão situadas. A observação dos jovens durante as atividades de estágio ainda é um elemento que chama atenção e merece um olhar mais atento. Todavia, foram entrevistados alguns “mestres de estágio”, nome dado aqueles que têm a função de orientar os jovens durante o processo de estágio (EFA 02, PPP, 2009). Chamou-se a atenção neste debate, para a forma como estes mestres se aproximam das EFAs. Abaixo está um quadro que sistematiza o perfil dos mestres de estágio entrevistados.

dificuldade em dar conta das inúmeras questões que surgiram para além do debate inicialmente proposto. Isto só nos faz ter a clareza do quanto este universo de pesquisa é rico e potencialmente inesgotável em suas análises.

Quadro 3 - perfil dos entrevistados – mestres de estágio em duas das EFAs

Identificação	Função	Formação	Atividade	Momento da Entrevista
M01 – 26 anos	Técnico em Assistência Técnica e Rural (ATER)	técnico agrícola, graduado em gestão ambiental	Integrante de Organização que orienta as comunidades sobre o uso da terra e comércio justo.	Individual. Durante atividade na EFA
M02 – 27 anos	Presidente de Associação Comunitária e Cooperativa de beneficiamento de alimentos	Não concluiu o Ensino Fundamental	Representa legalmente a Comunidade e Cooperativa de beneficiamento de alimentos.	Ocorreu durante visita a comunidade. O presidente foi entrevistado por mim e pelos estudantes da EFA durante a visita.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados durante a pesquisa de campo.

Os momentos de entrevista com os pais/familiares ocorreram de acordo com a dinâmica do contexto no qual a visita acontecia. Assim o encontro com os pais aconteceu em dois momentos: durante as visitas que esses faziam à EFA, ou durante as visitas realizadas por nós às comunidades. As visitas às comunidades aconteceram durante o acompanhamento dos monitores aos locais de moradia dos estudantes em período de alternância.

As dificuldades encontradas durante o processo de trabalho de campo envolveram as particularidades da dinâmica de cada escola visitada. Assim, em alguns casos, aconteceu uma inserção no grupo, de modo que permitiu a participação nas atividades. Ocorreu uma autorização em “fazer parte” do cotidiano; em outros momentos, o trabalho manteve uma relação mais de pesquisadora/pesquisados (as). Nas ocasiões de interação, a observação participante predominou, pois possibilitou compreender determinados “jogos” e apreender determinadas palavras no significado operacional para o grupo. O grupo passou a confiar na pesquisadora como parte do mesmo, compartilhando segredos, perspectivas, que revelam confiança dos sujeitos para com a pesquisadora.

É importante ressaltar que a inserção no local de pesquisa ocorreu no ano de 2012, porém o envolvimento com o contexto das EFAs da REFAISA, suas lógicas e seus sujeitos, remota ao ano de 2009, mais especificamente com o início do projeto UEFS/REFAISA, conforme apontado anteriormente. Sem dúvida, esta relação possibilitou a proximidade com as questões que suscitaram este estudo.

Diante da vivência no cotidiano das escolas famílias da REFAISA, realizando entrevistas, participando de reuniões pedagógicas, visitando comunidades, fazendo atividades junto aos estudantes em sala de aula e nos serões¹⁹, foi possível obter informações sobre o funcionamento das EFAs, a visão dos sujeitos sobre o projeto da escola, suas expectativas e dilemas. O envolvimento com as escolas suscitaram diversas questões desafiadoras ultrapassando os limites desta pesquisa, mas que contribuíram significativamente para compreendermos melhor a dimensão do trabalho com a Pedagogia da Alternância nas EFAs da Bahia e o quanto tal proposta de formação integral nestes contextos, torna-se desafiadora.

A estratégia analítica traçada envolveu etapas que são comuns aos estudos de caso empíricos, em que se busca registrar significados e descrições do uso das palavras e frequências do texto. A análise de documentos (documentos oficiais e arquivos da instituição) foi a primeira parte da pesquisa; buscou-se criar unidades de análise para identificar conceitos ou tópicos importantes. A segunda etapa consistiu na realização das entrevistas, partindo dos conceitos e tópicos que emergiram dos documentos. O texto, neste momento, foi produzido pela fala dos sujeitos entrevistados. A observação foi outro elemento que perpassou todo o processo, desde visitas às EFAs com fins de acessar os arquivos, as entrevistas, assim como o desenvolvimento de atividades solicitadas pelos gestores das EFAs²⁰. Esta foi considerada uma fonte de pesquisa, porque possibilitou contrastar os textos com o que foi apreendido na ação dos sujeitos.

Neste caso o uso da análise de conteúdo configurou-se como relevante, pois ofereceu elementos para guiar as análises dos dados coletados durante a pesquisa. As categorias, apreendidas durante o tratamento dos dados, representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação. Desse modo, destaca-se, neste processo, os aspectos mais importantes, para inferir sobre os sentidos presentes no texto (BARDIN, 1977).

As análises realizadas têm por base os resultados do diálogo com os sujeitos das três EFAs do estudo com o objetivo de traçar alguns dos elementos que organizam a experiência dos jovens na formação profissionalizante. Em 2012, durante as atividades de campo desta pesquisa, retornou-se às escolas famílias com a apresentação dos dados da pesquisa realizada em torno do perfil dos jovens da REFAISA realizada anteriormente (UEFS/REFAISA, 2009). Tal estratégia foi importante para criar uma aproximação com os jovens presentes nas

¹⁹ O serão é um instrumento pedagógico utilizado para reflexão de temas diversos, muitas vezes ligado ao plano de estudo, há também os serões recreativos em que atividades lúdicas são desenvolvidas.

²⁰ Ao visitar uma Escola Família Agrícola quase sempre é solicitado do pesquisador que seja desenvolvida alguma atividade de intervenção com os estudantes, de caráter extensionista, a temática pode ser sugerida pelos docentes da instituição ou ser alguma discussão apresentada pelo pesquisador.

instituições no momento da pesquisa dissertativa. As reflexões oriundas deste diálogo com os jovens estudantes, diante dos dados apresentados, serviram de base para discussões que estabelecemos neste trabalho.

Este movimento de ida e vinda, e de reflexão em torno dos dados de pesquisas já realizadas sobre o contexto da própria REFAISA se caracterizou como um momento de visita/coleta - análise/discussão – visita/reflexão junto aos jovens estudantes do Ensino Médio das três escolas. Destaca-se que foi levado em consideração as reflexões trazidas pelos jovens estudantes sobre o primeiro período vivenciado há dois anos. Neste momento de retorno apenas os jovens da EFA2 ainda se encontravam na instituição de origem, concluindo o Ensino Médio.

Por fim, diante de muitas informações e informantes buscou-se dividir os resultados e discussões em duas partes: o cenário do Ensino Médio e, EFAs, sujeitos e projetos profissionais. Vale destacar, que em alguns momentos optou-se por identificar as EFAs apenas com números e não nomes, preservando de certa forma, as instituições em suas fronteiras práticas e políticas.

1.5 O Cenário do Ensino Médio nas EFAs: uma educação integral e integrada.

O que é e qual sentido pode ter a formação integrada? O ato de integrar pode nos remeter a ideia de agrupamento, inclusão de algo. A formação integrada segundo Ciavatta (2010, p.85) direciona-se para ideia de que haja uma superação do ser humano dividido entre a ação de executar e a ação de pensar. Atualmente, o debate em torno da integração tem como base a formação humana defendida pelo movimento de educadores que busca resgatar o trabalho como princípio educativo e uma educação politécnica, De acordo com Ciavatta (2010) o ensino médio integrado ao ensino técnico tem que ser pensado de modo a não separar a “educação geral” da educação profissional, possibilitando a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

Assim, pensar no ensino demandado pelos camponeses é pensar na busca da integração do conhecimento selecionado pelo Estado através de diretrizes, parâmetros e orientações à prática cotidiana de trabalho no campo, ou seja, um ensino que atenda aos interesses dos sujeitos do campo em suas múltiplas necessidades. Nesta perspectiva as EFAs, que buscam-na atender as demandas dos camponeses, passam a oferecer de forma gradativa,

este nível de ensino. A trajetória dos perfis institucionais que vão desde a “escola informal”²¹, à escola de “Ensino Fundamental”, e escola de “Ensino Médio” demonstra que as escolas famílias vão se desenvolvendo de acordo às necessidades de escolarização dos jovens camponeses, muitas vezes com pouca reflexão em torno do significado e consequências deste processo na dinâmica de movimento e lutas no/do campo.

Ao traçar a expansão do Ensino Médio dos CEFFAs no Brasil, Begnami (2011), apresenta alguns elementos que contribuem para a nossa análise. Segundo o autor (2011, s/n), a superação do Ensino Fundamental pelo Médio e Profissional nos CEFFAs ocorreu em menos de uma década. Neste processo, a diversidade das propostas encontrava-se no perfil dos cursos ofertados, que obedecem a lógica de demandas produtivas dos locais em que as instituições se encontram.

Ainda com base no texto de Begnami (2011, s/n) pode-se perceber como ocorre esse cenário de expansão do Ensino Médio Profissionalizante nas instituições de Alternância do Brasil: das 268 unidades, 64% estão oferecendo o Ensino Médio e Educação Profissionalizante, sendo que 96% trabalham com a proposta da integração, 3% em regime concomitante e 1% em regime subsequente.

A educação integral caracteriza-se pela conexão entre a formação geral e formação profissional. Nesse sentido, a formação integral e integrada pode apresentar um debate que direciona a organização do trabalho pedagógico ora para uma proposta de integração, que pode ainda assim sobrepor o ensino médio ao ensino profissionalizante; ora para um a proposta que se limite a discutir o tempo e espaço de sala de aula, também correndo o risco de não conseguir uma formação que inclua “tanto as atividades materiais, produtivas, como processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida”. (CIAVATTA, 2010, p. 92). Daí a complexidade do debate.

²¹ Faz-se importante qualificar o sentido de “escola informal”, pois a partir da análise de alguns documentos produzidos pelas EFAs e da dissertação de Begnami (2003) há a utilização da expressão. Entendemos que a expressão faz referência ao espaço não institucionalizado, no que tange adquirir um caráter de escola reconhecida como instituição que segue as leis e as diretrizes nacionais de educação. Neste sentido inferimos que falar de escola informal é referir-se a espaços de educação não formal (GOHN, 1999) ou não escolar em que se valoriza: “a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor” (GOHN, 1999). Seguindo o conceito desenvolvido por Gohn (1999) a Educação Informal é aquela que ocorre no processo de socialização de modo não sistemático. É importante destacar que educação formal, educação não formal e educação informal são dimensões de educação que não necessariamente dissociáveis, podendo coexistir em um determinado espaço.

Na disputa por conseguir suprir a demanda da formação da população jovem do rural, as tentativas vão sendo construídas a revelia de um projeto específico mais amplo, mas antes em conexão com uma urgência de escolarização que pouco contribui para os problemas dos povos do campo. Uma das tentativas do governo da Bahia tem sido a de oferecer a escolarização através do Ensino Médio à Distância. Segundo dados oficiais, dentre os objetivos deste nível/modalidade de ensino está o de “Implementar uma política pública de oferta de ensino médio para populações que vivem no campo tendo a intermediação tecnológica como metodologia” (BAHIA, 2012). Tal medida, realizada sem o devido comprometimento com as discussões políticas que embasam o debate do Movimento de Articulação da Educação do Campo, reduz a questão da qualidade educacional ao acesso à processos escolarizantes alheios aos contextos de luta e demandas formativas do campo. Para a Política de Educação do Campo é necessário:

- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Nessa perspectiva, as instituições educacionais de caráter comunitário como as EFAs, tem assumido o processo de formação dos jovens via propostas de Ensino Médio e Profissionalizante, visando ofertar uma formação presencial e consistente aos mesmos, com a participação comunitária e dos movimentos e organizações sociais do campo, enfrentando obstáculos de ordem financeiras e pedagógicas, contando ainda com o instável e sofrível auxílio do Estado.

O problema da oferta do Ensino Médio no rural envolve várias questões principalmente quando se percebe o número de estabelecimentos de ensino. Segundo dados do Anuário Estatístico (2010), observa-se que dentre o número de 1.483 estabelecimentos de Ensino Médio na Bahia, há apenas 155 escolas no rural, e sabendo-se que aproximadamente 20% destas escolas são Escolas Famílias Agrícolas.

Quadro 4 - Número de estabelecimentos do ensino médio por município, localização e dependência administrativa. Bahia 2010

Muni cípios	Número de Estabelecimentos								
	Total	Urbana				Rural			
		Federal	Estadu al	Municip al	Particula r	Feder al	Estadu al	Municip al	Par ticu lar
Estado da Bahia	1.483	13	923	50	342	4	88	58	5

Fonte: Quadro adaptado pela autora a partir de dados coletas no SEC, MEC/INEP²²

No que concerne as EFAs e a Pedagogia da Alternância, encontra-se no site da Secretária do Estado da Bahia, na seção de Educação do Campo, documentos que apontam o apoio a estas instituições como “ação prioritária”. Dentre estes está a “implementação da Lei 11.352/2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola – EFAs e Escolas Familiares Rurais – EFRs do Estado da Bahia”. (BAHIA, 2013). Segundo o site da Secretaria “atualmente 31 Escolas estão sendo contempladas com recursos financeiros que beneficiam 3.830 estudantes, sendo 1.414 do Ensino Fundamental II e 1.416 do Ensino Médio, com atendimento específico por meio da Pedagogia da Alternância” (BAHIA, 2013). Dentro da REFAISA, a tabela abaixo demonstra a quantidade de estudantes/educadores atendidos nas EFAs da rede.

Quadro 5 - Quantidade de estudantes e educadores na REFAISA no período de 2012²³

Número de estudantes por nível de ensino		Educadores	
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Monitores	Professores
479	382	70	37
Total: 861		Total: 107	

Fonte: Quadro adaptado pela autora a partir de dados coletas pelo projeto pesquisa desenvolvido pela UEFS/REFAISA (2012).

Esta conexão entre o auxílio estatal para a sobrevivência econômica das EFAs e a tênue fronteira que delimita o seu potencial de autonomia formativa, encontra-se o desafio atual das escolas baianas na negociação com o governo da Bahia. Assim, pode-se dizer que a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional pode ser uma das

²² Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/educacaoemnumeros>. Acesso em: abril de 2013.

²³ Nestes dados não há informação da quantidade de estudantes e educadores da Escola Família de Ladeiras Sergipe.

alternativas para o exercício de uma formação mais condizente com os preceitos político pedagógicos da Alternância.

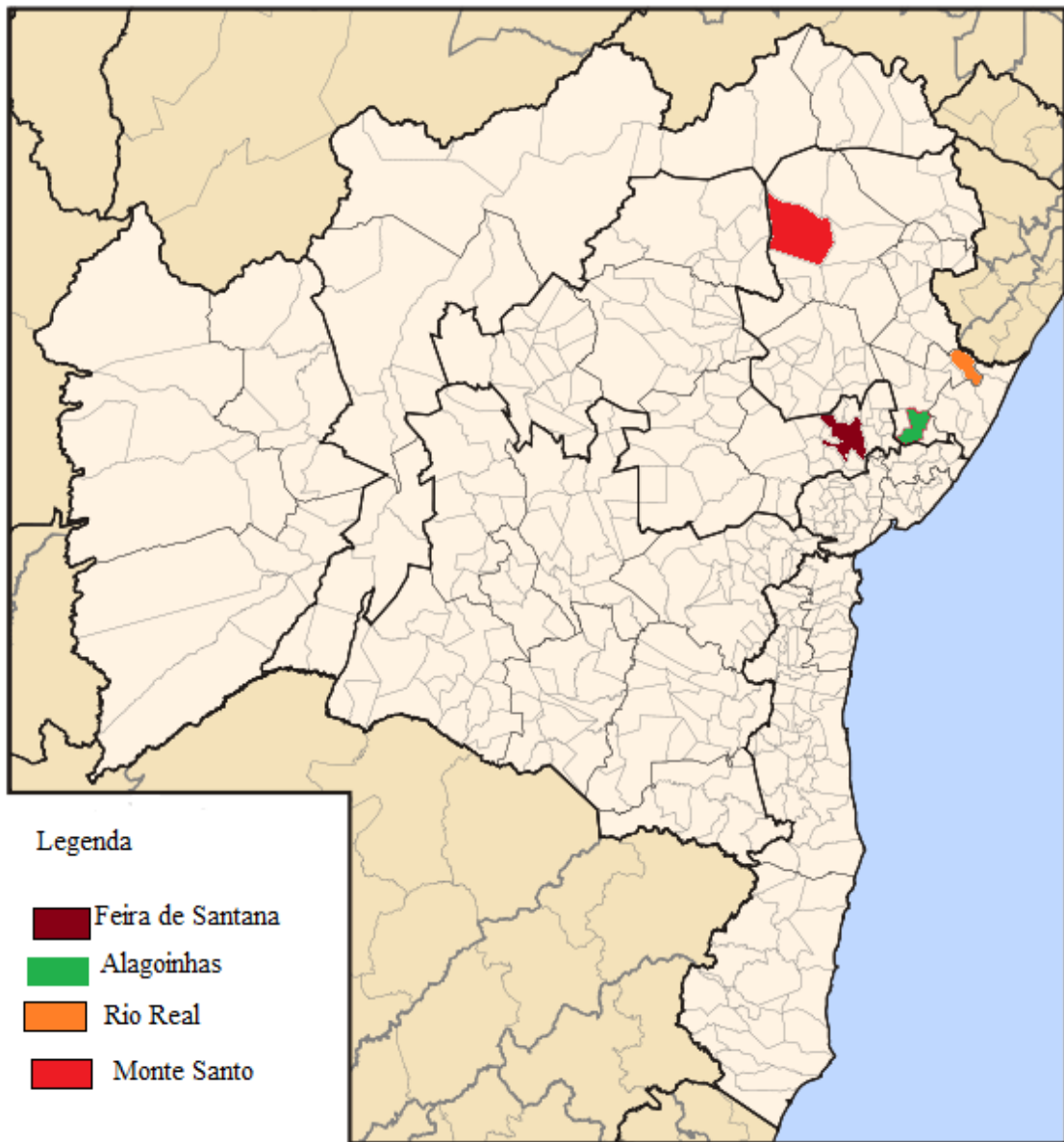
Segundo dados do projeto institucional desenvolvido pela UEFS em parceria com a REFAISA (UEFS/REFAISA, 2012) o apoio do governo do Estado da Bahia atualmente se configura em ações pontuais que vão sutilmente interferindo, desenhando e delimitando a proposta das EFAs no rural baiano, em um complexo processo de articulação entre a rede de EFAs e Estado. É perceptível como tais direcionamentos advindos do apoio financeiro do Estado, vão adentrando com anuências do movimento, nos cotidianos escolares junto às demandas organizacionais das instituições, como por exemplo, a exigência de diretores escolares, na contramão da proposta de uma gestão coletiva da Alternância. Alteração em aspectos arquitetônicos com o uso de verbas direcionadas a materiais de construção padronizados, que independem do perfil da escola família. Entrada de professores contratados pelo Estado, muitas vezes, sem a compreensão do processo de formação em Alternância (UEFS/REFAISA, 2012).

Dentro deste cenário complexo esta pesquisa se pautou no estudo de três escolas de Ensino Médio da rede: A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, fundada em 1985, que transitou pelas três fases de ensino (Informal, Fundamental e Ensino Médio); a Escola Família Agrícola do Sertão fundada em 1994, inicialmente apenas com o Ensino Fundamental e a partir de 2004 passou a oferta também o Ensino Médio; e a Escola Família Agrícola do Litoral Norte fundada em 2007, já atendendo ao Ensino Médio. As três instituições trabalham com a Educação Integral e o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante na formação de técnicos em agropecuária. A partir desses contextos será traçada a análise a seguir.

1.6 Mapeando os Territórios Educativos das EFAs do estudo

De acordo com a história de origem, contextos sociopolíticos, períodos de existência, cada EFA de Ensino Médio (EM) da REFAISA e os sujeitos que nelas se encontram apresentam suas idiossincrasias e, não obstante, muitos elementos em comum que dão às escolas seu sentido coletivo. Dessa forma, optou-se por apresentar algumas características que são particulares de cada escola de EM que compõe a rede. A discussão deste ponto se fundamenta nos apontamentos de observação/diário de campo e na análise de documentos.

Figura 1 – Mapa localização das EFAs do estudo



Fonte: Mapa adaptado pela autora a partir de dados coletados no site doWikipedia (2013)²⁴.

a) *Entre Eucaliptos e Laranjais I - A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas*

²⁴ Acessado em: <http://pt.wikipedia.org/>

Figura 2 - Corredor que leva a sala de aula da EFA da Região de Alagoinhas



A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA) fica localizada no município de Inhambupe, próximo à comunidade de Riacho da Guia pertencente ao município de Alagoinhas na Bahia. A EFARA encontra-se no “território identidade” da Região Agreste de Alagoinhas e Litoral Norte²⁵. Esta região possui como bioma a Caatinga e Mata Atlântica. Atualmente o projeto da EFARA envolve três municípios e comunidades que fazem parte deste território: Crisópolis, Inhambupe e Olindina. Vale ressaltar, que há na escola alguns estudantes indígenas que são do município de Banzaê.

A EFARA foi uma das primeiras escolas famílias da Bahia, e a organização da mesma serviu e serve de modelo para novas escolas implantadas. Conhecida pelos moradores do entorno como “Escolas dos Padres” devido à participação dos padres na mobilização e construção da escola, a EFARA tem uma história de organização comunitária (GUEDES, 2005), e atualmente é referência na oferta do Ensino Médio Profissionalizante em Agropecuária, na região.

²⁵ A discussão de território identidade é recente, esta região é assim definida pela Secretária do Estado da Bahia (SEC), no entanto os documentos da EFARA consideram a região que atua como Litoral Norte/Semi-árido.

A EFARA começou com a chegada à diocese de Alagoinhas do padre belga Benoni Leys e outros padres que trouxeram a ideia da Pedagogia da Alternância, iniciando o trabalho da Pastoral Rural, dando início ao trabalho de base, ou seja, um trabalho de conscientização e organização junto aos lavradores das comunidades locais²⁶. De acordo com o documento AEFARA 25 anos, publicado no ano de 2008, desde o ano da fundação da Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinha (AEFARA) – 1983 - à 1992 a EFARA trabalhou com a “Formação de Líderes Comunitários”, período que teve como principal característica, formar líderes comunitários para a organização social local. Nesta época, não existia uma preocupação com o processo de escolarização em si, ou seja, a existência de um currículo escolar e disciplinas formais voltadas a certificação dos educandos.

A escola viveu as fases que Begnami (2003) cita em sua dissertação: de “escola informal” (1985 -1993) tornou-se escola de nível fundamental (1993-1998), e a partir de 2002 aos dias atuais trabalha apenas com o Ensino Médio Profissionalizante²⁷.

Nas décadas iniciais a escola tinha forte participação comunitária, quando “os mutirões comunitários faziam a manutenção da escola”²⁸. O foco da EFARA neste período era a questão comunitária, como é apontado pelo documento AEFARA: 25 anos. Este documento relata que a instituição sempre ressaltou a importância da apropriação da escola pelo entorno comunitário.

Segundo dados documentais e relatos das entrevistas, havia um intenso acompanhamento nas comunidades pelos monitores, os estudantes eram ativos junto ao trabalho comunitário resultando em um processo de significativa importância organizacional, como por exemplo, a fundação de diversas “associações da roça” a partir do trabalho da EFA.

Nesta direção, além da fundação da associação mantenedora da escola (AEFARA) a escola fomentou o surgimento da Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas (COOPERA), a qual abarca todas estas associações. Foi possível também criar a Credite que é uma linha de crédito para os cooperados. (RELATÓRIO 25 ANOS AEFARA, 2008)

Os dados analisados também apontam que este forte apoio comunitário observado nos primeiros quinze anos de existência, foi dissipando-se e hoje o quesito “participação comunitária” pode ser um grande desafio para a escola. Não obstante, o problema não se

²⁶ O trabalho de base é uma característica do movimento de Educação Popular, que consiste em atividades que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, e um momento de união de pessoas na busca de soluções para os problemas seja estes conjunturais, sejam emergenciais. (PEIXOTO FILHO, 2004)

²⁷ Vale destacar que atualmente está organizando-se junto a REFAISA para oferecer a graduação em Agroecologia em convênio com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

²⁸ Fonte: Entrevista monitor EFARA, Trabalho de campo (2012).

limita à questão financeira ou de participação em momentos pontuais para decisões coletivas, fundamental na proposta política das EFAs, mas sim, na apropriação comunitária legítima como ocorria na primeira década da instituição. Esta preocupação é extremamente relevante para os sujeitos que constituem efetivamente as EFAs de maneira geral, pois, segundo Cavalcante (2011) estas instituições se constituem como *patrimônio comunitário rural*, se não há uma apropriação da base, a proposta da Alternância corre risco de ficar fragilizada.

De acordo com nossos estudos, é possível perceber que neste percurso de quase 30 anos a EFARA teve momentos de transição, que ocorreram pela própria transformação da sociedade brasileira, pela dinâmica da relação cidade/campo e pelas mudanças no/do perfil dos estudantes da própria instituição. Na primeira modificação (período de 1993-1998) a escola passou da formação de lideranças para instituição do Ensino Fundamental II, garantindo o reconhecimento enquanto escola, iniciando o processo de certificação da Educação Básica. Pode-se inferir que a crescente mudança da faixa etária dos estudantes na região foi um dos elementos que contribuiu para esta organização institucional. Neste momento, segundo o documento AEFARA: 25 anos (2008), os instrumentos pedagógicos sofreram modificações: as visitas às comunidades diminuíram, bem como a participação das famílias na elaboração do Plano de Estudo e houve a diminuição da participação em Movimentos Sociais.

Esses elementos que influenciaram na modificação do perfil de atuação da EFARA estão relacionados a própria reestruturação das relações produtivas no rural, em que, como discutido anteriormente, temos mudanças na relação do camponês com a terra. Essas mudanças interferem na relação que as famílias camponesas estabeleciam com a escola e, por conseguinte, da escola com as famílias e comunidades camponesas. Dentro destas relações, infere-se que a EFARA tenha enfrentado também dificuldades em renovar o quadro de monitores com perfil de educadores populares/militantes, devido à própria pressão externa que estabelece as “regras” de quem deve educar nas escolas. Acredita-se, no entanto, que tal questão não é particularidade da EFARA.

Outro ponto relevante é que a EFARA neste percurso de construção conta com o apoio de alguns parceiros, que auxiliam a escola ora financeiramente, ora com apoio técnico-científico, ora com doação de materiais que ajudam na manutenção da escola. Como pode-se observar na tabela a seguir:

Quadro 6 - Mapeamento das instituições parceiras da EFARA

Instituições Parceiras
CREDITE - Cooperativa de Crédito Rural
COOPERA - Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas
STR Inhambupe - Sindicato dos Trabalhadores Rurais Inhambupe
STR Alagoinhas - Sindicato dos Trabalhadores Rurais Alagoinhas
STR Crisópolis - Sindicato dos Trabalhadores Rurais Crisópolis
EBDA - Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano
Prefeitura de Alagoinhas
Prefeitura de Crisópolis
Agrotécnica de Catu

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Dentre as instituições parceiras da EFARA, os Sindicatos aparecem como organizações importantes no apoio da escola, uma vez que estes são responsáveis por representar os trabalhadores do campo. Essa relação mostra que a escola possui uma trajetória significativa para os camponeses da região, pois desempenha uma função importante de formação do jovem frente às dificuldades encontradas para continuar os estudos. Em um espaço que a monocultura cresce a EFARA resiste como uma opção na educação da juventude em do seu entorno.

b) *Entre Eucaliptos e Laranjais II – A Escola Família Agrícola Litoral Norte*

Localizada no mesmo “território identidade” da EFARA, a Escola Família Agrícola Litoral Norte (EFALN), fica à margem da BR 101 entre os municípios de Rio Real e Esplanada (a 202,5 Km de Salvador, Bahia). Ao chegar na EFALN já se percebe a divisão na produção da região, de um lado o cultivo da laranja por agricultores familiares que se soma ao imenso laranjal de uma empresa de suco da região e, do outro lado uma imensidão de eucaliptos enfileirados pertencentes a uma indústria de celulose. Entre a preponderância destas duas monoculturas encontramos a escola.

Figura 3: Foto do prédio de aulas teóricas EFALN



A construção da EFALN se deu por iniciativa de um grupo de pessoas, tendo no padre da Diocese local o principal incentivador. O início da construção da escola ocorreu em 2006 com o intuito de formar técnicos em agropecuária, já começando as atividades com Ensino Médio Integrado.

De acordo com o primeiro presidente da Associação da EFALN “houve uma mobilização a nível dos Municípios de: Acajutiba, Conde, Entre Rios, Esplanada, Jandaíra, Rio Real e Itapicuru com representantes de Associações comunitárias desses Municípios” (UEFS/REFAISA, 2009), estendendo atualmente o atendimento para as comunidades dos municípios de Olindina e Sátiro Dias. Segundo o relato do presidente (PROJETO UEFS/REFAISA, 2009), no momento da construção, a escola não contou com a participação das comunidades e das famílias dos estudantes. Tendência que muda o perfil de surgimento das EFAs, não sendo um caso particular desta escola, como pudemos observado em outras pesquisas (FRAZÃO e DÁLIA, 2010; CAVALCANTE, 2011) e que faz emergir o dilema da apropriação comunitária.

A EFALN no momento da construção contou com a ajuda de alguns parceiros e atualmente continua com parceiras que auxiliam principalmente com o apoio financeiro, docentes na área técnica, oferecendo locais para que os estudantes possam estagiar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 - Mapeamento das Instituições Parceiras da EFALN

Instituições Parceiras
COOPEALNOR - Cooperativa Agropecuária do Litoral Norte da Bahia Ltda
CEALNOR - Central das Associações do Litoral Norte
EBDA - Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
Associações Comunitárias
Sindicato de Trabalhadores Rurais Itapicuru
Sindicato de Trabalhadores Rurais Prefeitura de Rio Real
Sindicato de Trabalhadores Rurais Prefeitura de Jandaíra
Governo do Estado da Bahia
AGRONORDESTE
CAPEBI - Companhia Agro Industrial
COOPERA - Cooperativa Agropecuária da Região de Alagoinhas
Igrejas
Famílias

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

A EFALN é uma instituição relativamente nova inserida na REFAISA, e nasce em um contexto de crise da relação das EFAs com o sistema oficial de ensino, o que traz muitos desafios para escola, principalmente por não ter um grupo de dirigentes e militantes consolidados por um intenso trabalho de base, capaz de criar táticas de negociação e ou enfrentamentos territoriais da escola para manter sua autonomia e sustentação. Contudo, durante o período de observação, percebe-se que os egressos que participaram do início da escola estão se aproximando da instituição e divulgando a importância da EFA como um patrimônio comunitário o que tem aproximado as comunidades e as famílias da região da instituição escolar.

c) Entre Conflitos por Terra e a Seca - A Escola Família Agrícola do Sertão

A situação fundiária de Monte Santo é marcada por uma intensa concentração de terras e por ações de violência orquestradas por uma oligarquia latifundiária. Tais ações resultaram em 06 homicídios de trabalhadores de comunidades de Fundo de Pasto nos últimos 05 anos, os quais permanecem todos impunes. O mais recente aconteceu no dia 06 de

janeiro, quando Antônio do Plínio, uma das principais lideranças que lutava pela regularização fundiária das áreas de fundo de pasto da região e morador da Comunidade de Serra do Bode, foi covarde e brutalmente assassinado.²⁹

Figura 4: Foto fachada da EFASE



A Escola Família Agrícola do Sertão - EFASE fica localizada na Fazenda Lagoa do Pimentel, dentro de uma comunidade de Fundo de Pasto no município de Monte Santo, dentro do chamado “polígono das secas nordestino”, à 352 Km de Salvador. A EFASE iniciou suas atividades com o Ensino Fundamental séries finais (6º ao 9º ano) em 1996 e a partir de 2004 passou a trabalhar com a Educação Profissional Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio (1º ao 4º ano).

A EFASE é gerenciada pela sua Associação Comunitária a Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (AREFASE), que organiza, gerencia e financia algumas atividades da escola. Os municípios que as ações do projeto da escola alcança, atualmente são: Antonio Gonçalves, Araci, Cansanção, Canudos, Itiúba, Nordestina, Queimadas, Santa Luz, Valente, Uauá.

É importante destacar que o surgimento da EFASE é marcado por acontecimentos históricos que expressam a tensão agrária vivenciada pelos camponeses da região, tais acontecimentos são aspectos que impressos em símbolos da escola refletem nas experiências

²⁹ Notícia blog da AATER <http://blogdaaatr.wordpress.com/2011/02/03/audiencia-publica-em-monte-santo/>

dos jovens, no processo de formação e nas suas escolhas profissionais. A escola família foi construída dentro de uma Comunidade de Fundo de Pasto³⁰.

A escola surgiu do desenvolvimento de mobilizações comunitárias, fruto da preparação de agentes e lideranças de trabalhadores rurais relacionados com os problemas agrários, de negação de direitos sociais básicos, problemas ambientais enfrentados pelas comunidades da região, que organizados pensaram em como construir uma instituição educacional que pudesse colaborar com suas lutas, aspectos que dão a esta escola um caráter peculiar (EFASE, PPP, 2009).

A relação com a REFAISA ocorreu no ano de 1996 e se caracteriza pela participação dos monitores nos cursos de formação docente, encontros e assembleias de pais, monitores e estudantes, e no acompanhamento das discussões da rede, compreendendo a rede enquanto entidade regional das EFAs (EFASE, PPP, 2009).

A EFASE atende uma diversidade de comunidades camponesas, como os moradores de Fundos de Pasto e Quilombolas, ou Assentados de Reforma Agrária, de diferentes orientações políticas, como o Movimento dos Pequenos Agricultores, ou de comunidades de pequenos produtores sem vínculos com organizações sociais. As chamadas parcerias feitas pela escola estabelecem laços de convivência entre as instituições em que buscam de modos distintos a formação das comunidades da região. No quadro abaixo pode-se ver alguns dos atuais parceiros das instituições:

Quadro 8 - Mapeamento das Instituições Parceiras da EFASE

Instituições Parceiras
CPT - Comissão Pastoral da Terra
IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
APAEB - Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira
FATRES - Fundação de Apoio aos/as Trabalhadores/as Rurais, Agricultores/as Familiares da Região do Sisal e Semiárido da Bahia
Território Identidade do Sisal
Sindicatos de Trabalhadores Rurais da Região do Sisal

³⁰ As Comunidades de Fundo de Pasto são comunidades tradicionais em que “constitui-se enquanto uma forma camponesa de uso da terra, cujos membros têm como valores basilares a família, a terra e o trabalho e utilizam-se da prática do pastoreio extensivo compartilhando, comunitariamente, grandes extensões de terra no semi-árido baiano.” Ver: SANTOS, Cirlene Jeane Santos . Pastoreio comunitário nos fundos de pasto de Oliveira dos Brejinhos - Bahia. In: IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária - V Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Niterói. Anais, 2009.

ARESOL - Associação Regional dos Grupos Produtivos Solidários
ACOTERRA - Associação Comunitária Terra Sertaneja
CETA - Movimento dos Trabalhadores(as) Assentados(as) e Acampados(as)
CAFFP – Central das Associações Agropastoris de Fundo e Fecho de Pasto da Região de Senhor do Bonfim
COOPERCUCE – Cooperativa Agropecuária Familiar de Canudos, Uauá e Curaçá
Associação Humana Povo para Povo Brasil
AATR - Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia
CACTUS - Associação de Assistência Técnica e Assessoria aos Trabalhadores Rurais e Movimentos Populares
Universidade Estadual de Feira de Santana (curso de direito e EEA)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

Durante o período de observação percebe-se que a EFASE atua como um agente de orientação política, ao disputar com outras agências a orientação das comunidades camponesas para além do processo de escolarização. Além de conseguir agregar grupos de camponeses de diferentes orientações políticas a EFASE constitui-se um grupo de organização social, cultural, econômica e política.

Assim, identificou-se estratégias de organização política e comunitária em que os estudantes são inseridos e envolvidos em atividades que contribuem para a construção dos projetos profissionais. Elaborou-se um quadro que apresenta os projetos desenvolvidos pela escola. Esses projetos são estratégias traçadas pela escola/associação para o desenvolvimento e manutenção da instituição ao tempo que absorvem parte dos jovens egressos que passam a desenvolver atividades de assistência técnica. Ter um trabalho em projetos tornou-se uma das perspectivas de emprego para estes jovens, uma vez que estes projetos conseguem absorver os jovens egressos.

Quadro 9 - Projetos desenvolvidos com envolvimento de estudantes na EFASE

Natureza	Nome	Objetivo	Local de Ação		Número de estudantes	Número de egressos/ agricultores que possuem vínculo com a EFA
			Município	Quantidade de comunidades		
Público/ Privada	Fundação Pedro Calmon	Valorização e resgate da cultura negra	Monte Santo e Cansação	05 comunidades	11 estudantes	
Federal	Ponto de Cultura	Resgate da Cultura e Memória de Canudos e Antonio Conselheiro	Monte Santo Uauá Canudos Quinjingue	26 comunidades	38 estudantes	
Federal (MDA)	Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)	Assistência técnica as comunidades	Monte Santo e Cansação	64 comunidades	26	13 egressos
Estadual (SUAF)	ATER	Assistência técnica as comunidades Projeto de Extrativismo do licuri	Monte Santo Cansação Nordestina Itiúba	58 comunidades	Aprox. 50 estudantes	04 egressos
Estadual (FAPESB)	Balcão de direitos (AATER e ARESOL)	Formação de Jurista leigo	Monte Santo e Cansação	08 fundos de pasto e 19 comunidades	04 estagiários e 31 estudantes	
Federal (CONAB/ MDS)	Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)	Assessoria as comunidades. (Beneficiamento de frutas)	Monte Santo e Cansação	-	-	08 egressos e 02 agricultores
Federal SEDS/MDA	PAA	Assessoria as comunidades. (pesca e agricultura)	Cansação Canudos Itiúba	33 comunidades	Aproximad. 20 estudantes	07 egressos

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na pesquisa de campo.

O desenvolvimento destes projetos aparece como uma tática para envolver os sujeitos das EFAs ao tempo que auxilia no acompanhamento comunitário, possibilitando captar

recursos para viabilizar as visitas realizadas pelos monitores aos jovens, durante o tempo que desenvolvem atividades no espaço comunitário ou da família. Tal estratégia, também auxilia na formação política destas famílias, isso significa que a EFASE, além de formar os jovens dentro da trajetória de escolarização busca instrumentalizar as comunidades da região com elementos para pautar suas decisões de como organizar as comunidades.

Diante do exposto compreende-se que o princípio da mobilização comunitária, exposto como caminho percorrido para a formação integral do jovem, ganha uma relevância no projeto da escola. Isso significa que há uma sistematização dos conhecimentos que a comunidade precisa ter na luta pelos direitos básicos, dentre estes o de moradia, ou seja, de acesso a terra. Assim, a escola ganha uma importância maior que o processo de escolarização em si, ou seja, proposto pelo sistema de ensino oficial e passa a atuar como uma instituição que consegue organizar e associar diferentes grupos. A EFASE, assim como as demais EFAs do estudo, tem o reconhecimento de sua atuação pelos trabalhadores rurais do contexto que estão inseridas, principalmente por ter um espaço de formação que fortalece a relação dos jovens com o campo.

Dito isso, organizou-se o texto dissertativo em quatro partes, além da introdução e considerações finais. Assim, ao longo deste trabalho, intenciou-se demonstrar os elementos utilizados para análise e descrição do Ensino Médio Integrado nas EFAs da REFAISA e os elementos que possibilitam aos jovens construir projetos profissionais como contribuição para a vida do camponês.

Deste modo, no primeiro capítulo, *Uma escola concebida pela experiência: conhecendo as escolas famílias agrícola*, abordou-se o debate sobre as EFAs e a Pedagogia da Alternância, enfatizando as seguintes questões: a história da origem das EFAs, a partir dos estudos existentes; os pressupostos teórico-pedagógicos das instituições; a organização das escolas em redes, bem como os elementos que caracterizam a REFAISA.

No segundo capítulo, *Terra, trabalho e educação: organização dos camponeses para assegurar o compromisso entre gerações* apresentou-se alguns elementos do debate sobre o grupo social dos sujeitos que formam as EFAs: os camponeses e os jovens camponeses. Buscou-se a apropriação deste debate para se obter maior concisão analítica do contexto pesquisado.

No terceiro capítulo, *O contraponto: como o estado pensa o nível de ensino médio e profissionalizante para o campo?*, abordou-se a discussão sobre o Ensino Médio Integrado, tentando traçar os elementos do ensino agrícola e apresentar o debate da Educação pensada pelo Estado para a formação de “técnicos” agrícolas em contraponto com a proposta original

das EFAs. Em meio a este debate, buscou-se obter subsídios para operacionalizar nossa interpretação no que tange à lógica formativa das EFAs como contribuidora do fortalecimento produtivo da vida camponesa, através dos projetos profissionais dos jovens estudantes.

No quarto e último capítulo, *Participação e negociação: a experiência dos jovens do campo em projetar uma profissão*, delineou-se o cenário do Ensino Médio (EM) e Profissionalizante nas EFAs e como as EFAs da REFAISA trabalham com a PA. Por fim, são analisados os elementos do processo de escolarização que favorecem, a partir da experiência escolar dos jovens e suas famílias, a elaboração de projetos profissionais.

Nas considerações finais, apresentou-se algumas conclusões no que se refere ao objeto de estudo desta dissertação, trazendo nossas interpretações sobre a formação dos jovens camponeses na REFAISA.

1 UMA ESCOLA CONCEBIDA PELA EXPERIÊNCIA: CONHECENDO AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

As conquistas das últimas décadas (pois não duvidamos de que foram conquistas) tenderão apenas a ir em direção a uma cultura igualitária comum se o intercâmbio dialético entre a educação e a experiência for mantido e ampliado (THOMPSON, 2002, p. 44).

Dentro das diacronias da sociedade, surgem outras maneiras de educar para além da estabelecida pela estrutura oficial de ensino. São formas de ensinar que demonstram a ação dos sujeitos na história. No âmbito do “rural em movimento”, o camponês educa-se no processo de organização pela manutenção ou aquisição da terra, meio e fim do próprio trabalho. Esse processo de educação se dá pela conscientização de si e dos outros, da condição de trabalhador da terra e da luta por “direitos”, ou pela simples e sofisticada necessidade de manter suas tradições. Nesse sentido, há uma relação entre educação, experiência e consciência.

Pensar nessa disposição é um pressuposto importante para compreender a dimensão educativa dos diversos movimentos camponeses, e como estes produziram uma “pedagogia própria”, nem sempre sistemática, como ressalta Paiva (1984), ao falar das Ligas Camponesas. Essa pedagogia, na maioria das vezes, influenciada pelos fundamentos cristãos, configura-se como um elemento importante no processo de formação do sujeito camponês (PAIVA, 1984).

Além da pedagogia própria, ocorreram alguns movimentos que organizaram, de modo sistemático e com caráter popular, a formação dos camponeses. Tendo como referência a história de educação popular contada a partir de 1960, estas experiências de educação das classes populares, recebeu, sucessivamente, o nome de *educação de base*, de *educação libertadora* e, mais tarde, de *educação popular*, organizadas, principalmente, pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) (BRANDÃO, 1984).

A educação popular surge no seio dos próprios movimentos sociais, encontrando em Paulo Freire uma interlocução teórica. Freire (2005) propõe uma pedagogia do oprimido, em que a real ação libertadora só acontece através do diálogo. Nessa perspectiva, a busca do conteúdo a ser aprendido ocorre na relação entre o ato de educar e a prática de liberdade, ou da autolibertação. Desse modo, a educação e a libertação não podem ser algo impositivo, posto que não existe libertação através de “prescrição”, logo o educar, para Freire (2005), tem que ser considerado como prática para a liberdade. A libertação não ocorre entre o que “eu”

acredito em detrimento do que o “outro” acredita, mas pela conscientização que se estabelece na relação com o outro e com o mundo.

Conforme Brandão (1984, p. 68), o movimento popular “tenta romper com o caráter de educadores militantes e eruditos destinados a ‘trabalhar com o povo’, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço do seu projeto de classe”. Nesse sentido, o objetivo dos educadores populares, com base na origem do movimento, é de que a educação seja um elemento que auxilie o povo na prática para liberdade.

Por isso, é importante destacar que algumas formas de organização popular deram raízes para outra educação rural/do campo no Brasil, diferente da instituída pelo sistema de ensino. São formas de educar em que o processo de luta pela transformação social está ligado à valorização de um saber e de uma cultura popular. Como lembra-nos Brandão (1982), a educação perpassa toda vida, e a pedagogia que surge do campo, sistemática ou não, deu bases para práticas pedagógicas diversificadas. Por conseguinte, espaços próprios para sistematização de saberes, a exemplo das escolas.

Em outra perspectiva educacional, o sistema de ensino imprimiu uma lógica de organização às instituições escolares, ao pensar na criação de similitudes pedagógicas nas escolas (BOURDIEU, 2011). Para Severino (2008, p. 289),

[...] com a ‘complexificação’ da vida social, foram implementadas práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar especificamente desse processo, instaurando-se então instituições especializadas encarregadas de atuar de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural. Nasceram então as escolas.

No rural, a criação do sistema oficial de escola, na maioria das vezes, significou uma estratégia de organização da cultura pelo Estado, o qual não objetivava organizar e sistematizar a cultura camponesa, mas sim subjugar-la ao lugar de invisibilidade, com conteúdos que acabam por negar toda uma experiência educativa advinda da vida, ou seja, do trabalho, da “tradição” e dos costumes camponeses em detrimento de saberes com fins de interesse na manutenção da dominação.

Todavia, a perspectiva de valorizar o conhecimento popular e tradicional não significa negar a importância dos conteúdos, dos saberes elaborados/científicos e acumulados pelos homens, pela ciência e referendados pelas escolas. Esse conhecimento elaborado/científico, por vezes essencial na sociedade, a exemplo do ato de ler, escrever e contar, foi historicamente negado aos camponeses.

A questão não se torna simples, quando os camponeses lutam pela sistematização dos conhecimentos produzidos na vida, no trabalho, na experiência, na produção e reprodução de sua cultura e, também, pela socialização do conhecimento elaborado/científico. Assim, alguns grupos de camponeses criaram um tipo de escola para si, que não só sistematizasse e socializasse os conhecimentos escolares na dinâmica com os conhecimentos populares, mas que os ajudasse, também, na vida cotidiana das famílias do campo. Estas escolas possuem o desafio de sintetizar o conhecimento organizado pelo sistema de ensino e o conhecimento produzido na vida dos camponeses. É nessa direção que tenta-se compreender a natureza das *Escolas Famílias Agrícolas* e os desafios frente a lógica do sistema educacional de ensino no Brasil e a dinâmica de educação popular do campo.

1.1 RECONTANDO A HISTÓRIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O SURGIMENTO DAS EFAS

A história da origem das EFAs já foi discutida por vários pesquisadores, existindo certo consenso enquanto seu surgimento. Porém, para contextualizar o objeto de pesquisa foi indispensável abordá-la. Nesse sentido, ainda que brevemente, optou-se por descrever esta história, analisando algumas das produções já existentes, que apresentam este percurso a partir da origem francesa na década de 1930.

Assim, é na experiência das *Mansion Familiares Rurais* (MFRs) da França que se tem a primeira iniciativa da proposta que inspirou os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Como já foi dito, Nosella (1977) foi o primeiro pesquisador a sistematizar o surgimento das EFAs no Brasil. Para tanto, além de problematizar o desenrolar das escolas na década de 1970, também apresenta a expansão desta experiência pela Europa, Brasil e África.

Situando a pesquisa no âmbito da filosofia da Educação, Nosella (1977) afirma que a história das escolas famílias é a “história de uma ideia” em que camponeses compartilhavam as mesmas condições de vida e possuíam a necessidade de ter um lugar para sistematizar os saberes utilizados por esses. Assim, afirma o autor,

Foi a idéia de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma Escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico, nasceu da reflexão prática do camponês (NOSELLA, 1977, p.17).

A partir dos estudos de Queiroz (2004) sobre a construção do Ensino Médio e Educação Profissionalizante, ao situar os antecedentes do surgimento das MFRs, percebe-se que estas não aparecem de modo espontâneo, mas surgem da reflexão de agricultores integrantes do movimento camponês francês ao discutirem, junto com o padre Granereau³¹, a vontade de seus filhos não saírem do campo para continuarem os estudos.

Dentre os intelectuais que dão o sentido teórico às EFAs, Marirrodriaga e Calvó (2010) descrevem a origem destas escolas, apontando que nesse contexto, a França encontrava-se em um momento de crise econômica no setor agrícola, “e havia começado fenômenos como o êxodo rural, as concentrações urbanas e o abandono de numerosas comunidades rurais e do meio rural em geral.” (MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p.22), intensificando o êxodo rural.

Ainda, segundo os autores, existiram algumas tentativas de formação agrícola no rural francês, mas não tiveram sucesso, pois acabavam favorecendo a saída dos jovens do campo. A necessidade de sair do campo para continuar os estudos foi a questão que provocou as iniciativas de construção das MFRs. Para Marirrodriaga e Calvó (2010, p. 23) “o fator imediato de arranque da escola se produz quando um jovem agricultor, pré-adolescente ainda, não pode suportar por mais tempo a desmotivação que lhe supõe uma escola que se adequa muito pouco as suas aspirações”.

Assim, após discussões, definição do local, quantidade de estudantes, de observações e reflexões estabeleceu-se o plano de formação para os jovens, inicialmente sem a direção de uma teoria pedagógica específica. Este plano de formação teve como base a formação técnica, formação geral e formação humana cristã, tendo enfoque no “projeto biográfico” do jovem. A partir deste ponto, pensou-se na necessidade de alternar os espaços de formação entre o MFR e a casa, sendo esse o desenho inicial da Pedagogia da Alternância.

O que vale ressaltar na configuração inicial das escolas famílias francesas foi a busca de autonomia frente a Igreja Católica francesa, esta participa mas não define. Como exemplo disso, “os pais recusaram uma oferta de compra (do terreno para construção da *Mansion*) e decidiram ficar responsáveis pelo assunto” (MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 31). Os autores concluem que quando os pais passaram a assumir a responsabilidade financeira e

³¹ Na nota de rodapé, Queiroz (2004, p.66) faz a seguinte observação: “Vale lembrar que, ao falar do surgimento das Casas Familiares Rurais francesas, há uma divergência entre autores quanto aos verdadeiros fundadores. Quando lemos a obra “Le Livre de Lauzun”, de autoria do próprio Granereau encontramos, repetidamente, a referência a si mesmo como ‘o fundador’. Ou seja, o padre Granereau se intitula fundador das Casas Familiares Rurais francesas. Quando lemos Chartier e Nové-Josserad encontramos o termo ‘principais fundadores’ se referendo ao padre Granereau, Jean Peyrat e Asène Couvreur”.

material das MFRs a linha mais importante da proposta educativa foi definida: “a responsabilidade sobre os materiais da Escola, assumidos pelos pais-agricultores, aparece como um elemento chave a partir do qual se desenvolverá uma implicação geral sobre a MRF” (MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 32).

Assim, partindo da experiência produtiva dos camponeses, se constituíram os pilares do que hoje é chamado de EFAs: uma associação local liderada por pais; uma pedagogia própria que alterne a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade, o meio...; uma preocupação pelo desenvolvimento local; e um enfoque integral da educação, tendo no jovem o principal e não exclusivo educando.

Dois substantivos dão as escolas famílias o sentido de relação com a vida: a educação e o trabalho. Na perspectiva de expansão “a nova experiência educacional, permaneceu sempre fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo-profissão” (NOSELLA, 1977, p.25). Porém, o significado da relação educação e trabalho é polissêmico, podendo assumir perspectivas diferentes no desenrolar de cada EFA, CFR, e em outros espaços de formação por alternância.

Nessa linha, a ideia das MFRs se expande sendo que a “primeira relação de caráter internacional das *“Maisons Familiales”* francesas se estabeleceu com a Itália, onde a *“Maison Familiale”* passou a se chamar *“Scuola della Famiglia Rurale”*, abreviando *“Scuola-Famiglia”*.” (NOSELLA, 1977, p. 27). No entanto, na Itália estas escolas vão assumir duas características diferentes das MFRs: primeiro um caráter mais vinculado ao poder público, sofrendo uma adaptação ao contexto italiano e; segundo assume características de escola e não de centro. Essas características da linha italiana também se faz presente no Brasil, como ressalta Cavalcante (2007), ao analisar a fragilidade da consolidação da associação comunitária como organizadora das referidas escolas.

Outro elemento de importância que envolve todo o movimento das escolas que surgem como expansão das MFRs é destacado por Begnami (2003), ao se referir a efervescência de ideias liberais, socialistas e o pensamento social cristão “conciliador” que disputavam projetos no período. Begnami (2003, p.23) posiciona os sujeitos criadores das escolas da seguinte maneira:

Na verdade, os atores sociais, agricultores, lideranças que estão envolvidos nos movimentos que estamos tratando eram praticamente todos ligados ao pensamento social e às propostas da democracia Cristã. É no bojo desses movimentos sociais rurais que surge a MFR ou Escola da Família Agrícola.

Este pensamento democrático cristão está ligado à chegada das EFAs no Brasil, segundo Nosella (1977, p. 33),

a Igreja estava passando por uma transformação que se identificava com o movimento espiritual do Concílio Vaticano II, com a Encíclica “Mater et Magistra” do Papa João XXIII e com a Encíclica “Populorum Progressio” do Papa Paulo VI. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem não somente com uma ação sacramentalizante como também com uma ação de promoção sócio-econômica do povo.

Este incentivo levou o Padre italiano Humberto Pietrogrande a organizar a “fundação de um movimento “Ítalobrasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil” (NOSELLA, 1977, p. 33). No interior do estado do Espírito Santo, lugar onde o padre atuava, fundou-se, institucionalmente, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), a entidade fundadora da primeira EFA que surgiu em 1969.

Como descreve Nosella (1977), o MEPES tinha quatro linhas de ação: o Centro Comunitário de Saúde, o Departamento de Ação Comunitária, o Centro de Formação e Reflexão e a iniciativa das Escolas da Família Agrícola. O autor explica que os dois primeiros espaços acabaram não tendo tanto desenvolvimento quanto os dois últimos, e o próprio Centro de Formação e Reflexão se tornou um centro de formação dos educadores que atuavam nas EFAs.

No Brasil, as escolas tiveram um solo fértil para se expandirem diante de um projeto de educação rural que silenciava a existência dos camponeses, do projeto de modernização do Brasil. Assim, as ações de organização social do campo foram crescendo, através, principalmente, das pastorais sociais e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) ligadas à Igreja. Enfim, pode-se concluir que o processo de expansão das EFAs mostra a necessidade de uma instituição que sistematizasse o saber e as práticas dos camponeses. O campo configurou-se como o ponto de intersecção dos países que desenvolveram a alternância como prática pedagógica, sendo a experiência de ser camponês (em que pese as diferenças de cada país e região) o que cria uma “identidade de interesse” nos sujeitos que utilizam a Pedagogia da Alternância enquanto organização pedagógica. Como disse Nosella (1977, p. 86)

É verdade que a experiência das EFAs nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe rural europeia não é mais estrangeira à classe rural capixaba do que a burguesia urbana, mesmo brasileira. Essa razão, inclusive, faz-nos crer que, apesar do modelo da EFA ser de fora, ele ainda é

mais de dentro do que o modelo urbano de Escola implantado no meio rural (escolarização tradicional).

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS DAS EFAS

As Escolas Famílias Agrícolas têm por base a alternância de tempos e espaços educativos, ou seja, o estudante de uma EFA possui dois espaços e assim dois tempos de aprendizagem que se alternam: a escola e a comunidade/“meio socioprofissional”. Essa troca não ocorre sem uma interconexão, uma vez que a Pedagogia da Alternância possui instrumentos pedagógicos que permitem o diálogo entre estes espaços e tempos. Assim, a alternância proporciona ao jovem formar-se ao tempo que trabalha, sendo que as bases do sistema regular de ensino não permitem esta interlocução.

Assim, na descrição da história das EFAs, Nosella (1977) aponta algo importante para se pensar a concepção pedagógica dessas escolas. Segundo o autor:

Houve uma “pedagogicização” do movimento, isto é, foram chamados técnicos em educação e pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao Movimento um quadro teórico e técnico mais formal, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletir sobre o que isso poderia representar para a Educação (NOSELLA, 1977, p. 22).

Nesse sentido, pode-se perceber que as EFAs surgem da experiência e necessidades dos agricultores franceses que buscaram atribuir um sentido técnico e acadêmico às suas atividades, necessitando de uma teoria pedagógica que lhes desse forma. Isso não significa que a entrada dos especialistas constituísse em uma perda do sentido original da proposta das EFAs, mas que as escolas buscaram sentido teórico para fazer-se enquanto espaço institucionalizado de formação educacional. É no movimento progressista da Escola Ativa que o sentido da escola foi desenhado. Esse movimento, contrapondo-se à educação tradicional, optou por uma escola da vida, do meio, focada no educando e em seu contexto sociocultural. De acordo com Begnami (2003, p. 109)

Os primeiros ensaios na busca de uma teorização da alternância no seio das EFAs se deram a partir de 1945, mais precisamente, quando da presença de pedagogos no acompanhamento das MFRs francesas. Vai se buscar uma fundamentação teórica das práticas pedagógicas alternantes nas “pedagogias

ativas” do movimento “escolanovista”. André Duffaure é considerado um dos grandes sistematizadores da experiência e que vai contribuir para colocar as bases de uma futura Pedagogia da Alternância.

No começo desta experiência, segundo o autor, não havia um consenso entre os educadores das MFRs sobre esta teoria pedagógica, em que prioriza o foco do processo de ensino-aprendizagem no aluno. Begnami (2003) também nos descreve que neste período as disputas por encontrar uma teoria pedagógica levou a experimentação de diversos “métodos ativos”, que partiam do concreto, da vida do aluno, o que permitiu a criação dos instrumentos pedagógicos da alternância.

Atualmente, estes instrumentos pedagógicos estão caracterizados no Plano de Formação das EFAs, didaticamente dividido em três eixos: a formação nacional comum, orientada pelas diretrizes nacionais; as disciplinas técnicas específicas para formação técnica; e a parte diversificada que possibilita o uso da alternância. Os preceitos que orientam o trabalho pedagógico das atividades educativas nas EFAs é a alternância de tempos e espaço (escola/família), tendo no Plano de Formação a estratégia de organização da formação de um CEFFA. A construção deste é feita com a articulação dos conteúdos dos eixos geradores e os conteúdos escolares, pautando-se na síntese entre questões do cotidiano do jovem e o currículo oficial do sistema de ensino. O que permite esta relação entre cotidiano e escola são os instrumentos pedagógicos, os quais possibilitam o intercâmbio de saberes entre escola/família, subdivididos em:

- a) *Instrumentos de Pesquisa* - Plano de Estudo (PE), folha de observação, estágios;
- b) *Instrumentos de comunicação* - Colocação em Comum (socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio), visita à família e comunidade, Caderno da Realidade ou Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA);
- c) *Instrumentos didáticos* - Fichas Didáticas; Visitas de Estudo; Intervenções Externas – palestras, seminários, debates e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ). (BEGNAMI, 2009).

Para Queiroz (2004), as EFAs são “escolas vivas” por nascerem da organização e movimentação dos agricultores. Ao utilizar de pressupostos teóricos da pedagogia socialista e libertária, o autor, em análise, encontra proximidades da formação das EFAs com a dimensão da escola unitária de Gramsci. Segundo Queiroz (2004, p. 146), “a possibilidade de desenvolver a capacidade de ‘trabalhar manualmente’ com a capacidade de ‘trabalhar intelectualmente’ está em curso tanto na EFA quanto nas propriedades”. A manutenção dessa

relação trabalho manual/trabalho intelectual no contexto das EFAs, torna-se hoje, um ponto importante de análise, uma vez que esse engajamento é indispensável para uma proposta de educação integrada.

Queiroz (2004) também aponta, em suas análises, que o princípio fundamental da escola para o trabalho (**a auto-organização para coletividade**), pensamento desenvolvido por Pistrak, está presente nas EFAs de Ensino Médio e Educação Profissionalizante. O autor conclui sua tese apontando que as EFAs de Ensino Médio e Educação Profissionalizante são “escolas vivas em construção” e que estas

[...] proporcionam a sociedade brasileira a possibilidade de ampliar as concepções e práticas educativas através da Pedagogia da Alternância, bem como a dicotomia educação e trabalho, escola e meio sócio-profissional, porque possibilita o resgate da dimensão coletiva na formação humana (...) (QUEIROZ, 2004, p.176).

A visão atual da Escola Ativa é refuncionalizada, como observa Saviani (2010), e reconfigura os objetivos da educação como o processo da “busca do conhecimento de si”. Por conseguinte, a orientação pedagógica das escolas famílias tem o novo aporte teórico-pedagógico com base na teoria da complexidade e o conceito de transdisciplinaridade de Morin (2004). Tal fundamentação se justifica, segundo García-Marirrodriaga e Calvó (2010), porque os CEFFAs têm que responder a situações novas, complexas e diversas, em que a alternância tem que ser uma pedagogia para o futuro. Para os autores, a condição para isso é enfrentar dois desafios: o “aprender a aprender” e “aprender a viver juntos”. Gimonet (1998, *apud* Begnami 2003, p. 112) já apontava no final dos anos de 1990 que

[...] a alternância não é uma facilidade pedagógica. Sua introdução modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa. Com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade.

Ao que parece, diante do suporte filosófico e pedagógico que é orientado aos CEFFAs, por alguns dos intelectuais do movimento, presente nos livros direcionados

especificamente para os sujeitos que atuam na formação das escolas (monitores e pais),³² é que a refuncionalização do escolanovismo se faz presente via orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (SAVIANI, 2010).

Ribeiro (2010), buscando identificar os sentidos de liberdade, autonomia e emancipação dos espaços educacionais populares, analisa quatro contextos que utilizam a PA, a saber: Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP); o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFRs). De acordo com a autora, o FUNDEP e o ITERRA trabalham como a perspectiva da pedagogia socialista baseada em Pistrak, Makarenko e Krupskaya. Já os CFRs e as EFAs orientam-se pela escola nova, no construtivismo de Piaget e na teoria da complexidade de Morin. Em Freire, Ribeiro (2010) encontra um ponto de intersecção das experiências brasileiras com a Pedagogia da Alternância.

Assim, infere-se que a própria teoria educativa que orienta os CEFFAs não é homogênea. Dessa forma, ora a Pedagogia da Alternância pode estar mais ligada à tradição e às necessidades camponesas, ora pode apenas atender as novas demandas formativas do sujeito produtivo.

1.3 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA ALTERNÂNCIA

A Alternância, enquanto método de ensino é utilizada por diversos segmentos educacionais, mas enquanto “sistema” (BEGNAMI, 2003) é utilizada pelas EFAs. O sistema da Pedagogia da Alternância se baseia nos quatro pilares das EFAs: Associação, alternância, desenvolvimento do meio e formação integral do jovem. Diante disso, a PA pode apresentar características distintas, sendo possível encontrar três tipos de alternância (BEGNAMI, 2003; QUEIROZ 2004), a saber:

a) **Alternância justapositiva**, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.

b) **Alternância associativa**, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.

³² Dentre estes livros temos “Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo” que utilizamos como referência. Na orelha do livro diz: “Está especialmente concebido para formadores e membros dos Conselhos de Administração e Diretorias dos CEFFFA, ainda que a sua fácil leitura permita a sua compreensão a qualquer pessoa que tenha interesse em ter uma ideia básica sobre alternância, os CEFFA e o desenvolvimento rural.”

c) **Alternância integrativa real ou copulativa**, compreende a integração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. A integração se faz entre um sistema educativo no qual o estudante alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados pelos instrumentos pedagógicos, pela associação entre família e comunidade e por uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.

Diante da Pedagogia da Alternância enquanto “sistema”, a qual envolve o espaço de formação para além da escola, entre a integração da família e a instituição escolar, existe a necessidade específica de formação dos sujeitos que a compõe: monitores, famílias e jovens estudantes. Assim, há uma dimensão educativa que não envolve somente os estudantes, mas também os pais e os monitores, que não envolve só a escolarização, mas também a educação.

O monitor é o educador presente no cotidiano das EFAs e nas comunidades dos estudantes, este desempenha quatro funções essenciais: de direção (articulação e animação); função formativa e educativa; função técnica e pedagógica (BEGNAMI, 2003). Por ter um processo educativo específico para tornar-se um monitor de EFA, há a necessidade de realizar um processo de formação peculiar. Os CEFFAS propõem uma formação específica para os monitores que irão atuar nas instituições, o monitor se forma através do processo de alternância e para concluir a formação deverá, ao final do curso, defender uma monografia. Vale ressaltar, que esta formação não substitui uma graduação ou pós-graduação em instituições de nível superior.

Nesse sentido, é pertinente destacar que

A Pedagogia da Alternância possui suas peculiaridades que vai exigir competências que distanciam paradoxalmente do perfil dos educadores clássicos e acadêmicos. Os professores, denominados monitores, são fundamentais como catalisadores de todo o processo educativo. Segundo Gimonet (1998), a Pedagogia da Alternância, apresenta como uma de suas características uma concepção específica do educador e o processo educativo que se dá pela cooperação de uma rede de parceiros co-formadores, pois a alternância propõe uma partilha no poder educativo e remarca o papel do `monitor` como aquele que deve coordenar os diversos parceiros para que aconteça, de fato, uma formação contínua e integral na descontinuidade das atividades e dos espaços e tempos diversificados (BEGNAMI, 2003, p. 47).

A organização, custo e manutenção desta formação encontram entraves que vão desde a própria concepção de educador em alternância, refletida por cada CEFFA, ao desenvolvimento das funções essenciais dos monitores. Esses elementos podem ser

traduzidos em formas diferentes de percepção do processo formativo e o que antes era um critério para atuação com a Pedagogia da Alternância (participar do curso de formação antes de atuar como monitor) hoje parece ser um elemento contemplativo para a inserção deste monitor no cotidiano da EFA (CAVALCANTE, SANTOS e SANTOS, 2011, p. 192).

A necessidade de atender o currículo oficial, o qual exige a formação universitária para atuar como educador no Ensino Médio tem implicado na busca de contratação de professores³³ que muitas vezes não compreendem ou não adotam, a lógica da Pedagogia da Alternância em sua perspectiva mais consistente. A presença desta postura pedagógica distanciada da gênese e dos princípios da Pedagogia da Alternância traz sérias implicações para a formação dos jovens dentro das EFAs.

Esta lacuna no perfil de formação dos monitores pode também trazer implicações no processo de interlocução com as comunidades envolvidas com a escola família. A dimensão formativa dos pais por exemplo, é afetada uma vez que o trabalho de articulação família escola não chega a ser percebido da mesma forma pelos monitores/professores e a relação das famílias com as EFAs pode ficar comprometida neste cenário. Assim, a formação dos pais que deveria ocorrer mediante espaços, dentro das escolas, nos quais se desenvolvam atividades tanto político-institucional quanto pedagógico-didática fica fragilizada (ZAMBERLAN, 2003). Segundo Zamberlan (2003), os pais participam das atividades formativas e aprendem junto com os filhos, é um *fazer educativo coletivo*. Assim, quando há uma diminuição da participação efetiva dos monitores, estabelece-se uma tendência ao distanciamento das famílias junto à escola..

Com isso, um elemento chave da formação das EFAs fica comprometido: as visitas às famílias. Segundo Zaberlan (2003, p. 122),

A visita à família é uma oportunidade ímpar, “um encontro, um intercâmbio e não uma pesquisa” (idem; 7) entre parceiros da formação (pais e monitores) para se conhecerem de forma direta, espontânea e trocar idéias sobre: aspirações, desafios, receios, projetos, etc. da família do(a) jovem. Também é um momento de trocas sobre problemas sócio-econômicos e culturais existentes no ambiente onde a família vive.

1.4 REFLEXÕES SOBRE O SURGIMENTO DAS EFAS NA BAHIA: DELIMITANDO O CONTEXTO DA REFAISA.

³³ Begnami (2003, p. 57) descreve que as EFAs contam com uma equipe de monitores que atua com dedicação exclusiva e, às vezes, um ou mais professores complementam o quadro docente, mas esses professores assumem a responsabilidade exclusiva com aulas, por isso são chamados de professores externos ou eventuais.

A partir do percurso de estudo das escolas famílias, pode-se afirmar que cada EFA tem uma história particular, com os sujeitos dirigentes, parceiros e, principalmente, as comunidades que dão à instituição sentido de existir naquele contexto. Compreende-se que os camponeses são o fundamento do trabalho das EFAs. Diante disso, em cada estado brasileiro, essas surgem e se organizam de modo diferente, muitas histórias se aproximam e outras se distanciam, como a própria heterogeneidade do camponês brasileiro.

Na Bahia, especialmente, a primeira EFA surgiu na cidade de Brotas de Macaúbas, no ano de 1975. De Burghgrave (2011) descreve e analisa esta experiência de maneira biográfica e crítica, no livro “Vagabundos, não senhor! Cidadãos brasileiros e planetários!”. Segundo o autor:

A Escola Comunidade Rural (ECR) de Brotas de Macaúbas, iniciativa pioneira na região e no Estado, surgiu do trabalho pastoral da paróquia de Brotas, que, naquele tempo, atingia também o município de Ipujiara e o distrito de Bom Sossego, no município de Oliveira de Brejinhos (De Burghgrave, 2011, p. 25).

Antes de falar do projeto da escola de Brotas de Macaúbas, De Burghgrave (2011) analisa o contexto de sua criação e ressalta que para compreendê-lo é necessário ter em mente o momento histórico vivido. Este fato é importante para se entender a expansão das EFAs na Bahia e a diferença das escolas dos demais estados.

Diante da análise do autor, alguns elementos chamam atenção para o contexto em que viviam os camponeses de Brotas de Macaúbas, uma região com baixo índice de escolaridade e com difícil acesso de comunicação: o primeiro, vivido por muitos camponeses brasileiros, era o processo de luta pelo reconhecimento da posse da terra, frente às ilegalidades praticadas pelos grileiros³⁴; o segundo foi a luta para garantir a “lei do costume” de criar o bode solto que deu origem as Comunidades de Fundo de Pasto, na região de Brotas; e o terceiro foi a tentativa de organização de uma guerrilha camponesa que culminou com a morte do capitão Lamarca³⁵. Ao analisar o texto do autor, percebe-se que na região de Brotas de Macaúbas já existia, mesmo de modo não sistemático, uma tendência para a organização social.

³⁴ Sobre grileiros ver IANNI (1981).

³⁵ Sobre Lamarca ver: NOGUEIRA, Jefferson Gomes. Carlos Lamarca no imaginário político brasileiro: o papel da Imprensa na construção da imagem do “Capitão Guerrilheiro”. **Revista Ágora**, Vitória, n. 7, 2008, p. 1-28.

Segundo o autor, dois elementos nortearam a escolha da região de Brotas para ser a Escola Comunidade Rural (ECR). O primeiro foi a estrutura fundiária, pois não poderia ser uma área em que houvesse muitos latifúndios, e segundo deveria ser uma região que já houvesse algum trabalho de base. De acordo com o relato do autor, o nome de Escola Comunidade Rural não significa o abandono de qualquer um dos quatro pilares que sustentam tal projeto educativo (a Associação de famílias, a PA, a formação integral e o desenvolvimento sustentável), mas está associado ao objetivo de formação de agricultores no sentido de orientar suas comunidades.

A existência do trabalho de base comunitário merece destaque, uma vez que este dá aos camponeses a formação inicial para organizar e agir frente aos limites impostos na vida do campo. Para a escola família, o trabalho de base é fundamental para o início da formação da escola, pois no trabalho de base se consolida a ideia de Associação, meio que deve garantir a participação das famílias na manutenção e organização de uma EFA. Segundo Nosella (1977, p.72), “o marco teórico das Escolas da Família Agrícola coloca a responsabilidade dos pais (agricultores) na base do processo educativo, sendo a Assembleia Geral a estrutura fundamental de onde provém todo o poder decisional”.

Segundo De Burghgrave (2011), a autonomia da gestão deve ser dos agricultores e os mesmos devem participar de todas as decisões. No caso de Brotas, o autor faz uma crítica ao fato do projeto da escola estar visceralmente atrelado ao Conselho Paroquial da Igreja local. Tal análise deflagra reflexões sobre o protagonismo da Igreja no gerenciamento das escolas, com base nos conceitos de participação e autonomia.

A ECR de Brotas encerrou suas atividades no ano de 1994, e não trabalhou com o currículo oficial de formação em Ensino Fundamental e o Ensino Médio (DE BURGHGRAVE, 2011). Não ficou claro se o fim da escola esteve atrelado às tensões entre agricultores e paróquia na busca por maior autonomia na gestão da escola. Atualmente, quase vinte anos depois de ter encerrado o trabalho, a EFA de Brotas de Macaúbas retoma suas atividades com o trabalho de base, para a refundação da escola com o objetivo de oferecer o Ensino Médio Profissionalizante, fazendo parte da REFAISA.

Nesta linha de análise da participação da Igreja na organização das EFAs da Bahia, Cavalcante (2007, p. 131) expõe que:

O envolvimento da Igreja na implantação e consolidação das EFAs baianas, mostrou-se por demais preponderante. Por vezes ultrapassava o sistema organizacional e abraçava o custeio das escolas que neste caso, não conseguiam sobreviver sem o apoio da paróquia. As dificuldades de

implantação de uma escola família não chega a ser portanto um entrave tão grande. O número de adesão à proposta em espaço de tempo tão pequeno, pode nos indicar como a ideia da escola alternativa é bem aceita no universo de rurais esquecidos pelas políticas públicas educacionais do Brasil. Os problemas maiores vão surgindo com a decisão de construção da escola a partir da condição de “propriedade comunitária”. O desafio é fazer do espaço escolar uma zona de pertencimento, no qual todos se sintam donos e, na condição de dono, todos desejem cuidar e manter por ter noção do valor que está embutido naquela construção de caráter participativo. Daí que para o movimento de escolas famílias, criar estratégias de apropriação e fortalecimento de luta comunitária pela manutenção da EFA passa a ser um desafio inadiável.

Outro elemento que envolve o sentido do comunitário é a opção da nomenclatura da ECR de Brotas. Esta nomenclatura e o perfil da ênfase no comunitário fizeram com que Nascimento (2005) criasse um quadro sobre essa diferenciação:

Quadro 10 – Tipos de CEFFAS

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA – CEFFAS		
EFAs	CFRs	ECRs
Enfatizam a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretárias Estaduais de Educação (SEE), possuindo também a formação técnica, tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma específica no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.	As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Diferenciam-se das EFAs por adotarem o regime de suplência. Existem casos de jovens permanecerem duas semanas no centro e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.	Estão localizadas no norte do Espírito santo (ES) e na Bahia. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a Movimentos Sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância, para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais e do Governo do Estado.

Fonte: Quadro adaptado pela autora a partir dos estudos de Nascimento (2005, p. 46)

Vale destacar que as escolas mais antigas da Bahia não nasceram com o apoio do poder público, iniciaram suas atividades como escolas informais (BEGNAMI, 2003) e, como demanda colocada pelos pais, passaram a oferecer os anos finais do ensino fundamental (6º - 9º ano). Da década de 1970 ao início da década de 1990, não havia uma política de educação “do campo”, sendo que as EFAs aparecem como uma alternativa frente à ausência do estado. Assim, “elas surgem como uma alternativa quase única de escolarização na maioria das comunidades onde se instalam e isto se torna um fator de risco para a sua proposta político-pedagógica diferenciada” (BEGNAMI, 2003, p. 34). Neste sentido, muitas escolas passam a

ser implantadas por iniciativas de prefeituras para minimizar os problemas com a educação no campo e o reconhecimento das EFAs já existentes passam a ser conveniente para o governo.

Segundo Begnami (2003), o primeiro caso onde o poder público municipal assumiu a implantação de uma EFA foi no estado de Minas, em 1983. Na análise feita pelo autor, foi “uma experiência que nunca viveu problemas financeiros, mas sempre foi marcada pela ingerência política que interferiu nos princípios filosóficos e político-pedagógicos destas escolas”. (BEGNAMI, 2003, p. 35).

No trabalho de Frazão e Dália (2010) sobre reflexões da construção e desenvolvimento dos CEFFAS fluminenses, ao descreverem a origem das escolas famílias no estado do Rio de Janeiro, analisam de modo comparativo o surgimento de escolas e centros de alternância no estado do Pará, Paraná e Rio de Janeiro. Segundo os autores, no estado do Pará, a formação do CFR partiu do Movimento Social de Cometa-Pará que buscou convênio com Organizações Não Governamentais (ONG), só depois de algum período a casa buscou convênio com o governo.

Já no estado do Paraná, conforme o estudo de Claudia Passador, “as parcerias estabelecidas entre associações locais e o poder público, ocorreram desde a fundação da primeira CFR no Estado” (FRAZÃO e DÁLIA, 2010, p. 13). No Estado do Rio de Janeiro, de acordo com Frazão e Dália (2010), a iniciativa da construção das escolas partiu do poder público, assim como a construção das associações, “ao que parece a implantação da Pedagogia da Alternância na região não partiu do interesse da comunidade [...] essa trajetória se reflete hoje na pouca participação dos pais na proposta educativa dessas instituições” (*idem*, p. 17).

Na Bahia, o surgimento, sustentabilidade e expansão dessas escolas teve o apoio principal da Igreja Católica e de ONGs internacionais. É importante ressaltar que a aproximação com o poder público está ocorrendo mais recentemente, não sendo o fundamento principal para o surgimento das primeiras EFAs baianas.

Assim, as EFAs, nestes percursos, sofreram algumas transformações em suas relações, com menor participação da Igreja e maior aproximação com o governo. Após o reconhecimento jurídico, a tendência do movimento foi se institucionalizar, sendo este processo um dos marcadores de transformação dessas escolas. Com a institucionalização, percebe-se, durante o período que se pesquisa nas escolas famílias, que há uma mudança nessa relação com a Igreja. A análise de Ribeiro (2010, p. 315) corrobora com as conclusões que direcionou esta pesquisa, posto que “em relação às igrejas, os movimentos sociais populares têm conquistado uma *autonomia* mais ampla, atuando como sujeitos que elaboram,

executando e avaliando suas propostas pedagógicas, sem dispensar o apoio das organizações eclesiais”.

Atualmente, a Igreja continua a ser parceira, mas, no caso específico das escolas da REFAISA, a mesma não orienta mais, por conseguinte, as EFAs ganham maior autonomia nesta relação. Todavia, a menor participação da Igreja gera, também, a diminuição do apoio financeiro e a necessidade de buscar apoio econômico do poder público local e do governo do estado. Assim, o problema da autonomia das escolas atrelado à Igreja passa a ter uma nova configuração: a participação dessa organização social diminui e o poder público e empresas rurais passam a assumir um destaque na construção e ou manutenção das escolas famílias.

1.5 A ORGANIZAÇÃO EM REDES

A perspectiva de rede como forma de organização de instituições é recente e surgiu com a necessidade de articulação e fortalecimento com outros grupos de mesma “identidade social ou política”, a fim de ganhar visibilidade, produzir impacto na esfera pública e obter conquistas (SCHERER-WARREN, 2006). Segundo Scherer-Warren (2006), a rede se torna uma articuladora entre as relações locais, as relações regionais, nacionais e internacionais, sendo que estão sempre impregnadas pelo poder, pelo conflito, bem como pelas possibilidades de solidariedade, de reciprocidade e de compartilhamento.

Para a autora, as redes sociais são articulações dentro da sociedade civil. Dessa forma, é importante ter em mente o debate de sociedade civil, que na perspectiva gramsciana é o espaço de luta de classes, é o local no qual se organizam as vontades coletivas e se mantém relação direta com o Estado, não sendo o contrário deste, mas sendo também este. Nesse sentido, há disputas entre grupos das frações dominantes e dominados que lutam para manter-se hegemônicos e grupos que lutam revelando as contradições da sociedade, visando ajustar-se a mesma ou modificá-la. Dessa forma, tenta-se superar a ideia ingênua de uma concepção de sociedade civil homogênea, composta apenas daqueles que lutam pelo “bem comum”.

Interessa contudo, pensar sobre: qual o sentido de rede que constitui os CEFFAs, a qual grupo a REFAISA faz parte. Assim, analisou-se alguns elementos que correspondem à organização específica da REFAISA.

Desde seu surgimento no final da década de 1960 aos dias de hoje, pode-se dizer que as EFAs têm uma expansão significativa no território brasileiro, formando uma rede Nacional de EFAs. Segundo Begnami (2011), atualmente há 148 EFAs em 16 Estados do Brasil, sendo

que no nordeste encontram-se 71 EFAs e no Sudeste há 52 escolas. Tal expansão fez emergir a necessidade de articulação entre as escolas, a busca de uma identidade e maior interação entre essas, principalmente para reivindicar o reconhecimento nacional como instituições de ensino. A primeira articulação ocorreu em 1982, quando surge a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFB), contando, inicialmente, com duas redes regionais: o MEPES e a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA).

Os CEFFAs se organizam em rede com o objetivo de padronizar, socializar e consolidar os princípios da Pedagogia da Alternância (CAVALCANTE, 2007). Segundo Cavalcante (*idem*, p.131),

[...] a década de 1980 apresenta-se como uma nova fase das escolas famílias no Brasil, centradas principalmente, no eixo Espírito Santo e Bahia. [...] Em 1980, em encontro nacional de várias representações de EFA brasileiras em Riacho de Santana (BA), cria-se a primeira rede de EFA em nível nacional, a União Nacional de EFA do Brasil (UNEFAB).

Todavia, como problematiza Cavalcante (2007, p. 131) “não parece tão simples a adesão das escolas às propostas “corporativas” de instituições da alternância”. Na Bahia, outras EFAs vão surgindo de maneira independente e que não se articulam a Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA). Assim questiona a autora:

Poderiam haver escolas famílias desatreladas da proposta articuladora historicamente construída? Como as escolas “independentes” da rede de escolas locais poderiam sobreviver no movimento se não faziam parte da rede local? Como se estabelece o diálogo de escolas locais para redes nacional e internacional? (*idem*, p.134).

Nessa linha de encontrar uma solução para tais questões que, em 1993, sob pressão do movimento nacional e internacional das EFAs, cria-se a Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido, a REFAISA, a segunda rede de escolas famílias do estado da Bahia (CAVALCANTE, 2007). Nesse sentido,

Se a Pedagogia da Alternância é para a escola família um arcabouço teórico-metodológico pensando em diversas instâncias que se comunicam, recomenda-se então a aproximação das instituições com a sua proposta

educacional e esta aproximação não vai acontecer isoladamente, mas dentro de uma perspectiva de rede pedagógica, ou movimento educativo (possivelmente ainda tateando na perspectiva de movimento social) (CAVALCANTE, 2007, p.135).

A Rede de Escolas Famílias Agrícola Integrada do Semi-Árido é representante legal da articulação das EFA's que fazem parte deste estudo. A REFAISA nasceu com o objetivos de:

[...] fortalecer o desenvolvimento geral dos jovens, das famílias e das comunidades rurais, através do trabalho de base contínuo e enraizado com reflexão e práticas de acordo com a realidade envolvida e da educação crítica e libertadora, pautada num diálogo teoria e prática que aponte para alternativas para o campo de modo a fortalecê-lo como um lugar bom para se viver (REFAISA, 2005).

Em análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da rede, buscou-se identificar alguns elementos sobre as escolas que formam a rede conforme se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 11 - EFAs da REFAISA

EFA	Duração do Trabalho de base	Níveis de Ensino	Participação das comunidades	Por que optaram por associarem a REFAISA	Observações
Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA Local: Inhambupe	Dois anos	Ensino Informal (1983 -) Ensino Fundamental (1993 – 2001) Ensino Médio (2002 – Atual)	- Assembleias de Pais e Filhos - Assembleia Geral - Conselho - Visitas - Reunião de Alunos	Fundou a REFAISA e tornou-se referência para as outras escolas que estavam em processo de implantação	
Escola Família Agrícola de Sobradinho Local: Sobradinho	Um ano	Ensino Fundamental (1990 - Atual)	Não informado	A EFA pertencia a AECOFABA de 1990-1993. Em 1194 filia-se a REFAISA	
Escola Comunitária Família Agrícola De Ribeira Do Pombal Local: Ribeira do Pombal	Três anos	Ensino Fundamental (1995-Atual)	- Assembleias e Encontros - Presença dos pais na escola - Contribuição nas despesas	A EFA estava isolada, não pertencia a nenhuma rede.	
Escola Família Agrícola de Correntina Local: Correntina	Três anos	Ensino fundamental (1994-Atual)	- Encontros de formação permanente - Assembleias - Visita as Famílias - Reunião de	Não informado	Está implantando o Ensino Médio.

			Conselho -Acompanhamento das Comunidades -Representação nas diversas atividades dos Movimentos Populares		
Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha Local: Valente	-	Ensino fundamental (1996-Atual)	-Participação em Reuniões de pais e mestres -Colaboração com alimentação -Visita às famílias	Não informado	
Escola Família Agrícola de Ladeirinhas Local: Japoatã/Sergipe	-	Ensino Fundamental (1993 – 2010) Ensino Médio (2009 – Atual)	-	Não informado	
Escola Família Agrícola do Sertão Local: Monte Santo	Três anos	Ensino Fundamental (1998 – Atual) Ensino Médio (2004-Atual)	-Encontros -Assembleias -Mutirões de benefício da escola - Visitas à escola	Localizada no Semiárido, “E por saber que na REFAISA existe uma tendência forte das escolas em buscar a participação efetiva dos agricultores”	
Escola Família de Antonio Gonçalves Local: Antonio Gonçalves	Dois anos	Ensino Fundamental (2004 – Atual)	-Assembleia	-	
Escola Família Agrícola dos Municípios Integrados da Região de Irará Local: Irará	Dois anos	2009	-	Filiou-se a REFAISA devido à proximidade da rede com a escola.	
Escola Família de Rio Real Local: Rio Real	Dois anos	Ensino Médio (2007 – Atual)			
Escola Família Agrícola de Pintadas	Dois anos	Ensino fundamental (1996 – Desativada)	-	Por identificação e pela proximidade que possui com a EFARA	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO REFAISA (2005).

A REFAISA atua como assessora pedagógica, orienta as escolas para garantir seu funcionamento e, atualmente, media as negociações entre as escolas da rede e o governo do estado. Como resultado destas negociações, foi regulamentada a Lei Estadual N.º11.352/2008 que visa oferecer o apoio técnico-financeiro às escolas que fazem parte dos CEFFAs, no estado da Bahia.

O movimento feito até aqui foi o de apontar as origens e processos de constituições das EFAs no Brasil e na Bahia. No capítulo seguinte o esforço foi o de apresentar a luta dos camponeses para garantir a manutenção e permanências da terra e por conseguinte alguns elementos sobre o debate da juventude camponesa.

2 TERRA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DOS CAMPONESES PARA ASSEGURAR O COMPROMISSO ENTRE GERAÇÕES

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho...

E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata...

Não dá prá ser feliz
Não dá prá ser feliz...

Gonzaguinha, “Um homem também chora”.

As transformações ocorridas no campo brasileiro vinculadas à expansão do capitalismo provocam discussões sobre o futuro dos camponeses, logo dos jovens camponeses e das Escolas Famílias Agrícolas. Assim, estudar as EFAs exige compreender os sujeitos que a constituem em essência (no que tange ao sentido do mais básico, fundamental), os camponeses e a juventude do campo.

Nessa perspectiva, busca-se neste capítulo, abordar alguns elementos, no contexto brasileiro, referentes às características dos camponeses, entendendo o lugar dos projetos para a juventude camponesa enquanto possibilidade de fundamentar as interpretações sobre as experiências da juventude estudante das EFAs. Desse modo, no primeiro momento, apresenta-se alguns elementos que desenham o camponês no Brasil, em seguida como é concebida a juventude nesse contexto e, por fim, a construção do debate da Educação do Campo. O objetivo principal deste capítulo é, portanto, expor uma base³⁶ para análise das experiências dos jovens camponeses estudantes das Escolas Famílias Agrícolas.

2.1 OS CAMPONESES E A TERRA: DO MORGAGIO À AGRICULTURA FAMILIAR

³⁶ O debate sobre os camponeses no Brasil é bastante denso e polêmico, contendo muitas divergências, disputas políticas, não podendo ser esgotado neste trabalho. Neste mesmo caminho também identificamos que alguns temas e expressões que utilizamos são carregados de debates intensos, a exemplo do tema do morgadio, banditismo, e do próprio sentido de camponês, mas que pelos limites de tempo desta pesquisa não será possível aprofundá-los.

O camponês é um sujeito, na maioria das vezes, representado de maneira bucólica e passiva, e tem contrariado prenúncios do desaparecimento e desafiado a academia na compreensão da lógica de organização. Os camponeses (re)criam-se de maneiras diversas, de modo silencioso ou não, absorvendo ou transformando os hábitos econômicos, simbólicos, políticos e culturais. Marcos Castro (2007), na nota de tradução do livro de Le Roy Laudurie³⁷, adverte sobre o sentido da palavra camponês no Brasil: “pelo menos no último meio século, jamais chamamos um fazendeiro de ‘camponês’, por isso mesmo não temos ‘camponeses’ ricos”.

Segundo Martins (1986), as palavras “camponês” e “campesinato” chegaram ao vocabulário brasileiro pelo caminho da importação política, assim como o termo latifundiário, sugerindo o contraponto na relação de poder da questão agrária no Brasil. Dessa forma,

Essas novas palavras – camponês e latifundiário – são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da História, das lutas políticas e dos confrontos entre classes sociais. Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico (MARTINS, 1986, p.23).

Nessa perspectiva, os primeiros indícios de camponeses no Brasil surgem das pessoas que viviam nas sesmarias sobre proteção do sesmeiro, os chamados *agregados*. Ainda segundo o autor, a posse pelo fazendeiro garantia a legitimidade através do título da sesmaria, os direitos dos agregados somente se efetivavam em nome do fazendeiro, mas a relação entre esses não era a mesma dos escravos, e nem dos servos, como na sociedade feudal. Na relação com o escravo se configurava um código de dominação, já na relação com o agregado era de troca, de serviços, de favores. O agregado defendia a propriedade do fazendeiro e o direito desse de estar na terra. A troca era concebida com base no código de honra, que envolvia lealdade. Martins (1986) defende que o tráfico negreiro e o trabalho escravo retiravam da colônia o caráter feudal. Esse ponto da história apresenta uma discussão polêmica entre os que afirmam que o Brasil era de origem feudal e os que negam o feudalismo no Brasil, não havendo um consenso entre os pesquisadores (FIGUEIREDO, 2004).

³⁷ LE ROY LAUDURIE, Emmanuel. História dos Camponeses Franceses: da peste negra à Revolução. (trad.) Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Não obstante, os agregados não eram as únicas pessoas que caracterizavam as bases dos camponeses no Brasil nesse período. Segundo Martins, além dos brancos “impuros”, mestiços e índios havia os chamados posseiros e sitiantes. Os posseiros eram os ocupantes de pequenas porções de terras devolutas e não possuíam o título da terra. Já os sitiantes eram donos de pequena propriedade e produziam gêneros alimentícios para consumo próprio e o comércio, que eram vendidos em feiras, nesse contexto, para os camponeses, o valor da terra era de uso.

Vale ressaltar, que a manutenção da relação com o agregado garantia ao fazendeiro não ter dispêndio com a aquisição de gêneros alimentícios, assim, os sitiantes forneciam alimentos aos povoados e cidades que se formavam. Garantir o monopólio da terra era a estratégia para evitar o surgimento de uma economia paralela livre da escravidão. Assim, o trabalho escravo estava em primeiro plano, só num segundo estava a propriedade da terra (MARTINS, 1986). Em 1822, estabeleceu-se o fim do sistema de sesmarias, estimulando os casamentos intrafamiliares com o fim de garantir e concentrar a ocupação e o uso da terra, assim como o recurso de manutenção das terras entre os herdeiros em comum.

Martins (1986) destaca dois acontecimentos que vão provocar mudanças significativas na vida do camponês brasileiro: o fim da escravidão e o fim do Império. É no fim do Império e início da República que “as primeiras grandes lutas dos camponeses”. Segundo Martins (1986), as mudanças do Império para a república atingiram diretamente os camponeses. Foram mudanças que se referiram à posse da terra e o fim da escravidão. Em relação à posse da terra, foi promulgada a Lei das Terras de 1850 que proibia a abertura de novas posses e a aquisição de terras devolutas por outro título que não fosse a compra. Essa lei tinha a intenção de impedir que as massas imigratórias de trabalhadores livres que vinham de outros países, principalmente os europeus, que encontrariam no Brasil vastas áreas de terras livres pudessem ocupá-las.

Segundo Martins (1986), a Lei da Terra possibilitou aos trabalhadores livres, mediante o trabalho árduo, acumular bens e, em consequência, transformarem-se em pequenos proprietários de terra. Mas esse acesso a terra se dava mediante a oferta compulsória de trabalho ao grande fazendeiro. O autor destaca que essa mudança coloca a questão do campesinato em outros termos: em primeiro lugar porque liberta o camponês da grande propriedade, ao mesmo tempo em que o subjugava a ela. Nesse sentido, as diferenças entre camponeses e fazendeiros ficam mais delimitadas, porque o espaço do camponês é um e o do fazendeiro é outro, a terra passa a ser mercantilizada, tendo o valor de troca.

Como já dito, nesse debate acerca da questão agrária no Brasil, um ponto não é consensual entre os estudiosos: a existência ou não do feudalismo no país. Nas análises dos que acreditam no caráter feudal do Brasil, essa lei finaliza qualquer indício de feudalismo no país. Segundo Figueiredo (2004, p. 339),

Essa lei encerra qualquer similitude jurídica com o mundo feudal e promove a integração da terra ao mundo mercantil, reconhecendo apenas a aquisição de novas propriedades por compra. Esse ato, que formalmente sepultou a propriedade feudal da terra, concretamente separou o produtor efetivo da propriedade, reforçando o monopólio da terra e o poder do latifundiário. Seu sentido histórico contradiz a aparência jurídica.

Stedile (2005) ressalta que a Lei da Terra foi o sacramento do latifúndio no Brasil, regulamentando e consolidando o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil. Segundo o autor, do período que iniciou a crise do modelo agroexportador até o início de 1930, nasceu, no campo brasileiro, o camponato. Assim, o camponato se dá em duas vertentes: a primeira vertente está relacionada com a chegada de milhões de camponeses da Europa; a segunda vertente

Teve origem nas populações mestiças, que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes. Essa população, em geral, não se submetia ao trabalho escravo e, ao mesmo tempo, não eram capitalistas, eram trabalhadores pobres, nascidos aqui (STEDILE, 2005, p. 29).

Durante o período da primeira república o processo migratório teve dois movimentos que se destacaram: tanto de imigrantes, vindos, principalmente, da Europa e Ásia, quanto de migração interna. Esses movimentos estabeleceram novas configurações no campo, principalmente no sul/sudeste e região norte. No sul/sudeste se concentraram os imigrantes de outras nacionalidades e no norte o crescimento populacional devido à chegada de nordestinos e pessoas da região centro-oeste, representando a busca do camponês para conseguir espaço/terra³⁸ para viver.

Outro ponto relevante no debate sobre camponês no Brasil é a questão da organização política. A análise desta organização oferece elementos para compreender o desenho do

³⁸ Muitos camponeses, principalmente da região Nordeste, migraram para região do Araguaia com promessas de terras livres para trabalharem, porém se depararam com um complexo processo de exploração. Ver Ianni (1981).

campesinato no país. Martins (1986) destaca algumas características desta organização: o *nomadismo*, processo em que os camponeses mudavam de região com a esperança de encontrar uma terra para se fixar, trabalhar e viver; a *sazonalidade*, caracterizada pela migração temporária dos camponeses em busca de locais que pudessem vender sua força de produção. Tanto a nomadismo quanto a sazonalidade são duas características presentes nos camponeses devido às dificuldades, de naturezas diversas, que muitos encontram nos lugares que vivem. Assim, essa liberdade de locomoção, de deixar uma fazenda por outra, de deixar uma região por outra, marca uma característica peculiar do camponês (MARTINS, 1986, p. 49).

Durante a consolidação da República com a “política dos governadores”, período em que se destacou a aparente dominação dos coronéis, surgem focos localizados de resistências às condições precárias de vida dos camponeses. Nesse contexto, emergem duas características de organização política dos camponeses: o *messianismo* e o *banditismo* - dois movimentos que também chamam a atenção pelo caráter organizacional dos camponeses mesmo na desordem. Esses movimentos expressam que as estruturas, embora determinantes, não são estáticas, posto que o comportamento dos sujeitos não é só de aceitação, mas também, de resistência.

O Messianismo, grosso modo, é um movimento em que grupos de pessoas, (geralmente posseiros e sitiados que tiveram suas terras expropriadas), juntam-se e acreditam na libertação possibilitada pela chegada de um messias, um enviado divino. Os dois movimentos messiânicos mais expressivos foram a Guerra do Contestado no Sul do país, em uma região estratégica, nos limites do Paraná e Santa Catarina, liderada por José Maria; o outro movimento foi a Guerra de Canudos, liderada por Antonio Maciel³⁹, o Antonio Conselheiro (MARTINS, 1986).

Já a base do banditismo estava nos conflitos de famílias, nas lutas pela terra, nos crimes de honra, na vingança. Contudo, é importante salientar que o chamado *banditismo social* é configurado de modo diverso, ocorrendo discussões sobre a própria nomenclatura⁴⁰. Dentre os grupos que compõem este movimento temos, segundo Martins (1986), o jagunço⁴¹ – formado por trabalhadores, agregados de fazendas que, dentre as obrigações, deviam lutar e

³⁹ Antonio Conselheiro é um personagem importante na História do Sertão Nordestino, pois sua vida de peregrinação permitiu a fundação de vilas que hoje são cidades. Antonio Conselheiro em suas andanças foi do Litoral norte baiano, até Serão adentro, fixando-se em Canudos, lugar em que atraiu um grande número de pessoas.

⁴⁰ Sobre Banditismo Social ver: HOBSBAWM, E. J. **Rebeldes primitivos: estudos sobre formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

⁴¹ O jagunço, chamado também de capanga é uma figura ainda presente no campo, principalmente quando envolve questões de reconhecimento de posse da terra.

defender os fazendeiros e seus interesses; o cangaceiro – era livre, mesmo se prestasse serviço a alguém, geralmente matava um desafeto, ou vingava alguém, eram sitiante, posseiros, pequenos lavradores que formavam um bando⁴², caracterizando o cangaço.

As relações sociais e códigos de convivência no cangaço se diferenciavam conforme o grupo e seus dirigentes. Geralmente envolviam conflitos entre os bandos e os fazendeiros, como no caso de Antonio Silvino, que impunha normas ao bando para não atacar camponeses ou trabalhadores pobres. Já no caso de Lampião era diferente, pois o mesmo mantinha relações de amizade com coronéis que davam abrigo ao seu bando e não estabelecia distinção entre ricos e pobres (MARTINS, 1986). Contudo, diante da “desordem” provocada por estes grupos, uma medida repressora deveria ser tomada para garantir a legitimidade da República. Assim, criou-se a Guarda Nacional que repreendeu, de modo violento, tanto os movimentos messiânicos quanto o banditismo.

Octavio Ianni (1981; 2005), em uma análise mais clássica do marxismo, traz alguns pontos sobre a organização política do camponês. Para o autor, há um processo de “proletarização do trabalhador rural”.

Ao logo dessas décadas, houve escravos (indígena, negros, mestiços), meeiros, colonos, parceiros, assalariados, diaristas e outros. Mas também pelourinhos, troncos, emboscadas, invasões de terras, greves, prisões e assassinatos políticos. E, houve também romarias, santos milagrosos, monges, profetas, cangaceiros, ligas camponesas e sindicatos rurais. Esse é o conjunto das manifestações e antagonismos, crises e lutas que assinala as sucessivas metamorfoses do trabalhador agrícola (IANNI, 2005, p.127).

Para o autor (2005), foi a partir da Revolução de 1930, com o crescimento da importância do setor industrial brasileiro e a dupla dependência da sociedade agrária e do setor industrial, que ocorreu o processo de proletarização do trabalhador agrícola. Segundo Ianni (2005), o processo de transformação do camponês em proletário, enquanto categorias políticas, envolve as seguintes condições: o desenvolvimento das forças produtivas (capital, tecnologia, força de trabalho, divisão social do trabalho); a transformação das relações de produção, conforme essas relações se manifestam nas atividades de trabalhadores como colono, morador, meeiro, parceiro, empreiteiro, assalariado, peão, diarista, e outros; a transição do messianismo e do banditismo pela liga camponesa e do sindicato rural, como formas de organização e compreensão da existência social do trabalhador rural.

⁴² Vale destacar que uma das principais expressões do cangaço no Nordeste, data do período colonial, período este em que destacamos a atuação do bando de “Lucas da Feira”, na região do Recôncavo baiano.

Octavio Ianni (1981) faz uma análise das mudanças ocorridas no município de Conceição do Araguaia – Pará, do período de crise da borracha (por volta da década de 1910), delineando o processo de “camponização” na região, advinda dessa crise, até o crescimento das empresas rurais e, assim, do proletário rural. O autor utiliza a expressão camponização para definir as mudanças nas relações de produção, de organização social, cultural, econômica e política na região do Araguaia, oferecendo elementos para compreender o modo de vida do camponês. Por exemplo,

O monoextrativismo de borracha sucedeu a uma economia camponesa diversificada, já que surgiram roças e criações nos sítios em que se localizavam os ex-seringueiros, ex-caucheiros ou outros trabalhadores ligados ao extrativismo da borracha, formando núcleos de sítiantes (IANNI, 1981, p. 61).

A partir do projeto desenvolvimentista, as relações, na região, ficaram complexas. Assim, Ianni (1981) apresenta a divisão fundiária que se desenhou na região: **latifúndio** (grandes extensões de terra inexploradas em sua totalidade, ou exploradas de forma deficiente ou inadequada); as **empresas rurais** (madeireira, mineradora, outras) que possuem o título da terra e são exploradas de maneira econômica e racional; **posses** locais onde camponeses vivem sem o título da terra, os posseiros; a **colônia** - propriedade com títulos provisórios ou definitivos, em geral, conferidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e as **terras devolutas** – extensões de terras pertencentes ao poder público.

Segundo Ianni (1981, p. 94), “podemos admitir que uma parte dos latifúndios transformavam-se, pouco a pouco, em empresas agropecuárias. Desde 1966, esse processo estava em curso, com base nos estímulos fiscais e creditícios dos governos federal, estadual e municipal”. Assim,

Nessa malha, as forças produtivas se dinamizam, delineando-se as formas nítidas da burguesia e do proletariado. A um lado encontram-se: os fazendeiros, os empresários, as empresas, ou seus prepostos: supervisores, gerentes, administradores, gatos ou outros. *No outro lado encontram-se os trabalhadores do campo, vaqueiros e peões. Ao lado deles, em fase crítica, em rearticulação ou dissolução, acham-se os núcleos camponeses, de sítiantes, posseiros e colonos.* (IANNI, 1981, p.129, grifo nosso).

Outro elemento que auxiliou no desenho do trabalhador agrícola foi a política desenvolvimentista do Estado que passou a realizar intervenções com a finalidade de modernização do campo, criando estratégias para este objetivo. Assim, ocorreram reformas

agrárias localizadas em áreas de conflito e incentivos para a formação de empresas rurais (a exemplo da criação de agências como a Superintendência de Desenvolvimento do Amazônia – SUDAM e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, bem como a construção de estradas e rodovias, e incentivos para acesso ao crédito agrícola)⁴³.

A questão do “destino histórico” dos camponeses fez protagonizar debates em torno de concepções teóricas, algumas que prenunciavam o desaparecimento e incorporação à classe operária, devido à maneira como o sistema capitalista avançava no campo. Desse modo, na análise de Ianni (1981, p.129),

As relações entre classe expressam ao mesmo tempo, tanto a expansão do capitalismo no campo como a decomposição do campesinato; os dois processos estão combinados, mutuamente referidos. À medida que se forma e expande a empresa agropecuária, o que implica no desenvolvimento da burguesia e proletariado, entra em crise, regride, ou redefine-se o campesinato.

Atualmente, a discussão em torno do “destino histórico” do camponês é travada também no campo semântico, ganhando, nos debates da década de 1990 e 2000, maior ampliação com o desenvolvimento da Agricultura Familiar. Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 26) chamam atenção para a seguinte questão:

[...] o uso da expressão agricultura familiar apresenta dois limites importantes: o primeiro deles é que vem sendo utilizada também para indicar a agricultura capitalista, só que de novo tipo; o segundo é que não inclui em seu conceito as ocupações não agrícolas que passam a representar uma parcela considerável dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Nesse mesmo sentido, segundo Wanderley (1996),

[...] o conceito de agricultura familiar, é entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente.

⁴³ A criação da SUDENE ocorreu no ano de 1958 no governo de Juscelino Kubitschek. Já a criação da SUDAM ocorreu em 1966 no governo Castelo Branco. As duas agências, assim como as outras estratégias de desenvolvimento, fazem parte da política de regulamentação do Estado para garantir o crescimento econômico nestas regiões.

Para a autora “a agricultura familiar é um termo genérico que incorpora uma diversidade de situações específicas e particulares, ao campesinato corresponde uma destas formas particulares da agricultura familiar” (WANDERLEY, 1996, p. 2).

Wanderley (1996) também aponta a migração e a sazonalidade como dois elementos característicos dos camponeses, e acrescenta que o campesinato brasileiro é profundamente marcado pela instabilidade das situações vividas, sendo que a mobilidade está atrelada a busca de garantir um **patrimônio familiar que assegure o futuro das novas gerações**. Para a autora, “vencedores” ou “perdedores”, os camponeses tanto no passado quanto atualmente buscam ter acesso a atividades estáveis e rentáveis.

Outro elemento que caracteriza o sentido de ser do camponês é a relação com os meios de produção da sua vida. Wanderley (1996, p. 8), em reflexões sobre o patrimônio sociocultural construído e herdado pelos camponeses brasileiros, afirma que a “história do campesinato no Brasil pode ser definida como o registro das lutas para conseguir um espaço próprio na economia e na sociedade”, sendo profundamente marcado por instabilidades decorrentes das situações vividas, nas quais ocorreram processos de “campesinização⁴⁴”, “descampesinização” e “recampesinização” e que se funda na relação propriedade, trabalho e famílias.

Fernandes (2006), em debate atual sobre a questão do campesinato, defende que há dois paradigmas que disputam as análises sobre os camponeses e o destino destes dentro de suas lógicas. O autor compreende que a discussão sobre o campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, está sendo desenvolvida a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária (PQA), o qual compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo; e o paradigma do capitalismo agrário (PCA), o qual acredita que a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Essa disputa está relacionada às análises destes paradigmas. Segundo o autor,

[...] os dois paradigmas analisam os processos de destruição do campesinato de acordo com suas lógicas. Embora em suas origens, Mendras (1984) e Kautsky (1986) tenham discutido o “fim do campesinato” o tema hoje está superado. Este debate foi multiplicado em teses e dissertações até seu esgotamento. Embora o tema do “fim do campesinato” ganhou nova versão, o paradigma do Capitalismo Agrário optou pela crença na metamorfose do camponês em agricultor familiar. O problema do “fim do campesinato” mudou de foco. Agora, o “fim” não está na expropriação gerada pela

⁴⁴ Ianni (1981) utiliza o termo camponização para se referir ao processo em que os grupos retomam o modo de vida camponesa. Acreditamos que o termo campenização possui o mesmo sentido.

desigualdade, mas sim na integração do campesinato na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultor familiar. (FERNANDES, 2009, s/n).

Nessa perspectiva, percebe-se um jogo de poder, que ao legitimar a vontade do camponês - “ser dono da terra”, terra subordinada ao capital, imprime no campesinato o destino que acredita lhe pertencer. Nesse processo, estão os camponeses existindo em situações distintas de trabalho e propriedade no campo, direcionando-os para uma divergência de interesses e ideologias (RIBEIRO, 2010). Essas diferenças repercutem nas formas de organização, de participação e de posicionamentos sociais e políticos desse grupo.

Não obstante, enquanto sujeitos históricos, os camponeses “fazem-se”, criando táticas para reproduzirem-se e não ceder ao pronunciado desaparecimento. Dentre estas táticas, a promoção de espaços formativos para garantir a transmissão, a produção e reprodução de sua cultura e costumes aparecem fortemente atreladas a este debate. Pode-se afirmar que existem três lógicas interligadas de educação camponesa: a experiência, a educação popular e o sistema de escolarização.

Diante de todo o debate que envolve as características do camponês no Brasil, a relação que este estabelece com a terra é o principal elemento que converge este grupo, sendo que, para além do lugar que se produz, a terra é um lugar de vida, é um espaço de educar, saber, resistir e lutar; é lugar de trabalho. Assim, como analisa Bastos (1984, p.10), “a luta dos camponeses não é por qualquer terra, mas sim uma luta pela terra que tenha incorporado seu trabalho”. A letra da música de Gonzaguinha, que inicia este capítulo, busca expressar esta dimensão de vida como trabalho. Assim, percebe-se a fundamental importância da terra quando se faz referência à educação dos sujeitos do campo: garantir este espaço é o que move muitos camponeses no ato de se organizarem política e culturalmente.

Nessa linha, percebe-se que este elemento justifica, também, a bandeira de luta dos movimentos sociais por educação atrelada à questão agrária, uma vez que, pressupõe-se ser, através desta que os camponeses podem organizar e recriar sua cultura, fortalecendo seu modo de vida. Neste momento, a formação da juventude ganha uma atenção especial, a conquista de espaços de educação e de escolarização pode ser vista como a busca de um *patrimônio familiar* não material, ou seja, a busca pela organização, apropriação e produção de conhecimento. Com esses elementos que busca-se compreender o investimento dos camponeses na organização política e na luta por instituições educacionais, dentre estas as Escolas Famílias Agrícolas.

2.2 JUVENTUDE CAMPONESA E EDUCAÇÃO: POR QUE PENSAR NOS PROJETOS PROFISSIONAIS?

A juventude camponesa assume um lugar importante no desenvolvimento desta pesquisa, por se entender que são direcionados para este grupo diferentes projetos com propósitos distintos, que partem da própria organização dos camponeses, dos próprios jovens, mas também, projetos que advindos de agentes e de agências externas. Porém, antes de adentrar no porquê dos jovens se tornarem os “sujeitos de projetos”, se discutiu o motivo da juventude ser o foco destas diferentes propostas.

Nesse contexto, algumas questões se fazem necessárias: o que é Juventude? Há uma idade em que se começa e se deixa de ser jovem? Por que se discute juventude? Por que trabalhar com a visão de juventude camponesa? Como as gerações camponesas estabelecem conexões (infância/juventude/adulto/idoso)? Partindo dessas questões que giram em torno do debate sobre juventude, são apresentados alguns elementos decorrentes dessas discussões, e mais especificamente sobre a juventude rural e, particularmente, sobre a juventude camponesa. Os conceitos, as características e expressões que fazem com que se possa delimitar os “jovens” torna-se um trabalho complexo e desafiador. Assim, dada a complexidade das questões colocadas, estas não serão definitivamente respondidas, mas apontados alguns elementos importantes desse debate para se compreender as experiências formativas dos jovens das EFAs na construção dos projetos profissionais.

Inicialmente, é pertinente salientar que as discussões sobre juventude na modernidade emergiram tomando-se como referência a noção de *fases da vida* (ÀRIES, 1981). Essa concepção compreende que as fases da vida são marcadas por rituais específicos que delimitam o começo e o fim de cada fase, esses rituais tinham cunho social e cultural. A partir da definição de quais eram as características e os rituais de passagem de cada fase da vida, esses elementos passaram a pertencer especificamente a cada grupo. Em uma perspectiva positivista de análise, os sujeitos se desenvolvem de maneira progressiva, linear e marcados por rituais ligados as mudanças biológicas. Essa demarcação das idades da vida tem relação com a origem do Estado Moderno, no qual valores começam a ser incorporados pela transição para vida adulta.

Não obstante, o sujeito jovem apresenta, na visão dos funcionalistas, *anomalias sociais*, caracterizadas como “desajustes” e “disfunções” do comportamento juvenil (GROPPO, 2009). Nessa perspectiva, a sociedade é vista como um organismo em que cada

instituição e sujeitos desempenham uma função e se algo está inadequado nesta organização, há uma anomalia. Os Movimentos Juvenis do início do século passado foram considerados “anomalias disfuncionais” aos padrões previstos socialmente. Assim, são caracterizados o *radicalismo*, a *delinquência* e a *boêmia*, do início dos *tempos modernos*, considerados por esta linha teórica como anomalias, é, contudo, nesse movimento que a juventude vai se construindo em formas plurais de identificação. São essas diferenças que ganham contorno de movimento juvenil, a partir dos movimentos contraculturais dos anos 60. Esses atos ficam mais consistentes, nos quais as ações juvenis se configuravam em novas tendências, em expressões culturais diversificadas via religião, esporte, política, drogas, música, dança, manifestando as contradições da sociedade.

É importante destacar que, nesse processo, a visão das análises sobre as tendências das ações juvenis também se modificaram. Segundo Groppo (2009), as tradições das leituras sobre os movimentos juvenis de contestação comportamental e política que eram vistas pelos funcionalistas como anormalidades, desajustes ou disfunções, como algo que deveria ser combatido, mudaram, no decorrer desse percurso. Para Groppo (2009), foi a partir dos estudos do sociólogo Karl Mannheim que germinou o conceito de juventude protagonista.

Nesta versão, e noutras igualmente moderadas, reformistas e mesmo socialdemocratas, a força juvenil serviria para consolidar um Estado democrático e propagar uma cidadania ativa, ou, em versões desenvolvimentistas e populistas em nações do Terceiro Mundo, um Estado interventor que estimularia o desenvolvimento econômico e a melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras. Entretanto, cada vez mais se proporia que esta participação juvenil se daria em espaços mais ou menos separados das instituições sociais “oficiais”, referendando a idéia de que a juventude era um tempo especial do curso da vida para a experimentação, dando origem à tese da juventude como moratória social (mais do que protagonista imediato da vida social) (GROPPO, 2009, p.41).

Assim, é difundida a ideia de *moratória social*, ou seja, os jovens têm participação limitada em determinados espaços sociais, pois ao mesmo tempo em que gozam de menor obrigação, têm possibilidades de participação juvenil nos espaços oficiais de decisões políticas postergadas para um momento futuro. Moderar, controlar, e postergar a participação juvenil diante das manifestações que estavam crescendo foi uma estratégia de “domesticar” o jovem que “transviava”; ao tempo que dava ao jovem o “direito a juventude”, limitava sua liberdade, considerando que os mesmos estavam um momento de transição, os quais precisavam deste tempo para viver a juventude, devendo ser protegidos e orientados, o que, de certa forma, descaracterizava muitos movimentos juvenis. Nessa linha, a juventude sempre

esteve presente nos projetos da sociedade, seja compreendida na perspectiva liberal, seja compreendida como revolucionária.

Para Castro (2012)⁴⁵, a participação dos jovens hoje não é marcada por uma necessidade política, mas por uma busca de enquadramento da participação juvenil. A autora expõe algumas questões importantes em relação à participação: até quando os jovens têm autonomia para participar? Até quando a participação dos jovens não é uma estratégia para dar visibilidade a determinado grupo? Para a estudiosa, a institucionalização, ou seja, a formalização dos Movimentos Juvenis, com leis, regras e normas é uma tentativa de direcionamento e ajuste da participação juvenil por parte tanto do poder público quanto de alguns grupos da sociedade civil. O risco da institucionalização e enquadramento dos movimentos juvenis faz com que estes percam sua característica essencial, a espontaneidade⁴⁶.

O que não significa defender uma não organização dos grupos, mas chamar a atenção para as restrições às alternativas de ação dos movimentos juvenis, os quais são potencialmente revolucionários, atentando para que não passem à condição de grupos usados e manobrados por outros. É certo que não são todas as instituições que buscam engessar a participação juvenil. Assim, acredita-se que pode haver uma relação de autonomia ou/e de dependência na orientação da participação dos jovens nos espaços sociais e nos projetos que as instituições preconcebem para estes.

Nessa perspectiva, o conceito de geração se faz importante para se compreender este debate. Feixa e Leccardi (2010) fazem uma análise do conceito de geração e afirmam que a teoria das gerações é atualmente tão importante como sempre foi nas análises sobre juventude. Ao revisitar os estudos sobre a teoria das gerações, encontra-se em Mannheim o teórico de maior referência. Weller (2010) resgata a leitura deste teórico a partir do ensaio "O problema das gerações", o qual, segundo a autora, não foi totalmente traduzido do alemão para o português, sendo, muitas vezes, referenciado de maneira recortada. A autora traz sua leitura do artigo a partir dos originais em alemão.

O que nos interessa neste estudo feito por Weller (2010) é o conceito de geração em Mannheim. Considera-se importante expor esta questão embora de forma resumida, devido algumas contribuições teóricas que dialogam com o tema desta dissertação. Segundo Weller

⁴⁵ Informação verbal adquirida durante apresentação em mesa redonda: "Participação Juvenil, movimentos sociais e ações coletivas" proferida pela professora Lúcia Rabello de Castro, no V Simpósio Internacional de Juventude Brasileira (V JUBRA/2012).

⁴⁶ Espontâneo no sentido de que "não se devem a uma atividade educadora sistemática por parte de um grupo dirigente já consciente, mas que se forma através da experiência cotidiana iluminada pelo 'senso comum', ou seja, pela concepção popular do mundo" (GRAMSCI, 2012, p. 199).

(2010), o autor faz uma crítica à visão linear e biológica dos positivistas que simplifica o conceito de geração e se apropria da ideia de tempo utilizada pela visão histórico-romântica.

Mannheim assinala a coexistência de gerações contemporâneas, ou seja, no mesmo tempo histórico, as pessoas vivem com pessoas da mesma idade e de idades distintas, sendo que a relação com o tempo também é distinta. Em análise sobre geração, o autor traça o conceito de situação geracional. Para Weller (2010, p. 211) “A situação de classe e a situação geracional apresentam aspectos similares devido à posição específica ocupada pelos indivíduos no âmbito sócio-histórico”. Nesse contexto, Mannheim amplia o conceito de situação geracional ao apontar cinco aspectos que distinguem uma sociedade marcada por mudanças geracionais:

1. a constante irrupção de novos portadores de cultura;
2. a saída constante dos antigos portadores de cultura;
3. a limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico;
4. a necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados;
5. o caráter contínuo das mudanças geracionais (MANNHEIM, 1964 *apud* WELLER, 2010, p. 211).

Este conceito foi utilizado por Marialice Foracchi, uma das percussoras dos estudos sobre juventude no Brasil, ao estudar o Movimento Estudantil da Universidade, durante o período da ditadura civil-militar. Segundo a autora,

O conceito sociológico de geração não se baseia exclusivamente na definição de idade, mas encontra no conflito a sua categoria constitutiva. A impregnação conflitiva se consubstancia nas atitudes de oposição e de recusa de estilo predominante de existência social, redefinindo-se no plano pessoal, institucional e societário, sendo por conseguinte, compartilhada por jovens e adultos num idêntico comportamento de ruptura. Não sendo passível de delimitação etária, a juventude representa, histórica e socialmente, uma categoria social gerada pelas tensões inerentes à crise do sistema. Sociologicamente, ela representa um modo de realização da pessoa, um projeto de criação institucional, uma alternativa nova de existência social (FORACCHI, 1972, p. 160).

As críticas em relação à concepção de geração utilizada por Foracchi (1972) giram em torno da ênfase dada a juventude das camadas intelectuais ou de grupos universitários. O processo de constituição de gerações na perspectiva de Mannheim tampouco é algo específico das camadas altas intelectualizadas ou de grupos universitário. Segundo Weller (2010, p. 217), “as forças mobilizadoras e constitutivas das referências históricas e culturais de uma

geração independem de formação acadêmica, embora se reconheça a relevância e o papel desempenhado pelos movimentos estudantis na década de 1960”.

Em estudo mais atual, tendo como foco de pesquisa os jovens que residem no rural do Rio Grande do Sul, Weisheimer (2009) ressalta a importância do enfoque geracional na pesquisa que realizou sobre os projetos profissionais de *jovens agricultores familiares*. O autor considera que os aspectos geracionais apresentados por Mannheim são importantes “à compreensão dos impasses atuais na reprodução social da agricultura familiar” (WEISHEIMER, 2009, p. 67).

Nessa direção, ancorou-se na ideia de geração em uma perspectiva histórica, a qual considera uma conexão (sucessão e coexistência) entre gerações, além de uma polaridade entre estas, em que as tendências formativas só poderão ser analisadas a partir de um grupo concreto porque foram constituídas nesse contexto.

2.3 A(S) JUVENTUDE(S) CAMPONESA(S): UMA ANÁLISE QUE PARTE DO CAMPO DA EDUCAÇÃO OU DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste trabalho, buscou-se compreender duas categorias sociológicas complexas: juventude e camponês. Fala-se de um grupo que experimenta duas condições socioculturais: a de ser jovem e, assim como milhares de jovens vivenciam várias questões próprias da geração juvenil, a de ser jovem no mundo camponês, quando possuem todas as questões que envolvem ser camponês (a relação com a terra, com a família, com a comunidade, a dificuldade no acesso a escola, a questão migratória). O jovem camponês, assim como o adulto, experimenta uma situação de ligação muito forte com a tradição, ao tempo que busca inovar-se para garantir sua sobrevivência frente a uma sociedade capitalista, na qual existe uma aparentemente igualdade de acesso a todos os bens e serviços.

Diante deste posicionamento, aborda-se algumas perspectivas do debate sobre juventude do campo que estão para além das discussões acerca da operacionalidade do conceito de juventude do campo, as questões que emergem no debate, especialmente no Brasil, dizem respeito a: processos migratórios, sazonalidade, relação com o trabalho agrícola e a identidade do jovem. Apesar de todas estas discussões, a utilização da concepção de juventude do campo, frente a um debate de juventude rural, é adotada neste trabalho por partir de uma pesquisa no campo de estudos educacionais.

No que concerne à discussão da juventude, no entanto, o debate educacional ainda engatinha na interface da trajetória rural e campo. Estudos da sociologia proporcionam um rico e minucioso debate em torno da categoria juventude adjetivada do “rural”. Por sua vez, podemos dizer que os estudos na área da educação ainda situam, predominantemente, a juventude como uma categoria de referencial eminentemente urbano. Sendo assim, a discussão da juventude rural, no debate educacional, precisa ficar melhor equacionada (LINS e CAVALCANTE, 2012).

Dentro dessa perspectiva, adotou-se, nesse texto, a expressão “juventude camponesa” ao se referir aos “jovens do campo”, deixando claro que as reflexões educacionais que ancoram esta pesquisa têm sintonia e especificidade no debate da educação do campo. Não obstante, em alguns momentos o uso do adjetivo rural a palavra juventude se faz inevitável devido à utilização de referências da sociologia.

É importante destacar que o número de pesquisas sobre *as juventudes rurais* ainda são relativamente poucas, existindo uma necessidade maior de discussão sobre o perfil da juventude que reside no rural (WEISHEIMER, 2005; CARNEIRO, 2005). De acordo com o “estado da arte” realizado por Weisheimer “Juventude Rurais: mapa dos estudos recentes”, realizado nos anos de 1990-2004, foram encontrados 14 maneiras diferentes de denominar a juventude rural. Segundo o autor,

[...] essas diferentes maneiras de denominar os objetos de estudo remetem a dois princípios de classificação: um que toma como referência a dimensão geográfica onde residem os jovens da pesquisa; outro que busca incorporar na definição das categorias o processo de socialização em certas ocupações que caracterizam os jovens investigados (WEISHEIMER, 2005p. 25).

Dentre estas diversas maneiras de denominar a juventude do campo analisadas por Weisheimer (2005), a opção de qualificar os jovens como camponeses, considerando questões que caracterizam os camponeses, (relação com a terra, o trabalho e a família), não destoa do debate que caracteriza a juventude rural.

Segundo Wanderley (2007, p.31), apesar das abordagens distintas nos estudos sobre jovens do rural, algumas questões são fundamentais e convergem, tais como: “quem são, onde vivem, como vivem, o que pensam e como projetam o futuro”, o que leva em direção da construção de “tipologias dos contextos” (DURSTON *apud* WANDERLEY, 2007).

Wanderley (2007) realizou estudos junto aos jovens rurais de alguns municípios de Pernambuco sobre seus desejos a respeito do futuro, mas especificamente sobre o lugar onde gostariam de viver e a profissão que gostariam de exercer. A autora destaca que as famílias dos jovens agricultores são centradas em três eixos: nos arranjos familiares, que garantem o

acesso, mesmo que precário à terra; na diversidade de produção (cultura e criações), de forma a combinar o abastecimento alimentar direto e a comercialização; e, no engajamento de todos os membros da família em um sistema de atividades centrado no próprio estabelecimento. Assim,

[...] neste contexto, o estudo da juventude rural supõe a compreensão de uma dupla dinâmica social. Por um lado, uma dinâmica espacial que relaciona na casa (a família), a vizinhança (a comunidade local) e a cidade (o mundo urbano-industrial). Mais do que espaços distintos e superpostos, trata-se essencialmente dos espaços de vida que se entrelaçam e que dão conteúdo a experiência dos jovens rurais e à sua inserção na sociedade. Por outro lado, nestes espaços, a vida cotidiana e as perspectivas para o futuro são imbuídas de uma dinâmica temporal: o passado das tradições familiares – que inspiram as práticas e as estratégias do presente e do encaminhamento do futuro; o presente da vida cotidiana – centrado na educação, no trabalho e na sociabilidade local e o futuro, que se expressa, especialmente, através das escolhas profissionais, das estratégias matrimoniais e de constituição patrimonial, das práticas de herança e sucessão e das estratégias de migração temporária ou definitiva (WANDERLEY, 2007, p. 23).

Para Carneiro (2005, p. 246), a dificuldade de definir o que é juventude rural reside também na imprecisão quanto ao que se entende por rural. Para a autora, é impossível traçar um perfil ideal do que seja a juventude rural, pois é importante admitir que a heterogeneidade não reside apenas entre os polos urbano/rural, mas também na maneira como os sujeitos se expressam nas diferentes regiões, a maneira como as pessoas entendem o que seja urbano e rural.

Assim, outro elemento surge na discussão sobre juventude camponesa quando se pensa na perspectiva do que seja campo-cidade ou rural/urbano. Segundo Carneiro (2005), os estudos sobre jovens rural devem considerar a juventude rural para além de componentes da unidade de produção familiar. A autora compreende que os limites entre o rural e o urbano são importantes na análise destes jovens, pois estas fronteiras não estão bem definidas, colocando o desafio de pensar as “novas ruralidades”, na qual os jovens do rural vivam no limite entre o rural e o urbano, levando em consideração o que chama de “ideal rurbano”. Na visão da autora, os limites entre o rural e urbano não são fixos, tendendo a um desaparecimento do que conhecemos sobre rural.

Todavia, diante do debate sobre campesinato, percebe-se que os camponeses resistem ao prenúncio do desaparecimento, assim como tentam resistir as mudanças nos limites do que seja urbano ou rural. Nesse sentido, a importância da relação entre campo/cidade pauta-se em uma relação dialética, em que a cidade é fruto do campo, e as mudanças destes limites

implicam em transformações de memórias e símbolos, os quais se buscam preservar. Como nos relata Williams na análise da história e literatura do campo e cidade na Inglaterra,

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente essa ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, cidade grande, uma forma distinta de civilização. (WILLIAMS; 2011, p. 11).

Dessa forma, a relação campo/cidade torna-se um elemento importante na análise da juventude camponesa, uma vez que,

Esse jovem rural não vive isolado em seu mundo, sendo necessário considerar suas relações com outras localidades rurais e com o meio urbano. Neste sentido, a distância do rural onde vive em relação ao meio urbano, também faz diferença no processo de construção de sua identidade. Assim, os significados sobre a categoria juventude rural, construída pelas várias instituições que as disputam interferem na forma como o jovem rural constrói a diferença e também a sua identidade (PAULO, 2011, p. 80).

A construção da relação entre campo/cidade influencia nos projetos profissionais da juventude do campo. Nessa linha, compreende-se que a experiência objetiva e subjetiva que os jovens estabelecem com o campo produz representações que dão bases a construção de seus projetos profissionais.

É importante expressar o que se entende por projetos profissionais, pois este é um conceito importante para analisarmos a experiência dos jovens estudantes das EFAs. Segundo Weisheimer (2009, p. 256), “o conceito de projeto emerge no âmbito da filosofia clássica alemã, trazendo uma das marcas centrais do Iluminismo: a possibilidade da construção do futuro sob a orientação da racionalidade humana”. Este percurso é marcado pela influência da corrente filosófica fenomenológica, principalmente a corrente de pensamento hegeliana.

No Brasil, o antropólogo Gilberto Velho (1981) trabalha com o conceito de projeto, compreendendo que os sujeitos constroem seus *projetos individuais/ de vida*, no encadeamento do “ontem”, “hoje” e “amanhã”. Segundo Gilberto Velho, “os projetos são elaborados e construídos em função de experiências sócio-culturais, de um código, de vivências e interações” (VELHO, 1981, p. 28). Para o autor, o processo de projetar ora pode ocorrer ao antecipar o que vem antes da ação, ora pode ocorrer na explicação dada pelo sujeito enquanto esse age no tempo presente. Velho (1981) ainda expõe que para entender a

natureza dos projetos é necessário analisar os discursos e as redes sociais em que se movem os indivíduos.

Distanciando-se da corrente fenomenológica, mas partindo dela, Kosik (2011) trabalha os conceitos de preocupação, cotidianidade, história. Sendo o ato de preocupar-se parte da atividade cotidiana da vida dos sujeitos, a ação de se preocupar é um elemento chave para entender a necessidade que os sujeitos têm de projetarem sua vida. A “Preocupação”, segundo o autor, não é um estado psíquico ou um estado negativo do espírito que se alterna com outro positivo, mas a transposição subjetiva da realidade do homem como sujeito objetivo, em que há o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se apresentam na sua cotidianidade. Neste sentido, a preocupação é para Kosik (2011, p.73):

1. inserimento do indivíduo social no sistema de relações sociais sob o fundamento de seu *engagement* e da sua *práxis* utilitária; 2. o agir desse mesmo indivíduo, agir que – no seu aspecto elementar – se manifesta como solicitude e preocupação; 3. sujeito de ação (preocupação e solicitude) que se manifesta como indiferenciação e anonimidade.

Assim, a construção de um projeto se apresenta mais do que uma possibilidade, aparece como uma exigência social feita aos jovens para que estes sejam engajados à sociedade. Nessa direção, percebe-se que a escolha de um futuro profissional por parte dos jovens coloca-os frente a diversas opções que serão determinadas por um conjunto de fatores que ultrapassam a perspectiva individual da capacidade de escolha racional. (WEISHEIMER, 2009).

Para operacionalizar o conceito de projeto em seu estudo sobre *jovens agricultores familiares*, Weisheimer propõe três campos para análise dos projetos de jovens camponeses:

Projeto de escolarização: trata-se de um projeto em curto prazo que define o tipo de estudo almejado pelo jovem através da escolha de opções entre tipos de curso, normal ou técnico que prepare para atividade agrícola ou para uma profissão não agrícola, tempo de escolarização, tipos de habilitação e graus de formação e capacitações pretendidas. **Projeto profissional:** é o projeto de inserção socioprofissional em médio prazo. Reflete as imagens profissionais que os jovens agricultores reservam para si, os tipos de grupos profissionais e respectivos recursos a que aspiram. Esta projeção em futuros profissionais possíveis estrutura o reconhecimento de uma identidade profissional construída, socialmente, por meio de interações entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação, logo, são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados que ampliam o campo de possibilidades projetivas [...] **Projeto de Vida:** este é um projeto de investimento emocional, sentimental e familiar. Remete a um projeto de prazo maior e diz respeito a certo estilo

de vida que o jovem pretende adotar [...] (WEISHEIMER, 2009, p. 264-265).

A relação entre esses três projetos estão imbricadas, porém, em muitos casos, a preocupação com um desses projetos predomina. Por exemplo, na dissertação de Queiroz (2011), “Jovens do Campo Baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro”, a autora aborda o tema sobre as condições de trabalho no campo que têm levado os jovens a migrarem para cidade em busca de emprego, o que leva o abandono escolar por muitos jovens. Assim, a autora tenta analisar qual o lugar da escolarização e do trabalho nos projetos dos jovens de um município baiano. Segundo a pesquisa, a escola fica em segundo plano na relação com o trabalho, mas não é descartada como uma possibilidade de melhorar a condição de vida. No entanto, o processo de escolarização não garante o suprimento das necessidades emergenciais. A autora também conclui que para os jovens pesquisados há uma responsabilização pelas próprias dificuldades em relação às “escolhas” feitas para as suas vidas.

“Às gerações adultas cabe ensinar as novas gerações”, esse é um adágio hegemônico, mas não determinante, em que traz a ideia de moratória social imbricada à necessidade das gerações adultas de ensinarem e projetarem o futuro dos jovens, o que justifica diversas instituições desenharem projetos para os jovens. Todavia, os jovens configuram seus projetos frente às experiências e negociações institucionalizadas ou não.

No caso específico das EFAs, de acordo com nossas pesquisas realizadas no período de 2009-2012, o contexto das escolas da REFAISA e o sentido que os jovens atribuem ao processo de escolarização, dentre outras coisas, aponta que a experiência subjetiva dos jovens é tencionada pelo projeto comunitário da escola (LINS, 2010; LINS E CAVALCANTE 2012).

A juventude do campo que se busca compreender nesta dissertação possui características específicas do contexto sociocultural e político em que vive, mesmo compartilhando das questões relacionadas à condição juvenil. Todavia, experimentam alguns desafios sociais, culturais e históricos específicos da classe camponesa. Dentre as dificuldades vividas pelo jovem do campo, está a questão do percurso de escolarização (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio) e os rumos do trabalho. Questões estas que são abordadas no capítulo seguinte.

3. Como o Estado organiza o Nível de Ensino Médio e Profissionalizante?

Para compreender o debate do Ensino Médio Profissionalizante nas EFAs é necessário refletir sobre as relações que permeiam a Sociedade, o Estado e a Educação. Neste trabalho junto às EFAs foi importante analisar o papel do Estado no sentido estrito, assim como o papel dos Movimentos Sociais do Campo na busca da construção de um projeto educativo que relaciona trabalho e educação. A relação entre estes agentes se configura como um *campo* de disputas entre concepções, princípios, valores e metodologias, cuja construção e reconstrução de políticas educacionais para a Educação são elementos de discussão que podem envolver movimentos para manutenção da sociedade como se apresenta (BOURDIEU, 2008), ou podem se configurar na luta por mudanças estruturais, visando um novo projeto de sociedade (GRAMSCI, 2000).

É importante compreender que a educação, nesta relação, apresenta-se como um complexo processo, no qual mediações são realizadas com a função de inserir o sujeito na sociedade ou fazê-lo interpretar a realidade da qual faz parte. Assim, as análises sobre o campo da Educação não podem ser deslocadas da dinâmica do espaço social e consideradas isoladamente. Neste sentido, pensar o processo educativo é refletir que o mesmo tem relevância axiológica e contribui, de maneira essencial, na subjetivação do sujeito e na maneira como estes agem objetivamente (SEVERINO, 2008). Dessa maneira, entendemos que a educação pode ser apresentada como um *campo* de disputa, no qual o Estado possui a legitimidade de organizar este processo (BOURDIEU, 2008). Todavia, é no âmbito do próprio Estado que ocorrem fluxos contraditórios, os quais nos permitem perceber a não homogeneidade das propostas de educação e as disputas por hegemonia dentro do espaço social.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é discutir como a Educação Profissionalizante de Nível Médio, ou seja, a Educação Profissionalizante Integrada ao Ensino Médio foi pensada ao longo da história da Educação no Brasil. Assim, buscamos compreender, inicialmente, a seguinte questão: *qual a natureza do movimento divisão/fusão entre ensino médio e a educação profissionalizante?* Dualidade, esta, que marca o debate sobre as políticas educacionais no sistema de ensino brasileiro, e nos permite analisar as concepções e contradições na construção desta etapa da Educação Básica (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005), e, do mesmo modo, interpretar como o Estado organiza/pensa a formação das juventudes, em especial da juventude do campo.

3.1 A construção da dualidade do Ensino no Brasil

Em se tratando de origem, o Estado brasileiro foi marcado por algumas mudanças⁴⁷: de uma colônia de exploração portuguesa, à um modelo de desenvolvimento agrário-exportador (no Império), à um modelo de desenvolvimento urbano-industrial (na República), organizados “de cima para baixo”. O Estado brasileiro, como analisa Coutinho⁴⁸ (2008), valendo-se do conceito de *revolução passiva* de Gramsci, experimentou sempre, quando teve de enfrentar tarefas de transformação social, processos que provocam mudanças na organização da sociedade brasileira, porém estas mudanças conservaram elementos da velha ordem que terminaram por gerar uma sociedade de tipo liberal-democrática. Em uma sociedade do tipo liberal-democrática, a classe dominante tem de fazer conciliações intraclasse, entre setores modernos e tradicionais, ao tempo que necessita abrir concessões às classes populares, porém tentando excluir as camadas populares de uma participação mais ampla nos processos de organização da sociedade (GRAMSCI, S/N *apud* COUTINHO, 2008).

A Revolução de 1930 é um dos momentos da história brasileira na qual se que vivenciou uma revolução passiva. Muitos pesquisadores, em suas análises, utilizam este conceito para analisar o momento no qual setores das oligarquias agrárias e alguns setores da burguesia “empreendem processos de transformação que irão se consolidar efetivamente a partir de 1937, com a implantação da ditadura do Estado Novo, quando se promove, sob a égide do Estado, um intenso e rápido processo de industrialização pelo alto” (COUTINHO, 2008, p.177), no qual o Estado organiza a participação popular.

Esta exposição breve, porém necessária, é importante para se compreender os caminhos que se pretende fazer para entender o porquê do surgimento e expansão das EFAs no Brasil, e na Bahia. Ciente da complexidade que envolve estes acontecimentos históricos, queremos destacar que a educação no período que precede e se estende a Revolução de 1930 ganha uma importância curiosa. É neste momento que o Brasil vivencia uma intensificação da necessidade de organização do sistema educacional, e para que mudanças conservadoras e

⁴⁷ Este processo de mudanças são fatos históricos que ocorreram de modo complexo e não diacrônico, não sendo discutidos detalhadamente neste trabalho.

⁴⁸ Como exemplifica o autor, foi assim no processo de independência, em que D. Pedro I, príncipe português se tornou o imperador brasileiro, foi assim no processo de mudança da ditadura civil-militar para a democratização do país, em que o presidente foi da Arena (Aliança Renovadora Nacional), isto é, do partido de sustentação da ditadura. Vale ressaltar que alguns autores além de Coutinho analisam por caminhos diferentes as mudanças na história brasileira, caracterizadas como “revolução passiva”, a exemplo de Sonia Regina Mendonça e Werneck Viana.

paradoxalmente modernizadoras ocorressem a organização da classe popular era indispensável. Neste contexto, emerge uma apreensão específica com a formação da população rural.

A discussão destinava-se a entender a relação *homem rural* ou *rurícola* (denominação mais aceitável no período, hoje considerada uma denominação pejorativa) e a *escola*. Acontecia, assim, uma política de valorização do crescimento e do desenvolvimento das práticas econômicas no meio rural, associadas à necessidade de diminuição do fluxo migratório que começava a causar problemas nos meios urbanos. Havia, pois, o ideal de *fixação do homem no campo*⁴⁹ e o acesso a escola passou a ser um indicador de progresso.

No Brasil, durante a “Era Vargas”, com a necessidade de modernização, industrialização e consolidação do sistema capitalista frente às transformações estruturais que passaram a economia e a sociedade brasileira a partir da transição do trabalho escravo para o trabalho livre (MENDONÇA, 1997), de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial, uma nova organização política e cultural estava fazendo-se necessária. Para realizar tais modificações, precisava-se de um povo alfabetizado e instruído, então, a ideia de difusão das escolas para o interior foi fomentada. Tal momento é denominado por Nagle (1976) de “entusiasmo pedagógico”. Os entusiastas da educação disseminam a ideia de que por meio da educação os problemas sociais do Brasil seriam resolvidos, principalmente a questão do êxodo rural. Neste contexto, emerge uma apreensão específica com a população rural, o que foi chamado de “ruralismo pedagógico”, com o ideário de propagar o ensino primário para os sujeitos do campo e fixar o camponês no rural.

No governo Vargas, germina o processo de industrialização visando o “progresso” do Brasil a partir da modernização tanto urbana quanto rural, sendo que o investimento na educação rural tinha como finalidade modernizar a agricultura. Neste período, algumas reformas aconteceram e duas ideias pedagógicas disputavam a hegemonia na construção do sistema educativo brasileiro: de um lado os intelectuais ligados à Igreja Católica e do outro os liberais renovadores adeptos da Escola Nova (CURY, 1988). Segundo Saviani (2010), o ponto de consenso entre os católicos e renovadores estava no respaldo que o Estado precisava para a efetivação do projeto de poder (do lado dos católicos) e para a modernização que era oferecida pelas ideias da Escola Nova. Nesse contexto, a educação deveria ser responsabilidade do Estado e tinha um papel importante na construção da sociedade que se industrializava.

⁴⁹ PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: Estudos Sociedade e Agricultura, 4, julho 1995: 5-27.

Neste momento de disputa entre a classe dominante no campo educativo, em que de um lado estavam os católicos, com o ideal humanista, e do outros os liberais, com ideais renovadoras, ambos buscando imprimir suas concepções de educação, pode-se perceber a função da Sociedade Civil para consolidar o projeto do governo. Surge, então, o que se chama de educação rural, modelo pelo qual se transpôs um modo de educar urbano para o campo. Essa educação rural era pensada no âmbito da educação básica, ou mais especificamente no âmbito do que conhecemos atualmente como Ensino Fundamental I. O Ensino Agrícola a nível profissionalizante possuía outra perspectiva.

O pensamento gramsciano nos ajuda a compreender este momento quando busca discutir o papel dos intelectuais e a organização da cultura. Na análise realizada por Manacorda (1990), sobre o princípio educativo em Gramsci (as fontes foram cartas enviadas aos familiares e os cadernos de cárceres), o autor aponta que é diante do entrelaçamento entre teoria e prática, entre ciência e trabalho que nasceu, ao lado da “velha escola humanística”, organizada pela Igreja, um novo sistema de escolas especializadas de vários graus, através de um processo de diferenciação, casual e caótico, no qual se exprime a crise do princípio cultural e educativo.

Essa crise gera o novo sistema educacional e corresponde às exigências da fase histórica, em que para um desenvolvimento industrial (urbano e agrícola) havia a necessidade de um novo tipo de intelectual. Um sujeito que, diante da complexidade das atividades práticas, do entrelaçamento da ciência à vida diária (MANACORDA, 1990) pudesse organizar sua *classe*.

Em que pese as especificidades da análise de Gramsci, esse nos ajuda a compreender a *cisão* entre Ensino Médio e Educação Profissionalizante. Nessa perspectiva, de um lado precisava-se manter uma escola elitizada, de cultura geral para a classe dominante, e de outro necessitava-se de uma escola para formar a classe trabalhadora, mais especializada, para que os sujeitos exercessem atividades mais complexas que o processo de modernização demandava.

Assim, foi durante o governo Vargas, com a reforma do então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema⁵⁰, que houve uma reorganização do sistema de ensino primário e médio, por meio do ensino técnico-profissional nos ramos industrial, comercial e agrícola, assim como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço

⁵⁰ A Reforma Capanema foi a que mais marcou a cisão do Ensino secundário e a Educação Profissionalizante, respaldado nos ideais da Escola Nova, em que, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais.

Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SCHUWARTZMAN, BOMENY E COSTA, 2000).

Estudos como de Sonia Regina Mendonça (1997, 2009, 2010) demonstram as estratégias de dominação de setores da sociedade civil, mais especificamente da classe agrário-burguesa, e a capacidade de organização para conseguir consensos que sustentassem o projeto de modernização do rural. Dentro das táticas dessa classe, dominar o campo educacional e garantir a organização do Ensino Técnico Agrícola era/é uma das estratégias articuladas por estes segmentos.

Neste período, o Ministério da Educação e Saúde (MES) foi criado, reivindicando o controle sobre a Educação Rural, que segundo Mendonça (2009) estabelece um dos “pomos da discórdia”, já que, o monopólio da Educação Rural desde 1909 estava sob a égide do Ministério da Agricultura (MA)⁵¹. Não obstante, a Reforma de Francisco Campos⁵² manteve o ensino agrícola sob responsabilidade do MA. Para Mendonça,

hegemônicos junto à pasta da Agricultura, os intelectuais orgânicos da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) aferravam-se à defesa das instituições até então encarregadas do Ensino Rural [...]. Eles igualmente enfrentariam as diversas tentativas empreendidas pelos quadros dirigentes do MES (Ministério da Educação e Saúde) em chamar para si o ‘ensino prático agrícola’, de modo a incluí-lo em seu projeto de centralização de todos os tipos e níveis de ensino no país. Em sua disputa com os dirigentes do MA (Ministério da Agricultura) pelo monopólio das atribuições sobre a Educação Rural, os especialistas do Ministério da Educação argumentavam que as escolas do campo deveriam afastar-se do ensino vocacional, em nome do ‘equivoco pedagógico’ de sobrecarregarem-se as crianças com a preparação para o trabalho. Entretanto, a principal característica das reformas educacionais promovidas na gestão do ministro Capanema, a despeito de toda uma retórica em contrário, constituiu-se em ratificar o ensino secundário enquanto formador das ‘elites condutoras do país’ e o profissional como preparador do ‘povo conduzido’ (MENDONÇA, 2009, p. 09).

⁵¹ É importante destacar que a educação de uma pequena parcela de jovens rurais ocorria durante o final do século XIX e início do século XX, por meio de instituições de “aprendizados e patronatos agrícolas”. Segundo Mendonça (2009, 09p.) estas instituições eram “ mistos de reformatórios e escolas práticas, destinados a crianças/jovens do campo, localizados sempre próximos a grandes propriedades em todos os estados da federação e funcionando como ‘viveiros’ de mão-de-obra gratuita e devidamente adestrada.”

⁵² A Reforma Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino secundário e comercial. Este último foi destinado à "formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional", construindo no seu espírito todo um "sistema de hábitos, atitudes e comportamentos". Ver: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Reforma Francisco Campos**. Disponível em: (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=372>, visitado em 24/4/2012.

Todavia, o MES Decretou a Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, como o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Segundo este decreto, em seu artigos 2º e 3º

O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946).

A educação deveria, assim, servir ao desenvolvimento de aptidões de acordo com os papéis atribuídos a cada categoria social. Segundo o escolanovista Anísio Teixeira (1978, p.37), “a escola é o retrato da sociedade a que serve”. Nesse sentido, estava se construindo o Ensino Agrícola, a serviço de uma sociedade que se modernizava e que demandava sujeitos aptos para viver em uma sociedade democrática, como disseminava os liberais.

Dentro dos ideais escolanovistas, o Estado possui o papel central de organizar o sistema, sendo o responsável pelo mesmo. Educar passa a ser função do Estado, não mais da família e Igreja, e a escola passa a ter um papel legitimado para essa ação. O Estado aqui é percebido no sentido restrito, ou seja, o estado tem a finalidade de regular, normatizar e representar a sociedade, é uma perspectiva liberal de Estado, em que os sujeitos aderem ao projeto do governo.

Todavia, o processo de adesão não se mantém contínuo no *campo de disputa em que se estrutura o espaço social* (BOURDIEU, 2007). Assim, no período pós-guerras, a influência das ideias pedagógicas dos renovadores da Escola Nova perde força, mesmo após a presença de suas concepções na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

brasileira de 4.024 de 61. De acordo com Saviani (2010, p. 340), “ganhava impulso o entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa”.

Nesse sentido, dois novos agentes ganham maior espaço na disputa pela educação, ampliava-se o movimento de educação popular⁵³ e mobilizava-se, também, a classe empresarial. No que se configura o modelo de educação rural brasileira, há o início de uma intensa interferência de projetos internacionais, tais intervenções influenciam as concepções pedagógicas, o currículo, a formação docente, as leis. O discurso desenvolvimentista ecoa nos países do chamado “Terceiro Mundo”, assim como é forjada a necessidade de apoio internacional, principalmente, oriundo da América do Norte. Para Mendonça (2009), os “intelectuais especialistas” criam o discurso do analfabeto, do subdesenvolvido, do pequeno lavrador para garantir intervenções pragmáticas na América Latina. Para a autora,

sob a assessoria e treinamento de técnicos norte-americanos implementou-se, celeremente, desde fins da década de 1940, todo um conjunto de agências e práticas de Extensão Rural visando difundir, em larga escala, conhecimentos sobre técnicas, cultivos, tipos de sementes, etc., em paralelo às instituições escolares agrícolas do Ministério da Agricultura. (MENDONÇA, 2009, p. 11).

Inicia-se uma intensificação do extensionismo rural, entendido como assistência técnica oferecida aos sujeitos do campo, através de ações educativas tanto para formação de mão de obra, quanto para disseminar a utilização de técnicas agrícolas praticado por agências de desenvolvimento. Essa foi a tendência presente na formação do técnico agrícola, desenhando-se, assim, o modelo de Educação Rural entrelaçado ao projeto de desenvolvimento econômico em cooperação com organismos norte-americanos e do interesse da classe empresarial. O extensionismo rural é uma das características marcantes desse período, o período da Revolução Verde, no qual ocorreram ações sistemáticas de inserção do uso de agrotóxico no rural brasileiro. A intensificação das atividades extensionistas, de modo impositivo no campo, levou Paulo Freire a questionar e discutir o papel dos técnicos agrícolas durante este período no livro “Extensão ou Comunicação”. Segundo Freire (1983, p.14),

⁵³ Segundo Paiva (2003, p.258) “os movimentos que surgiram na primeira metade da década dos 60, voltados para a promoção popular, pretendiam às condições políticas e culturais, vividas naquele momento. Eles nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira”.

PARECE-NOS ÓBVIO, (mas ainda assim discutamo-lo), que ao estabelecer suas relações permanentes com os camponeses, o objetivo fundamental do extensionista, no trabalho de extensão, é tentar fazer com que aqueles substituam seus “conhecimentos”, associados a sua ação sobre a realidade, por outros. E estes são os conhecimentos do extensionista (destaque do autor).

O sistema de ensino continua atrelado ao desenvolvimento econômico do país, e tal concepção fica mais presente na materialização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971, elaborada em um período marcado por uma repressão aberta. Nesse momento, além da educação básica, o Ensino Superior também sofre modificações, através da Lei n.º 5.540/1968. Este período iniciou-se no ano de 1964, momento em que o Brasil viveu a Ditadura Civil-Militar⁵⁴, que teve duração até a metade da década de 1980. Com a mudança no sistema político, a LDB 4.024 de 1961 é alterada e fixou-se a segunda LDB 5.692 de 1971, provocando modificações na base organizacional do sistema de ensino, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado (SAVIANI, 2010).

Nesse período, o contexto educacional brasileiro estava fortemente marcado pelo tecnicismo educacional, ou seja, pela concepção da educação como pressuposto de desenvolvimento econômico. A educação, segundo Saviani (2010), passa a ser *um bem de produção e não apenas um bem de consumo*, assim a força de trabalho passa a ser uma coisa, uma mercadoria. Este processo ocorre quando o indivíduo produz capital humano, investindo na educação formal e no treinamento com a esperança de se tornar capitalista, a partir de habilidades adquiridas.

Arapiraca (1982) aponta que a educação passa a ser vista como “mola propulsora” da ascensão social porque o sujeito passa a vender uma “mercadoria” e não mais a sua força de trabalho, investe-se, assim, na educação com a finalidade de obter habilidades para atender a demanda do mercado. Segundo Kuenzer (1988), essa ideia ganhou força porque era preciso disseminar uma ideologia que apontasse o caminho, em termos individuais, para possibilidade de níveis mais altos de renda. O suporte a essa ideologia foi encontrada na Teoria do Capital Humano (TCH), formulada inicialmente por Theodore Schultz. Segundo a autora,

⁵⁴ Sobre o caráter “civil-militar” (participação de setores da sociedade civil conjuntamente com militares) da articulação do golpe em 1964 e da posterior ditadura ver: FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 25 de outubro de 2011.

No campo da educação, o desenvolvimento com segurança exigia o aumento da produtividade do sistema de ensino, pela via da racionalização, como forma de resposta à sua proclamada ineficácia. Com esta intenção reformulou-se todo o sistema de ensino, através das leis 55.540/68 (ensino superior) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus). A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, o que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda ao mesmo tempo (KUENZER, 1988, p.42).

A exposição da ideia da Teoria do Capital Humano é importante para se entender a LDB 5.692/71, fixada após o Ato Institucional n.º⁵⁵, que “define as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau”, designando que o ensino deve proporcionar o “desenvolvimento das potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania”. Assim, o ensino, dentro dessa perspectiva, deve desenvolver nos sujeitos as habilidades que atendam as necessidades do mercado de trabalho, qualificando-os para atuar neste, o que levaria a auto-realização destes sujeitos.

No art.4, inciso II, a lei definiu um currículo de base comum, obrigatório, o qual o Conselho de Educação relacionaria as matérias dentre as quais cada estabelecimento de ensino poderia escolher. O Conselho fixaria o mínimo a ser exigido de cada habilitação profissional. Já o art.5, parágrafo 1º *alínea* b, fixou que a habilitação profissional devia estar de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. A Lei 5.692/71 ainda possibilitou a progressão dos alunos, os quais poderiam concluir o 2º grau em 2-5 anos, admitindo que após conclusão, estes estariam aptos para cursar o Ensino Superior.

Segundo Arapiraca (1982), a promulgação da LDB 5.692/71 é um dos resultados do convênio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que tinha, entre outros objetivos, a intenção de “implementar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do Ensino Médio” (ARAPIRACA, 1982, p. 135), instalando Escolas Polivalentes⁵⁶.

⁵⁵ O AI-5 foi estabelecido em 1968, e dava ao presidente da República poderes de intervir diretamente no Legislativo, estabeleceu a censura e retirou o direito do *habeas corpus*.

⁵⁶ Sobre escolas Polivalentes ver: José Alfredo de Araújo. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemología y Ciencias Humanas**. Disponível em: [http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO\(1\).pdf](http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/07ARAUJO(1).pdf)

Dessa maneira, a Educação Técnica Profissionalizante foi incorporada ao Ensino de 2º grau (hoje Ensino Médio), sendo que este processo não teve o caráter de integração e sim de sobreposição. No âmbito da Educação Rural foi criada, em 1973, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), através do decreto de lei nº 72.434, com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola (BRASIL, 1973, art.1). A COAGRI ficou vinculada ao departamento de Ensino Médio e com autonomia administrativa e financeira. Desse modo, o ensino pensado para o rural de nível médio continuava ligado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), porém como uma agência autônoma.

Ocorreram várias transformações que permitem refletir as oscilações da construção do ensino agrícola, o Decreto de nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, por exemplo, modifica a nomenclatura dos colégios Agrícola que passaram a denominar-se Escolas Agrotécnicas Federais ficando subordinados à COAGRI. O Decreto de nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, extingue a COAGRI e, através do artigo 4º, cria a Secretaria de Ensino de 2º Graus (SESG) e pela Portaria de nº 833, de 01 de dezembro de 1986 do Ministério da Educação as Escolas Agrotécnicas são vinculadas ao SESG. Em seguida, extingue-se a SESG, através do Decreto de nº 99.180, de 15 de março de 1990 sendo criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), vinculada diretamente ao MEC.

Esta Secretaria propiciou mudanças, procurando uma nova sistemática para as atividades no Ensino Agropecuário. Segundo Oliveira (2003, p. 96), “a SENETE apontou, também, a reestruturação curricular como condição indispensável para que o sujeito, formado no interior das escolas profissionalizantes, respondesse de imediato às necessidades do mercado de trabalho”.

Foi, portanto, na década de 1990, com o período de redemocratização, que esse momento de mudanças importantes aconteceu em torno do processo estrutural da dualidade do ensino, entre o discurso do Ensino Médio “para vida” e a Educação Profissionalizante “para o trabalho” e a proposta atual da integração. Dentro desta perspectiva que seguiu-se tecendo o presente texto.

3.2 Da “reforma do estado” à expectativa de mudanças estruturais com o “novo governo popular”: a disputa pela educação profissionalizante de nível médio

Na década de 1980, após o período da ditadura civil-militar, o campo educacional brasileiro atravessou um intenso processo de disputa, ao tempo que o clima de redemocratização do país e de participação social levou muitos intelectuais à mobilização na busca por mudanças estruturais no sistema educacional. Este processo de disputa, após avanços da Constituição de 1988, marcou a década de 1990 como um período de reformas. Vários foram os indicadores de mudanças que se processaram neste momento, como por exemplo: revogação de decretos, revisões de leis, estabelecimento de diretrizes.

No que concerne à educação profissional, o objetivo de uma parcela de intelectuais era avançar na direção do ensino politécnico. A proposta da politécnica gerou a possibilidade de uma superação, ou ao menos de um enfrentamento, da dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (idem, p. 35),

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. [...]. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos⁵⁷.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 36), com a educação politécnica, buscava-se e ainda se busca romper com a divisão entre educação básica e técnica. Nessa perspectiva, “o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida [...]”.

Todavia, uma nova concepção de Estado ganhava espaço, o Estado mínimo e, ligada a esta, a organização da educação foi ganhando contornos diferenciados. Na análise de Bresser

⁵⁷ A saber, “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”, refere-se “ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003).

Pereira (1996), diante da “crise econômica” que vivenciou o Brasil e a América Latina na década de 1980 e que se desdobrou na década de 1990, interpretada pelo autor como “uma crise de Estado”, a direção a ser tomada é a de um “Estado social-liberal”, “em que se combina uma limitada intervenção do Estado no plano econômico e uma firme presença na área social com a crença no mercado e na implementação de reformas orientadas para o mercado” (BRESSER PEREIRA, 1996, 24p.).

Devemos destacar que a análise desta “crise do Estado”, é para muitos autores a “crise do capitalismo”, ou seja, o sistema capitalista passa por uma tensão em sua organização que exige novas mudanças pragmáticas, ou seja, mudanças objetivas, rápidas e práticas para continuar existindo. Essas mudanças, de visão social-liberal e/ou neoliberal direcionam-se para o mesmo objetivo: a “intervenção mínima do Estado”, ou seja, abre-se para o setor privado (sociedade civil) a organização e gestão do público, contrapondo-se ao paradigma de “bem estar social”, pautado na intervenção, regulamentação e organização do governo na sociedade.

Na interpretação de Saviani (2010), a crise do capitalismo, que eclodiu na década de 1970, sendo reconfigurada em décadas posteriores, fez conduzir a reestruturação dos processos produtivos e exigiu um perfil novo de trabalhador flexível, que não dispute estabilidade no emprego, mas diariamente uma nova posição. Sendo assim, a importância da educação se mantém, não mais para garantia do emprego, mas para obter as capacidades e competências para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho, direcionando-se, para chamada “pedagogia das competências”. A pedagogia das competências fundamenta-se no objetivo de formar mão de obra com capacidade/habilidade de incorporar um comportamento agindo de acordo com as necessidades e circunstâncias do mercado, levando o sujeito a disputar um status de empregável, ou seja, que possua as competências necessárias para ter um emprego.

Desse modo, a ideia de formação politécnica não ganha espaço na definição do Ensino Médio e da Educação Profissionalizante, ao tempo que o discurso *neoprodutivista* de que existe uma “demanda de ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino” (MELLO, s/d, s/n), torna-se hegemônica. Nessas condições, como analisa Saviani (2010), reforçou-se a importância da educação escolar na formação do trabalhador, manteve-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca da Teoria do Capital Humano, mas com a refuncionalização dessa concepção pedagógica, configurando-se uma “pedagogia da exclusão”, em que prepara-se

os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão de empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante dessa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso deve apenas a ele próprio, as suas limitações incontornáveis (idem, p. 431).

Os intelectuais que organizam o sistema de ensino justificam esta lógica, pautando-se na ideia de que “essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” (MELLO, s/d, s/n). Nessa direção, aumenta-se a expectativa, na década de 1990, de matrículas no Ensino Médio, devido a “natural” necessidade de escolarização na sociedade.

Assim, a proposta da politecnia não conseguiu ser implantada, perdendo espaço para a lógica do “neoprodutivismo”, para a perspectiva da “pedagogia das competências” e para o ideário de “aprender a aprender” (SAVIANI, 2010). No final dos anos de 1990, ainda no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, com o estabelecimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96, há a nova definição da educação, seus princípios e finalidades; a organização da educação, do currículo, da gestão; e o fundo financiamento para educação básica, ensino superior e outros.

Nesse momento, a Educação Profissionalizante passa a ser considerada uma modalidade de ensino e o Ensino Médio a última etapa da Educação básica. Com o Decreto 2.208/1997, a relação entre o Ensino Médio e a profissionalização passa a ser separada, a educação profissional passa a ser um complemento da educação básica, não sendo necessário atingir o nível do ensino médio para obtê-la, acrescentando, assim, os cursos de qualificação profissional, abrindo para o setor privado a função de oferecê-los (KUENZER, 2000).

A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2002, trouxe a expectativa de mudanças estruturais na organização do Brasil, principalmente para o sistema de ensino, e superação da dualidade entre formação básica e formação profissional. A ampliação de espaços para participação da sociedade civil para debater a revogação do decreto 2.208/1997 e a vigência do decreto

5.154/2004, que possibilitou a integração da educação profissionalizante ao ensino médio, abre, novamente, a possibilidade de superação da dualidade no ensino. Assim, a partir da vigência deste decreto, a LDB 9394/96 sofre algumas alterações, que dão possíveis sinais de mudanças estruturais e abre a possibilidade de discussão e realização da articulação entre formação intelectual e formação manual (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Atualmente, a LDB 9.394/96 estabelece no Art. 39º que

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, 1996)

No que tange à reforma da educação profissionalizante, há uma separação do ensino médio, mas com possibilidade de integração dos mesmos, desde que seja respeitada a última etapa da educação básica, condição que não era posta pelo decreto 2.208/97. A Educação Profissionalizante, de modo geral, fica sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Segundo a LDB 9.394/96, Art. 36, parágrafo único, “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Nesse contexto, os cursos do ensino médio possuem a mesma equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. O parágrafo 2º que afirmava que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, foi revogado pela lei nº 11.741, de 2008 (BRASIL, 1996), e a Educação Profissional de Nível Médio ganhou uma seção específica.

O processo de mudanças que ocorreram na relação ensino médio e profissionalizante no governo Lula, na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), foi um “percurso controvérsido”, marcado por “mudanças que conservam”. Ciavatta e Ramos (2012), ao

analisarem o que chamam da “era das diretrizes”, concluem que o ideário para o nível médio, e particularmente para educação profissional, produzido no Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi tão orgânico que se manteve no governo Lula (2003-2010) e perdura no atual governo Dilma Rousseff.

A discussão da integração entre Ensino Médio e Educação Profissionalizante, tornou-se uma Política Pública, em que esperava mudanças estruturais, direcionada para superação da dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, porém “a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Ciavatta (2010), ao refletir sobre a necessidade da integração, advoga por uma formação integrada ou do ensino médio integrado em que,

A educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (idem, p. 84).

O debate sobre integração não é novo, esse já foi levantado por diferentes perspectivas. Uma das visões sobre integração, da qual se origina a ideia de educação integral, surgiu da educação socialista (CIAVATTA, 2005). A integração na educação socialista é um elemento para superação da divisão de classes, em que há um projeto de sociedade que visa à superação da exploração do trabalho. A Pedagogia Nova é outra corrente pedagógica que desenvolve a perspectiva de educação integral. Diferente da educação socialista, a pedagogia nova não sugeriu um projeto de sociedade, mas, sim, uma educação integral com o objetivo da transformação educacional.

Segundo Cavaliere (2002, p. 255), a educação integral sempre esteve presente no projeto socialista. De acordo com a autora, “seus precursores, os anarquistas, tinham a educação integral como bandeira política, baseando-a na associação entre trabalho manual e intelectual. Muitas das experiências pioneiras da pedagogia nova foram desenvolvidas justamente por esses socialistas libertários”.

O que se quer destacar, portanto, é que a própria defesa da integração (ensino geral e ensino profissionalizante), na política de educação, pode assumir correntes políticas e pedagógicas diferentes. Outro elemento que é importante destacar, o qual gira em torno do debate da Educação Profissionalizante integrada ao Ensino Médio, é a centralidade do trabalho como princípio educativo.

3.3 A relação trabalho e educação

Ao dialogar com Frigotto (2010), compreende-se que o conceito de trabalho pode ser apresentado dentro de duas dimensões, as quais precisam ser distinguidas: o trabalho na dimensão criadora da vida humana (dimensão ontológica); o trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado (dimensão que o trabalho assume no capitalismo). Na primeira dimensão, o trabalho configura-se em um processo pelo qual os sujeitos produzem as condições de existência (transformam a natureza, produzem e socializam o conhecimento). Nesse sentido, o trabalho é produtor de valores de uso.

Não obstante, a complexidade das relações sociais capitalistas produziu outro sentido para o trabalho. Nessa segunda dimensão, mediada pelas relações de produção capitalista, ou seja, pelas relações em que há exploração de um grupo sobre outro com o fim de acumular riquezas, através da extração do sobretrabalho, a concepção de trabalho ganha outro sentido: a de produzir valores de troca. “O trabalho então passa de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com o emprego” (FRIGOTTO, 2010, p. 63).

Dessa forma, é importante perceber que o trabalho se configura como princípio educativo na medida em que durante o processo de trabalhar os sujeitos interagem entre si e/ou algo, formando-se enquanto ser social, (re)produzindo e transformando as relações existentes. Segundo Frigotto (2010, p.60),

o trabalho se constitui em um direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos

os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros.

Diferente dessa perspectiva, a sociedade moderna capitalista, na análise feita por Gramsci (1988, p. 117), criou “paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos ou para profissões especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização”. Nessas escolas, o destino dos alunos e as atividades que irão desenvolver após o término do processo formativo já são predeterminados. Na visão *gramsciana*, percebe-se que ocorreu, na organização do sistema de escolas, a manutenção de escolas para uma pequena elite que não visava a preparação para o desempenho de uma profissão e, de maneira paralela, difundiram-se escolas profissionais para formar a classe trabalhadora.

Para superar essa diferenciação, característica da dualidade do ensino, como abordado anteriormente, pensando o trabalho como princípio educativo - uma integração, alguns sujeitos, diante da conjuntura histórica vivenciada, pensaram em um projeto educativo que tivesse como base a dimensão do trabalho, a articulação entre a atividade intelectual e o manual para produzir, comprometido com um novo projeto de sociedade ou para superação das lacunas existentes na sociedade capitalista. Em que pese as devidas proporções que diferenciam o momento vivido e o projeto destes autores, muitos elementos serviram/servem de fundamento para discussão sobre a integração do ensino, e auxiliam na compreensão do problema apresentado.

Dentre estes, há o princípio fundamental da escola unitária gramsciana, em que o trabalho é a base do processo educativo. O trabalho, para o teórico, “é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profundamente e extensamente” (GRAMSCI, 1988, p.130). O pensador propõe que a solução para questão é a criação da “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p.118).

O conceito e a ação do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direito e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. Para o autor,

o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo liberta de toda magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1988 p. 130).

A formação dos sujeitos está relacionada às produções humanas e a organização de cada grupo social. Gramsci (1988) chama atenção que o objetivo da educação clássica dos gregos e romanos não era formar o sujeito com conhecimentos e comportamentos para o exercício de uma profissão, mas para ter consciência de si. Porém,

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1988, p. 136).

Ainda segundo o autor, a marca social da escola

é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (idem, p. 136).

Gramsci (1988) aponta os riscos, os problemas e o caminho para uma educação que tenha o trabalho, no sentido ontológico, como princípio educativo. Este teórico do início do século XX e suas ideias estão presentes nos documentos atuais (BRASIL, 2007), os quais dão

base às políticas de educação profissionalizante e a integração ao ensino médio. Mas até que ponto as políticas governamentais operacionalizam as mudanças estruturais no caminho de uma educação que articula a formação intelectual e manual como propõe Gramsci?

3.4 Breves considerações sobre o Ensino Profissionalizante Agrícola atual – Os campos de disputa no campo.

A formação dos sujeitos visando consolidar concepções, princípios e valores da educação no Brasil esteve fortemente presente no contexto da sociedade, marcando todo o processo histórico brasileiro. A educação destinada aos sujeitos do rural configurou-se como um espaço de disputa por diversos grupos ligados ao interesse de construção da “nação” brasileira⁵⁸. Por surgir de um processo de desenvolvimento agrário-exportador, o contexto do rural brasileiro é marcado por lutas em todas as dimensões do espaço social (cultural, social, político, econômico.), em que há grande concentração de terra “nas mãos dos latifundiários”, ou seja, de um grupo minoritário de sujeitos, os quais detém poder econômico, elemento este que fomenta o debate sobre a questão agrária, que perpassa os debates sobre o rural. Dessa forma, pensar sobre a educação do camponês implica em refletir sobre um tecido complexo, o qual envolve diversos sujeitos internos e externos ao território que tencionam as relações neste espaço.

Nesse sentido, na perspectiva do paradigma de Estado mínimo, incentiva-se a presença dos setores da sociedade civil, mais especificamente empresários, industriais e latifundiários, na utilização do sistema escolar e não escolar de educação, que buscam formar os sujeitos no rural na perspectiva produtiva regida pelo mercado. Estratégia essa utilizada por estes segmentos que ofertam educação técnica agrícola para consolidar os objetivos de crescimento no campo. Não se constitui objetivo analisar essas agências, porém se faz necessário citá-las para compreender que, como setores da sociedade civil, essas “influenciam” na organização do ensino agrícola.

Vale destacar que atualmente a educação profissionalizante ficou definida por eixos tecnológicos, que segundo Machado (*apud* BRASIL 2008, p.185), pode ser compreendido como

(...) a linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e

⁵⁸ Ver: MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro: (1888-1931)**. São Paulo, SP: Hucitec, 1997.

que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo. O eixo tecnológico curricular orienta a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo, expressa a trajetória do itinerário formativo, direciona a ação educativa e estabelece as exigências pedagógicas.

A resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012 estabelece o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que padroniza a nomenclatura dos cursos técnico/tecnológicos e define a lógica da formação profissional. No que concerne à educação profissionalizante agrícola, atualmente, a sua divisão encontra-se no eixo tecnológico de recursos naturais. Esta organização educacional tem a estruturação definida como expressa no quadro abaixo:

Quadro 12 - “Possibilidades” de organização educacional do Curso de Técnico de Agropecuária

POSSIBILIDADES DE TEMAS A SEREM ABORDADOS NA FORMAÇÃO	POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO	INFRAESTRUTURA RECOMENDADA
<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas de gestão • Produção animal, vegetal e agroindustrial • Sustentabilidade • Silvicultura • Irrigação e drenagem • Topografia • Mecanização agrícola • Extensão rural • Legislação e políticas agropecuárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades rurais • Empresas comerciais • Estabelecimentos agroindustriais • Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa • Parques e reservas naturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca com acervo específico e atualizado • Laboratório de informática com programas específicos • Laboratórios didáticos: unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial

Fonte: Quadro adaptado (MEC/CNCT s/n)

Presente no rural brasileiro, encontra-se instituições organizadas por agências e agentes da sociedade civil, como as Escolas da Fundação Bradesco que abarcam o ensino profissionalizante como “eixo tecnológico de recursos naturais”, no qual, oferece aos alunos

“uma formação técnica dinâmica e atualizada, visando acompanhar os avanços tecnológicos, gerenciais e mercadológicos demandados pelo agronegócio nacional”⁵⁹.

Na mesma linha de ação, encontra-se a empresa de cigarros Souza Cruz, a qual atua em todo o ciclo da produção do cigarro, “desde a produção e processamento de fumo até a fabricação e distribuição de cigarros”⁶⁰, também faz parte de um dos setores da sociedade civil que atua na formação dos sujeitos do campo através do Instituto Souza Cruz, organização não governamental sem fins lucrativos (ONG). As ações de caráter educativo, da Souza Cruz, têm como principal iniciativa o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR), que “dedica-se ao desenvolvimento integral da juventude do campo, na busca de formas sustentáveis de geração de renda para a melhoria da qualidade de vida das comunidades rurais”.

Algumas agências oferecem uma formação complementar à educação profissionalizante, na perspectiva não escolar. Dentre estas, destaca-se a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) que “tem como missão representar, organizar e fortalecer os produtores rurais brasileiros”, desenvolve ações educativas, através de qualificação profissional, mediante atividades do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1986⁶¹. Alguns dos projetos do CNA via SENAR são: o “Projeto Escola Viva”, o canal midiático de comunicação, chamado Canal do Produtor⁶², este desenvolve cursos de qualificação profissional via espaço virtual de aprendizagem. A instituição também defende os próprios direitos e interesses, promovendo o desenvolvimento econômico e social do Setor Agropecuário. Para tudo isso se tornar realidade, a CNA congrega associações e lideranças rurais e participa de forma ativa e permanente das discussões e decisões sobre a política nacional agrícola (MENDONÇA, 2010).

Vale destacar que a CNA, fundada pela Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) uma das agências mais antigas que organiza os interesses ruralistas no Brasil, desde 1897⁶³, atualmente foi contemplada com o gerenciamento do novo programa de educação profissionalizante, do governo Dilma para educação profissionalizante, o Programa Nacional

⁵⁹ FUNDAÇÃO BRADESCO, 2012. Disponível em: <http://www.fb.org.br/Institucional/SegmentosEducativos/EducaoProfissional/EPTNM/TecnicoAgropecuaria/>. Acessado em: 03 de maio de 2012.

⁶⁰ SOUZA CRUZ, 2012. Disponível em: http://www.souzacruz.com.br/group/sites/sou_7uvf24.nsf/vwPagesWebLive/DO7V4L37?opendocument&SKN=1. Acessado em: 03 de maio de 2012.

⁶¹ O Sistema CNA abrange três entidades: a CNA (representação e defesa dos interesses dos produtores rurais), o SENAR (Formação Profissional Rural e Promoção Social) e o Instituto CNA (estudos e pesquisas na área social e no agronegócio). VER: Canal do produtor.

⁶² <http://www.canaldoprodutor.com.br/instituto-cna;http://www.senar.org.br/novo/>

⁶³ Existe um debate sobre a relação entre estas duas agências. Para saber mais ver Mendonça (2010)

de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), viabilizado no rural através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Através da inserção do SENAR no PRONACAMPO, pode-se perceber as “mudanças que conservam” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010).

Na análise do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 14),

Trazer a representação dos setores mais conservadores do agronegócio, como é a CNA, por via do SENAR, para operar políticas públicas de formação dos camponeses, significa, no aspecto político, o Estado introduzir uma intervenção antagônica, num campo conflagrado de disputas; no aspecto econômico, social e cultural, é expressão emblemática da lógica assumida e que assume como dada (inevitável e mesmo desejável) a tendência de eliminação progressiva da agricultura de base camponesa.

Assim, na reflexão de Ciavatta e Ramos (2012, p. 33),

o que é mais significativo neste novo contexto para a relação trabalho e educação é que, diferente de muitos países, no Brasil, a política e a gestão da educação dos trabalhadores foram historicamente entregues aos homens de negócio, ao capital. Neste momento, é ao se tornar objeto de disputa entre as classes que a educação básica e profissional dos trabalhadores se torna relevante, por motivos diferentes, tanto para o capital quanto para os trabalhadores.

A análise das autoras nos ajuda a entender o domínio que os “homens de negócio” têm na história da organização do sistema de ensino. Tratando-se especialmente do ensino agrícola, este foi um elemento de disputa entre os ruralistas via Ministério da Agricultura e os educadores renovadores via o Ministério de Educação e Saúde (MENDONÇA, 2009). Assim, a organização e hegemonia da classe é um ponto importante na disputa de dominação do campo educacional e cultural, seja no campo ou na cidade.

Observa-se que a classe dominante e a apropriação dos aparelhos de hegemonia (públicos e privados) garantiram a legitimidade e predominância dos ideais na organização do sistema escolar brasileiro. Mesmo diante de programas pensados para atender uma demanda de educação profissionalizante, inserida na agenda política pelos movimentos, as “agências patronais” conseguiram permanecer dominantes.

Como adverte Bourdieu (1996, p.52), o campo de poder

É um espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão [...].

No caso do rural, é indispensável refletir sobre o interesse do agronegócio, do latifundiário na condução da educação, e como isso, no reflexo das produções e aplicações de políticas, são aspectos que se configuram em um “princípio gerador” que funda as diferenças da estrutura de distribuição das formas de poder dentro do espaço social (BOURDIEU, 2008). Porém, como o *campo* da educação não se configura de modo homogêneo, há disputas que dão ritmos diferentes do instituído.

Nesse movimento, Paiva (1987, p.19) ressalta que

as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara seu caráter histórico.

Nessa perspectiva, é importante conceber a educação não apenas como uma força a serviço da conservação social. Embora seja possível ver claramente as desigualdades sociais e os interesses da classe dominante, o movimento educativo adquiriu também uma dinâmica própria decorrente da universalização de alguns ideais educativos (PAIVA, 1987, p. 20), ou seja, no fluxo contraditório, outros grupos da sociedade civil, gestados na organização popular, apresentam outras propostas para formação dos sujeitos (do/no campo), na sociedade.

Tendo como base a década de 1990, o debate da educação destinada aos povos do campo ocupa espaço na agenda política. Esse reconhecimento da Educação do Campo como Política se deu devido às estratégias de organização da sociedade civil, através do “Movimento Por Uma Educação do Campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004), que conseguiu alguns avanços no que tange às políticas públicas destinadas à educação do camponês, como por exemplo, a criação das “Diretrizes Operacionais da Para Escola Básica do Campo” que dão suporte a luta por educação realizada *pelo e com* os camponeses.

O que se estabelece agora, na análise do FONEC (2012), ao avaliar a primeira década do movimento por educação do campo, é que uma “nova fase de correlações de força

foi iniciada”, em que “é preciso potencializar o confronto pelo polo do trabalho, identificando as necessidades formativas da classe portadora de futuro”. São projetos em disputa, em que estão para além de projetos de educação. Estão em disputa também paradigmas de interpretação (FERNANDES, 2006) e, mais além, projetos de sociedade, em que os jovens possuem papel importante participando e dando continuidade as disputas.

Enfim, a partir da compreensão do contexto da relação Educação e Trabalho na educação básica, mais especificamente sobre a construção da Política de integração entre educação profissionalizante e ensino médio agrícola; e cientes das disputas entre agentes e agências que buscam historicamente impor limites as ações de iniciativas de setores populares da sociedade, segue-se esse caminho investigativo tendo em vista analisar a formação profissionalizante concebida nas EFAs e as experiências juvenis mediadas pelas escolas para construção dos projetos profissionais.

4. PARTICIPAÇÃO E NEGOCIAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DOS JOVENS DO CAMPO EM PROJETER UMA PROFISSÃO.

Neste capítulo foram traçados dois movimentos: primeiro o de compreender o cenário do Ensino Médio nas EFAs. O segundo, o de identificar quais elementos da experiência escolar dos jovens contribuem para a construção dos projetos profissionais. A busca foi em descrever e analisar os contextos da pesquisa, tentando compreender a dinâmica e projetos para a formação do trabalhador do campo. Assim, foi analisado o projeto das escolas e o projeto profissional dos jovens, buscando abarcar a experiência de formação do jovem camponês a partir da EFA. Para tanto consubstanciou-se no debate da dualidade do ensino, tecendo uma interlocução com a lógica de organização camponesa e a inserção da juventude nesse processo de escolarização.

Em muitos momentos do texto, foram analisadas as dinâmicas institucionais enquanto conjunto de EFAs da REFAISA, mesmo considerando as especificidades das mesmas. O estudo das EFAs nos ajuda a compreender o fenômeno do ensino médio na rede como um todo, com seus dados cruzados e suas dimensões territoriais levadas em conta. A REFAISA como rede, encontra uma lógica de formação para seus jovens, porém como estes contextos lidam com a pressão externa ao movimento das EFAs é um ponto de análise que subjaz a este debate.

Nesse sentido, identifica-se, ao longo do levantamento dos dados, especialmente nas entrevistas e observações, os elementos que potencialmente podem contribuir com a construção dos projetos profissionais da juventude camponesa. Tais elementos são linhas que formam um tecido pelo qual os diferentes posicionamentos, nos depoimentos, na observação dos jovens no cotidiano escolar, demonstram como a tradução da experiência em estudar em uma EFA pode ser um diferencial na formação do trabalhador do campo.

Os significados que são dados ao trabalho do agricultor, como uma atividade humana em que predomina o “valor de uso” ou, como uma atividade racionalizada que predomina o “valor de troca”, pode atribuir maior complexidade ao debate. Compreender as relações que permeiam a formação dos jovens camponeses é fundamental para entender o processo de organização social do campo e o sentido de ser trabalhador nesse espaço.

O exercício de análise e compreensão do cenário da juventude das/nas Escolas Famílias Agrícolas foi iniciado em 2012 com visitas as EFAs de Ensino Médio da REFAISA. As primeiras visitas aconteceram com o objetivo de aproximar-se mais dos jovens que participaram do estudo e vivenciar com maior proximidade o cotidiano escolar.

Dito isso, apresenta-se os resultados desta pesquisa com base no estudo realizado no contexto das EFAs, os fragmentos de discursos produzidos durante o período de trabalho de campo é o alicerce da análise. Toma-se como base também, os apontamentos registrados durante a observação realizada no período que desenvolvem-se atividades nas escolas. Optou-se por uma análise da relação dos jovens estudantes com a construção de dois instrumentos pedagógicos organizados pelas escolas: o “Projeto Profissional do Jovem” (PPJ)⁶⁴ e o Estágio.

4.2 O desenho do Ensino Médio Integrado na EFAs da REFAISA: espaços e tempos de aprender.

O cotidiano escolar pode ser visto como um espaço de múltiplas significações (DAYRREL, 2001), o que nos ajuda a identificar tensionamentos e harmonias. O cotidiano das EFAs foi percebido assim, como um espaço multifacetado, em que questões individuais e questões coletivas surgiam a todo o momento.

Para compreender este cotidiano é importante trazer o desenho do Ensino Médio Integrado nas EFAs deste estudo, ou seja, como é organizada a Pedagogia da Alternância nesse contexto. A Pedagogia da Alternância operada nas EFAs deste trabalho apresentam algumas características importantes que devem ser pontuadas, uma vez que estas são marcadores na formação do jovem estudante do campo e assim de suas famílias/comunidades.

A primeira característica é o trabalho de base para formação da Associação que “responde jurídica e economicamente pelas EFAs e assumem sua gestão” (EFA2, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 06). Quando perguntados sobre começo de uma EFA duas datas são sempre respondidas: o ano da fundação da Associação e o ano de funcionamento da primeira turma da escola. Tal questão nos leva a inferir a importância que a construção da Associação tem na organização da escola, através do trabalho de base. O trabalho de base é um momento formativo das famílias/comunidades para que estas passem a aderir o projeto da escola, é um trabalho contínuo, e que em essência não pode ser dispensado. Nas três escolas do estudo alguns agentes tiveram um papel fundamental no processo inicial do projeto, são pessoas que tinham/tem ligação com a Igreja Católica.

A manutenção do trabalho na base, ou seja, a formação e o acompanhamento nas comunidades e nas famílias aparecem como um pressuposto importante para a

⁶⁴ O PPJ não traça um projeto profissional no sentido teórico aqui discutido. Este consiste em uma estratégia pedagógica utilizada pela escola para a formação em técnico agrícola, em nossa análise o PPJ é um elemento que contribui com o projeto profissional do jovem, mas não é o elemento que por si só organiza esta experiência.

operacionalização do Ensino Médio dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância. Com ciência da importância desta ação, monitores ressaltam a dificuldade na manutenção desta formação e das visitas e acompanhamentos às “comunidades parceiras”, ou seja, as comunidades que aderiram ao projeto da escola.

Uma das instituições visitadas traçou um plano de formação específico para famílias (Quadro 13). Neste quadro percebe-se que quatro eixos são importantes para formação dos pais que incide na formação dos jovens: o primeiro sobre a Pedagogia da Alternância com o fim de familiarizar as comunidades/famílias com os instrumentos pedagógicos, no período do 3º ano há a discussão sobre o projeto dos estudantes dentro da escola, ou seja, discute-se com os pais sobre os planos dos filhos; o segundo eixo traz elementos do associativismo; no terceiro há uma orientação sobre o papel da família; por fim, a escola instrumentaliza as famílias com temas de discussão específicas para o trabalho do agricultor camponês e temas mais gerais como a Política Agrícola e Globalização.

Quadro 13 - Plano de Formação da Família

Temas	Pais de alunos (1º ano)	Pais de alunos (2º ano)	Pais de alunos (3º ano)
1. Pedagogia da Alternância	- Alternância: O que é? - Plano de Estudo: O que é? - Colocação em comum (conclusões do grupo)	- Plano de formação da EFA - Caderno da Realidade - Visita de Estudo - Visita as famílias	- Avaliação - Exercícios/Retorno - Projeto do aluno dentro da EFA
2. Associação EFA	- História da Associação da EFA - O que é Associação: objetivos/constituição - Estatuto e sócios da EFA	- Economia e prestação de contas - Diretoria da EFA • Conselho Administrativo • Conselho Fiscal - Assembleias	- Associação e Gestão educativa da EFA - Associação e sócios - Colaboradores - Níveis de organização
3. Orientação familiar	- Família (história e seu papel como educadora) - Internato Relacionamento pais e filhos	-Relacionamento marido/ mulher - Psicologia da Adolescência - Autoridade e responsabilidade	-Namoro -Lazer -Família/Comunidade
4. Orientação Técnica	- Pequenas criações - Captação de água da chuva - Agricultura familiar	- Política Agrícola - Crédito rural - Associativismo rural	- Ruralidade - Globalização e comercialização - Mercosul

FONTE: quadro adaptado (EFA 2, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009)

Os jovens estudantes são oriundos preferencialmente das comunidades parceiras. A nossa pesquisa junto às EFAs do Ensino Médio Profissionalizante conseguiu detectar aspectos importantes no processo de inserção dos jovens na escola. As vagas para estudar na escola são distribuídas por estas comunidades e/ou entidades parceiras, que selecionam entre seus jovens aquele que tem “perfil” para estudar na EFA. As prioridades são jovens que já estejam mobilizados e que participem da Associação Comunitária de sua localidade ou outra entidade organizativa. Tal condição não impede, no entanto, de serem selecionados jovens que fujam a

este perfil, mas que ainda assim demonstram interesse em estudar na escola e se familiarizar com o ritmo específico da Pedagogia da Alternância. Na fala de E03, há o relato deste processo

O “monitor” foi daqui pra comunidade, aí ele falou que era bom a comunidade tá indicando alguém, porque se vem um aluno da comunidade pra EFA, este aluno pode ser um agente multiplicador do conhecimento. Quando fui escolhida pela comunidade eu fiquei super balançada pra vir. Só que como tem que fazer uma reunião familiar, o pai, a mãe, meus irmãos pra saber se todo mundo tá de acordo. Quando eu recebi a notícia fui correndo falar com mainha, aí ela disse “a gente tem conversar com seu pai, porque se não der certo a culpa não cair só pra mim, aí a responsabilidade vai ser maior”. (E03, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Normalmente as EFAs oferecem aos estudantes um período, em média um mês, durante o 1º ano do Ensino Médio para se adaptarem à rotina da escola. Nesse tempo as atividades giram em torno de propostas que buscam familiarizar este jovem com a mudança na cultura escolar e que passa a ter uma lógica de atividades em torno da Pedagogia da Alternância. Deve-se destacar, que o ingresso na instituição acontece em dois momentos: ou na 5ª série/6º ano ou no 1º ano do Ensino Médio, mesmo que este estudante já tenha realizado o estudo dessas séries em outra escola, quando entra na EFA há a necessidade de refazer estas séries, pois o plano de formação na prática não é subdividido em séries e sim em eixos temáticos ou temas geradores. Tal condição não parece ser um obstáculo para quem escolhe estudar em uma EFA, como exposto na fala de uma das jovens entrevistadas.

Eu desisti no segundo ano (do Ensino Médio de uma escola estadual) pra vir pra cá (EFA) e tive que voltar para o primeiro.

Você se arrependeu?(pesquisadora)

Não! De jeito nenhum.

(E03, ENTREVISTA , PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Outro elemento que pareceu comum no período inicial de estudos nas escolas famílias é a saída da escola por aqueles que não se adaptam à dinâmica. Nas observações realizadas percebeu-se que normalmente o momento de desistência se estende até o segundo ano do ensino médio. Durante a observação ocorreu uma movimentação entre os estudantes, no momento em que um jovem vai embora da escola, todos se juntam para despedida, então uma jovem relata que “a adaptação vem mesmo no segundo ano” (E09, ENTREVISTA , PESQUISA DE CAMPO, 2012), até o fim do segundo ano ainda tem gente que não se “acostumou a escola”.

Durante o período de visita à outra EFA presenciou-se situações que permitiu perceber tais cenários. Em alguns casos observados o problema não está na adaptação do estudante à proposta pedagógica da escola especificamente, mas ligada às questões que a proposta de convivência no cotidiano vivenciado nas EFAs, suscita. Dentre alguns casos presenciados a relação entre estudantes parece ser um dos fatores que desencadeia tal decisão. A convivência em internato parece ser um elemento que foge as orientações pedagógicas e torna-se um desafio para os formadores das EFAs. Em entrevista a estudante E08 relata que

Eu pensei em sair da escola.

Por quê?(pesquisadora).

Ah, tem muita fofoca, isso acaba atrapalhando.

(E 08, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012)

Namoros, conflitos por pequenos objetos, uma queixa por alguém não realizar as tarefas, ou coisas simples ligadas à convivência, parecem ganhar dimensões intensas no período de estadia na escola. Resolver pequenos dilemas fora do conforto e respaldo da família tornam as questões muito vivas e intensas para estes jovens e adolescentes. Esses intensos cenários de convivência e cotidiano, são deflagradores de muitas e diversas impressões sobre o espaço, da convivência pode sair razões para permanecer ou razões para evadir de uma EFA. Em recente estudo (LINS, 2010), com um levantamento realizado sobre o que os jovens atribuem maior importância numa experiência de uma EFA, foi observado que o item “laços de amizade” surge como um fator de maior preponderância no cotidiano escolar. Tal fator pareceu ser mais significativo para os jovens que a rotina intensa de cuidar da escola, estudar, ficar longe da família.

Diante desta questão é válido pensar que a EFA como instituição escolar é vivenciada pelos jovens como um espaço para além das regras estabelecidas, um espaço de sociabilidade, em que cotidianamente há uma complexa trama de relações sociais e emocionais, em que alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressões ou de acordos fazem parte da maneira em que os (as) jovens se apropriam do espaço escolar, construindo novas maneiras de viver esse espaço que poderiam inicialmente não estar previstas pela dinâmica institucional (DAYRELL 2001, *apud*, LINS 2010).

Em situação presenciada, em uma das escolas visitadas uma mãe foi chamada a comparecer na escola, pois a filha não queria estudar na instituição. Durante conversa, esta

mãe relatou que não queria que a filha saísse da escola, que ela não teria “outra escola melhor para estudar”⁶⁵, mãe e filha conversaram e por fim a filha decidiu ficar.

Para as famílias dos camponeses, de acordo com o itinerário do estudo por algumas comunidades e entrevistas com os mesmos, pode-se dizer que a formação profissional integrada ao Ensino Médio via Pedagogia da Alternância foi um dos elementos que mais tornou desejável a busca pelas escolas no rural baiano. O estudo na EFA neste formato garante minime às famílias, uma proposta de estudo atrelada a uma possibilidade de trabalho. Para as comunidades, além de estudar, o jovem da EFA traz contribuições ao trabalho familiar. Em visitas às comunidades os relatos das famílias indicam esta perspectiva, como é possível ver a seguir, no relato do irmão de estudante, durante entrevista:

No fim ele vai ter dois diplomas um pra trabalhar e um pra estudar (APONTAMENTOS DO DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Além do potencial em torno do futuro profissional dos filhos, a possibilidade de tê-los envolvidos nas tarefas da família, ao passo que frequentam a escola, é um fator considerado importante pelas famílias. Como relata o pai de uma estudante durante entrevista. Enquanto caminhávamos pela horta construída pela jovem o pai ressalta o envolvimento da filha com o trabalho agrícola,

Ah agora ela sabe pegar na enxada, antes não tinha jeito de segurar, era preguiçosa. Se você não fincar a enxada no solo direito a mandioca não se sustenta (APONTAMENTOS DO DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Outro elemento chave na organização do trabalho das EFAs é o Plano de Formação, uma das principais características da utilização da Pedagogia da Alternância, este tem por finalidade organizar o conteúdo curricular, desenhando as ações a serem seguidas pelos pais, monitores e estudantes. Com base nos documentos analisados⁶⁶ é função da REFAISA ajudar cada escola na elaboração deste plano, de modo a garantir a unidade necessária a Pedagogia da Alternância. Dessa forma traça-se um plano de formação para os jovens, na dimensão específica de cada EFA, de forma coletiva, dentro da Rede é traçado o plano de formação dos monitores e das famílias como um todo.

⁶⁵ Fala da mãe quando perguntada o motivo que a fazia em insistir deixar a filha estudar na escola. (APONTAMENTOS DO DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

⁶⁶ EFA01 – Regimento Escolar; EFA02 – Projeto Plúico Pedagógico; e EFA03 – Plano de Curso.

O Plano de Formação dos jovens tem por base os temas geradores (ANEXO I), que são organizados em ciclos/sessões. Os planos de formação das EFAs em estudo foram construídos com o objetivo de engajar os jovens estudantes em atividades das comunidades. Esses são planejados de modo que possa aproximar cada vez mais o jovem das questões comunitárias circundantes. “Aprimorar os conhecimentos para passar para os agricultores” foi uma frase de efeito utilizada por quase todos os jovens durante as entrevistas e observação realizadas.

Outra característica fundamental no cenário das EFAs, como já foi dito, é a Alternância em si. O ato de alternar escola/família não ocorre de forma desconectada, é certo que não é um processo simples e que enfrenta desafios para manter essa relação. Destaca-se também, que cada EFA possui uma dinâmica particular no processo de alternância. Abaixo descreve-se de modo geral como ocorre esse processo:

- **Momento escola:** o Plano de Estudo (PE) é um instrumento que viabiliza a aproximação da escola com as famílias/comunidades, este consistindo em um guia de questões elaboradas pelos estudantes junto com os monitores, partindo de temas ligados ao cotidiano dos jovens.

-**Momento comunidade:** durante o período que acontece na família/comunidade o jovem busca estratégias para que o PE seja respondido de acordo com a temática sugerida pela EFA. Por exemplo, se o tema é sobre a “história da família”, vários membros da família respondem às questões elaboradas; com o tema “Políticas públicas” alguns jovens conversam com vereadores para saber quais as políticas públicas elaboradas para o município; ou se a discussão é sobre “Pragas que atingem as plantações nas lavouras”, faz-se um levantamento dentro das comunidades.

- **Momento escola:** munidos das respostas, os estudantes ao voltarem para escola expõem aos colegas os resultados dos questionários, é o momento chamado de “colocação em comum”, em que todas as respostas são discutidas. Após essa discussão elabora-se uma síntese dos principais pontos, as possíveis soluções para questões colocadas pela comunidade. As sínteses têm como base as discussões em grupo, a opinião dos estudantes e os conhecimentos científicos sobre o tema determinado. Quando retorna para casa o jovem leva a síntese das discussões, nesse momento o jovem utiliza os espaços coletivos da comunidade, como as associações para realizar um tipo de palestra sobre o que foi discutido.

Essa é a lógica basilar da Pedagogia da Alternância, o elemento da experiência vivida tem por inspiração na Pedagogia Ativa (DEWEY, 1980), a qual tem por base a experiência, a pesquisa, e centra no estudante as ações do seu conhecimento. É um elemento educativo rico

ao tempo que carrega alguns complicadores para sua execução. Durante o período de observações jovens relataram alguns desafios em realizarem a atividade de retorno. O jovem muitas vezes não consegue articular a comunidade para repassar o conhecimento discutido, alguns estudantes relatam que o fato de ser jovem cria um ceticismo em relação ao debate proposto pelos mesmos. As meninas expõem que ser mulher torna o desenvolvimento das atividades mais difícil, pois os agricultores muitas vezes não dão credibilidade ao que é problematizado por elas. (LINS, 2010).

- **Visita dos monitores aos contextos comunitários:** Durante o período da alternância os monitores visitam os estudantes nas casas e contextos comunitários para acompanhar o desenvolvimento das atividades. Nesse momento os monitores estabelecem um diálogo mais próximo com as famílias.

A manutenção e periodicidade das visitas são fundamentais na relação da alternância, pois é essa que garante a disciplina e envolvimento do jovem durante o “período família”, assim como o acompanhamento e diálogo família/escola. A fragilidade nesta manutenção dificulta o desenvolvimento da proposta. Cada escola do estudo tem uma dinâmica própria para execução das visitas, por exemplo, na EFA 02, foi estabelecido que um monitor seria responsável para realiza as visitas de determinado grupo de estudantes por regiões. Em outra escola as visitas são feitas mais esporadicamente, devido o número reduzido de monitores e falta de recursos.

- **Caderno da realidade/Caderno de Acompanhamento** – consistem em registros da vida diária dos estudantes, em que relatam e avaliam cada sessão que passam na EFA e/ou nas comunidades considerando aspectos como convivência, tarefas desenvolvidas, propostas de trabalhos, etc. Os estudantes relatam o que desenvolveram durante o dia, a tarefa que tiveram dificuldades ou não, em realizar, avaliam as aulas e as atividades de modo geral. Os cadernos da realidade são os instrumentos nos quais os jovens registram e podem expressar suas sensações, inquietudes, coisas incomodam ou os fazem felizes neste cotidiano escolar.

Durante a viagem de campo obteve-se acesso a alguns cadernos da realidade/acompanhamento. Esses parecem um tipo de *portfólio* em que se guardam reflexões da vida na EFA e acompanham o jovem do primeiro ao último ano escolar.

- **Visitas externas/intervenções:** é muito comum as escolas receberem visitas com diversos objetivos, sendo palestras, pesquisadores, curiosos. Durante a estadia nas escolas, participou-se de momentos de intervenção externa de diferentes naturezas. Observou-se cursos, palestras, visita de técnicos para abordar um tema de interesse dos jovens.

-Avaliação da sessão: tudo o que ocorre durante a sessão é avaliado de maneira coletiva, como uma reunião, em que as atividades realizadas durante o período da sessão na EFA são avaliadas assim como o desempenho dos sujeitos envolvidos (sejam pais, visitantes, estudantes, monitores, funcionários).

4.2.1 A escola para o trabalho o trabalho para escola

Nas EFAs do estudo a relação com o trabalho produtivo merece atenção, uma vez através do trabalho os sujeitos interagem entre si e a natureza transformando-a e transformando-se, aprendendo e produzindo. Esta relação trabalho-educação oferece aos sujeitos uma condição que é peculiar ao homem, a saber: representar e projetar as ações futuras. Dentro das EFAs estudadas buscamos identificar quais os elementos que alimentam a representação e possibilitam a projeção do trabalho camponês, tanto no espaço escola quanto no espaço comunidade.

Durante o período na escola os jovens tem uma rotina intensa que intercala as aulas teóricas, aulas práticas e atividades diárias. Neste movimento alguns momentos chamam a atenção e estranhamento por fugir da prática das escolas de modo geral e que aparecem como perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Dentre estas atividades aparece a “mística”⁶⁷, que se configura como uma ação político pedagógica que buscar resgatar através de símbolos e de reflexões coletivas, a identidade camponesa, a experiência de trabalho camponês e o tema da luta pela terra. Os momentos simbólicos tem uma função de consolidar no imaginário dos jovens a importância de valorização de sua cultura e do potencial da organização dos coletivos. Durante o período de visita às EFAs, alguns momentos foram fundamentais para compreender essa dinâmica de aprendizagem. A formação em círculo, a oração, as paródias, a leitura da bíblia, a representação de fábulas, são rituais que parecem ser atividades comuns na vida das pessoas do campo, não estão presentes em nenhuma disciplina, e que podem alimentar uma representação ou uma ligação do jovem com o seu lugar de vida.

Segundo Arroyo (2012, p. 102)

Ver a cultura, o universo simbólico, os valores, o conhecimento como meros produtos do trabalho a serem sistematizados nos currículos e ensinados e apreendidos na escola é puro reducionismo que perde a virtualidade do próprio trabalho humano. Porém, enriquece-se a teoria pedagógica ao

⁶⁷ É considerada mística o momento em que são utilizados símbolos (como a água, a terra, a enxada, o livro, etc.) para representar elementos do trabalho e cultura camponesa.

destacar a cultura, o conhecimento, os valores, o universo simbólico como princípio e formadores na medida em que seu ato de produzi-lo é produção cultural, é formador. Integram-se no mesmo ato do trabalho princípio educativo.

A auto-organização dos estudantes é outro elemento que aparece como característica do trabalho na escola. Essa atividade é fundamental para a manutenção da instituição, em que a atmosfera de escola família é sentida. O cuidado com a escola, o qual os estudantes têm que exercitar, faz parte de uma rotina que fomenta a convivência coletiva. É certo que este percurso não ocorre de maneira harmoniosa. Algumas brincadeiras, falta de vontade de fazer uma tarefa, foi percebido como algo comum, também condizente muitas vezes com a expressão da situação juvenil, outrossim, ter a responsabilidade de cumprir uma tarefa por todos, torna-se um aprendizado eficaz e necessário, e uma missão que aos poucos torna-se apropriada pelos jovens nesse cotidiano escolar.

O disciplinamento pode ser visto sob duas óticas: uma em que tais atividades são maneiras de formar trabalhadores que se submetem as regras, se acomodando a condições diversas; a outra perspectiva, trata-se de perceber o disciplinamento necessário ao trabalho coletivo, em que se respeita as atividades que são divididas e hierarquizadas coletivamente, utilizando-se da ideia da escola unitária de Gramsci (1988), uma escola com "uma certa disciplina coletiva", em que as regras são pensadas e avaliadas de modo coletivo. Abaixo utilizou-se um organograma para representar a subdivisão dos trabalhos para manutenção da escola:

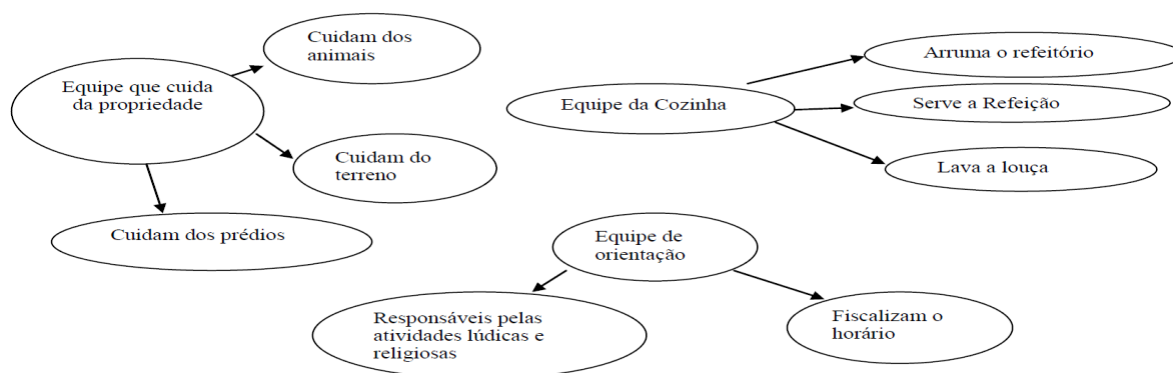


Figura 5 - Organograma da divisão do trabalho na escola (LINS, 2010)

Estes dois elementos, a mística e a auto-organização da rotina, são percebidos como atividades nas EFAs, que auxiliam na formação integral dos jovens. A dinâmica pedagógica

vivenciada nas EFAs cria uma lógica própria que ajuda a organizar e dar sentido ao trabalho com a Pedagogia da Alternância. A diversidade de atividades cotidianas desenvolvidas pelos jovens começa a fazer parte da rotina e são elementos que trazem a experiência para se preocupar com um projeto profissional. Neste sentido buscou-se analisar os momentos projetados pela escola, através dos instrumentos pedagógicos, que proporcionam experiências profissionais aos jovens.

4.2 Sujeitos do Projeto /Projeto dos Sujeitos

Nesta parte do trabalho discuti-se alguns elementos da formação dos jovens estudantes com o fim de identificar os elementos das suas experiências que contribuem para a construção dos seus projetos profissionais. Para isso, resgata-se o conceito de geração de Mannheim (1964, *apud*, WELLER,2010) que considera que gerações diferentes coexistem, porém os grupos geracionais se articulam em categorias sociais distintas, em que as identidades de gerações são traçadas por oposição (criança/jovem/adulto/idoso). Outro conceito importante dentro da discussão levantada por Mannheim é o conceito de posição social, em que os grupos se organizam dentro das relações de proximidade. Assim, as tendências formativas só poderão ser analisadas a partir de um grupo concreto porque foram constituídas nesse contexto. Nessa análise não se utiliza os jovens urbanos como referencial para compreender a dimensão de construção de projetos profissionais. É no debate que envolve o campesinato, discutido nos capítulos anteriores, que se busca os referenciais para pensar os projetos desenhados pelas EFAs para os jovens e os projetos pensados pelos jovens estudantes das escolas famílias. Dessa forma, vale resgatar a ideia de *patrimônio familiar* material e não material presente no debate sobre camponês.

Para fins de análise foi dividida esta parte do texto em subtemas, os quais buscou-se traçar um percurso organizado pelas EFAs para subsidiar as experiências dos jovens. Assim, no primeiro ponto discuti-se os elementos que levaram os jovens a escolher estudar nas EFAs. Em seguida, evidenciou-se o debate sobre os instrumentos pedagógicos que mais enfatizam a relação do estudante com a profissionalização do camponês: o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), o estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por fim, abordamos as expectativas dos jovens sobre a profissão de técnico em agropecuária.

4.2.1 Escolher estudar na EFA: Iniciando o projeto de profissionalização a partir da escolarização

O apoio das famílias e suas comunidades torna fundamental para a manutenção da escola comunitária. Nas EFAs deste estudo a mobilização comunitária, com o fim de desenvolvimento rural prezando pela manutenção da tradição aparece como um elemento recorrente nos registros das escolas. Nesse eixo encontra-se a busca por reduzir a saída de jovens do campo, criando novas possibilidades de trabalho em um rural que se moderniza. O conhecimento necessário para viver neste rural, em que as relações de trabalho se diversificam, sem precisar deixá-lo, aparece como um investimento tanto dos pais quanto dos jovens que começam a desenhar mais uma possibilidade de futuro, em que a cidade não é a principal opção.

As escolas, famílias e comunidades então investem na orientação dos jovens estudantes, dentre estes investimentos alguns instrumentos no Ensino Médio são fundamentais para orientar na construção de projetos profissionais, que considerem o desenvolvimento comunitário e familiar.

Os apontamentos das entrevistas permitiram identificar alguns fatores que contribuíram para que os jovens optassem por estudar em uma EFA. Com base na entrevista dos estudantes foi possível traçar alguns dos motivos que levaram os sujeitos investirem neste processo de escolarização em uma EFA.

Para alguns jovens mais de um fator contribuiu para escolha da instituição. Como nos relata E01

Bom, eu entrei porque meu pai **já tinha um filho aqui**, ele meu irmão começou a estudar aqui na 5ª série, aí **meu pai começou a ver o desenvolvimento dele**, né? **E eu também**, como eu já gostava de roça e tudo, ele já sabia e tudo que era assim... (pausa). Ele botou na minha cabeça ‘Oh meu filho, a cidade não é isso, não é como você pensa’, aí eu fui caindo na realidade. A necessidade é quem força a gente. (querer ir para cidade). Então daí em 2008 foi uma monitora pra lá, a “X”, e aí ela com o papo legal dela me convenceu a participar da semana de adaptação. (E01, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012, grifo nosso)

O exemplo de egressos foi o que apareceu com maior recorrência nas falas dos estudantes. Pode-se inferir que as atividades desenvolvidas pelos egressos e a opinião sobre a escola são elementos que pesam na decisão dos jovens. Os profissionais que estes egressos hoje representam podem gerar uma imagem de trabalhador para os jovens projetarem o seu futuro. As falas de alguns estudantes anunciam esta inferência, a exemplo do que relata E06:

Eu vim estudar aqui por, eu acho que esta escola tem a ver com agricultura. Aí um técnico ex-aluno da EFA me falou como funcionava, aí ele me falou como era essa área como era fácil de arrumar um emprego, daí eu posso tá pagando uma faculdade pra mim sem precisar de meu pai. E também um ex-aluno daqui que mora em minha comunidade me indicou esta escola. (E06, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO 2012).

A vontade da família mostra-se importante também nesta decisão como nos relata E02

Na verdade foi **influência da família, minha mãe já conhecia o trabalho da EFA**, já queria que minhas irmãs tivessem vindo, mas nenhuma se interessou aí a única que se interessou fui eu. Na verdade quando a gente ainda não decide, quando a família influencia a gente se interessa porque a gente sabe que a família quer o melhor pra gente. Então a partir do momento que eu conheci a EFA, eu também me interessei porque eu vi que era a realidade que a gente vive nas comunidades, então, tanto foi por influência e quando conheci eu também me interessei e vi que realmente era uma boa opção. (E02, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO 2012).

Dentre as opções de escola para alguns jovens a EFA se apresentou como mais atrativa pela oferta de Ensino como expõe E03

Eu estava cursando o segundo ano (em escola de ensino médio tecnológico) e ia pro terceiro, só que com o ensino tecnológico que não era um ensino adequado. [...] [...] era um monitor na turma pra desligar e ligar os computadores e se tivesse alguma dúvida mandar por email para o professor lá em Salvador. (E 03, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO 2012).

Percebeu-se que dentro de cada contexto a EFA vai ganhando espaço e se tornando uma opção para o jovem camponês. O trabalho de sensibilização que os monitores realizam nas comunidades convencem os estudantes e os pais a matricularem os filhos. Os pais e os filhos parecem não se arrepender da escolha.

Na verdade meu pai teve interesse maior, eu nem conhecia esta escola. Aí eu pensei lá tem o curso técnico e se eu fosse estudar na cidade eu ia fazer só o Ensino Médio. Aí eu preferi vim pra cá, através de reuniões que teve na comunidade. Aí teve “Y” que já estudou aqui e me indicou, me falou. Eu quis vim, tem muita gente que os pais insistem, mas eu quis vim mesmo, pensar no futuro. (E05, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

O “monitor” foi daqui pra comunidade, aí ele falou que era bom a comunidade tá indicando alguém, porque se vem um aluno da comunidade pra EFA, este aluno pode ser um agente multiplicador do conhecimento. Quando fui escolhida pela comunidade eu fiquei super balançada pra vim. Só que como tem que fazer uma reunião familiar, o pai, a mãe, meus os irmãos pra saber se todo mundo tava de acordo. Quando eu recebi a notícia fui correndo falar com mainha, aí ela disse “a gente tem conversar com seu pai, porque se não der certo pra culpa não cair só pra mim, aí a responsabilidade vai ser maior”.(E03, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Estudar na EFA é uma escolha, feita pelo jovem, influenciada muitas vezes pelos pais ou pelas comunidades e/ou condicionada pelas dificuldades do contexto: social, cultural, familiar, pessoal. Muitas vezes pode se configurar em uma tentativa de “não ir embora para cidade”. A decisão de deixar o campo, a “roça”, a comunidade, é uma escolha que pode ser sofrível, que pode anunciar também um dilema nas faltas de escolhas para permanecer onde se quer, situação vivida particularmente pelo jovem camponês.

4.3 Construindo experiências para projetar o futuro profissional: PPJ – Estágio – TCC⁶⁸ o projeto da escola para os jovens

Durante o Ensino Médio, além das disciplinas obrigatórias pela legislação, as EFAs desenvolvem alguns instrumentos pedagógicos específicos para viabilizar o diálogo entre o jovem e o ambiente. Além dos instrumentos pedagógicos citados anteriormente o PPJ e o estágio são fundamentais para possibilitar as construções de projetos profissionais dos jovens. Com base no debate destes dois instrumentos que foi elaborado a próxima análise.

- **O PPJ: Projeto Profissional do Jovem ou Projeto Empreendedor?**

Uma das discussões na literatura sobre as EFAs gira em torno da função social da escola no rural, se essa tem por objetivo contribuir com a formação de uma juventude emancipada, ou se acaba por facilitar a inserção da juventude do campo no processo de exploração capitalista.

De acordo com os documentos de orientação do Projeto Profissional do Jovem - PPJ (SIMFR, ORIENTAÇÕES DO PPJ, 2004) organizados pela Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR) a empregabilidade e cidadania são os conceitos a serem trabalhados ao pensar na organização do PPJ. Segundo o documento

A **cidadania** é um conceito que é trabalhado de forma transversal ao longo da formação.

A **empregabilidade** do aluno é um grande desafio a ter em conta no Plano de Formação no CEFFA. O meio que facilita a empregabilidade é a construção do PPJ, na medida em que: põe o aluno em contato com profissionais; ambienta o aluno com as fases de construção de um projeto,

⁶⁸ Apenas uma escola do estudo desenvolve este instrumento pedagógico.

tanto técnicos como econômicos; fomenta o espírito crítico e ajuda a vivenciar situações de risco e a argumentar opções.

Empregabilidade é um conceito que surge a partir da ênfase empresarial pelo requerimento de trabalhadores polivalentes (OLIVEIRA, 2009), sendo assim, é importante discutir a operacionalização do conceito de empregabilidade que dificulta a possibilidade de pensar o PPJ em torno da perspectiva de coletividade, uma vez que este conceito pode *esvaziar a ideia de um movimento integrador e de responsabilidade coletiva*. A condição de empregabilidade dá ao indivíduo o *status* para se inserir no mercado de trabalho, mas não lhe oferece garantias disso pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos. Além disto, este discurso da empregabilidade pretende retirar do Estado toda responsabilidade da falta de emprego e atribuir ao indivíduo a incapacidade de não conseguir manter-se no mercado de trabalho (SAVIANI, 2010).

A ideia de empregabilidade é um risco para a cultura de formação dos jovens, pois reforça nos indivíduos todo o peso da possibilidade do “sucesso” profissional em uma sociedade de cunho neoliberal onde a escassez de empregos caminha lado a lado com a busca pelo sucesso profissional. No caso da formação dos jovens das EFAs não é diferente, após a formação do jovem com a certificação em técnico agrícola, é esperado que o mesmo encontre prontamente uma fonte de renda em torno desta profissão, mas dentro desta perspectiva, se esse e/ou sua família, não consegue desenvolver o projeto profissional devido às condições estruturantes do entorno (as condições climáticas, a ausência de crédito, as condições de trabalho...), dentro da concepção de empregabilidade, o jovem passa a ser o principal ou único responsável por um fracasso no investimento familiar/comunitário.

A construção e execução do PPJ é uma das principais questões a ser trabalhada no Ensino Médio. Segundo o documento de orientação para o PPJ dos CEFFAs

A introdução deste instrumento pedagógico implica que o Plano de Formação de todos os anos escolares que compõem os níveis (Fundamental e Médio) deve ser repensado, desenhado e aplicado. É necessário que seja feito o Plano de Formação de todos os anos para termos uma visão global de toda a formação e de podermos observar a sequência lógica dos temas de estudo. De forma a respeitar: as capacidades intelectuais dos alunos (faixas etárias); a sequência dos temas geradores; os temas de estudo; o meio socio-profissional; os conteúdos programáticos; as cargas horárias adequadas.

Nesse sentido os CEFFAs deverão ter o Plano de Formação orientado para o emprego do aluno e também para a transmissão de valores muito importantes no meio rural. (ORIENTAÇÕES DO PPJ, 2004)

Neste sentido os PPJs ganham grande relevância na formação das EFAs por dois aspectos: primeiro porque os PPJ consistem em um plano de empreendimento na família/comunidade; segundo que é uma das estratégias das EFAs de orientar a formação profissional dos estudantes.

Nas três EFAs estudadas, a proposta de formação baseada no PPJ aparece como algo positivo, como por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de trabalho importantes no mundo rural (realizar diagnóstico dos projetos, prever riscos, planejar ações)), e pode configurar-se como uma possibilidade de organizar os camponeses para desenvolver atividades produtivas que contribuam para sua permanência no campo. Porém quando baseada fortemente no conceito de *empregabilidade*, como pouca problematização em torno das circunstâncias conjunturais do campo, pode configurar-se como um passo arriscado, que ao deparar-se com resultados frustrantes no processo de implantação de projetos familiares e comunitários, o jovem se encontra em um patamar de desapontamento que pode significar uma grande frustração nesse momento de sua vida. Paradoxalmente, há a opção por realizarem projetos com os quais os jovens já antecipam o distanciamento para com o desenvolvimento das ações e/ou escapam de uma perspectiva de projeto comunitário e familiar que envolve a tantas outras expectativas sob sua responsabilidade.

É neste momento que encontrou-se nas falas dos jovens as estratégias de negociação em relação ao PPJ. Para muitos estudantes organizar este projeto não significa que devam permanecer presos no campo, muitas vezes os projetos são pensados pelas e com as famílias e com o objetivo de que sejam aplicados pelos pais sem a continuidade da sua participação. Pelo estudo foi possível perceber também que alguns elaboram esses projetos com a perspectiva de que não acontecerá o planejado ou de que não darão continuidade a proposta:

Eu pensei o PPJ mais pra família do que pra mim (E01, 2012)

A responsabilidade por construir um projeto em que cria a expectativa de resolver as dificuldades de recurso da família camponesa, muitas vezes deixa o jovem apreensivo sobre o insucesso deste. Em entrevista uma das jovens nos relata tal preocupação

Não conversei com meus pais sobre o PPJ. É porque meu pai fica querendo escolher as minhas coisas e eu não gosto às vezes. Assim, eu quero fazer as coisas do meu jeito, porque se um dia não der certo eu não vou ficar culpando ele. Eu não vou dividir a culpa. (E07, 2012)

Nessa fala percebeu-se como a perspectiva de organizar a renda familiar pode trazer um peso para vida do jovem. Existem casos em que toda a renda da família é empregada na realização do PPJ, e o jovem é o executor, o elaborador do projeto, e o responsável por seu sucesso ou não. Mais uma vez os sinais de como os objetivos dos estudantes podem entrar em conflito com as finalidades das famílias e da própria instituição escolar.

Para este outro jovem, que construiu o PPJ com a família, e já está aplicando o PPJ, tem um sentido diferente, pois serve de exemplo para as demais pessoas da sua comunidade, como é dito por ele

só aplico na propriedade, mas serve de exemplo pra comunidade. Dentro do PPJ a gente faz alguma experiência que dá certo aí a gente mostra a comunidade, ai alguém quer, a gente vai lá faz na propriedade dele. (E02, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012)

A escola participa da construção do PPJ ao auxiliar o jovem na busca da viabilização do acesso ao crédito, este pode ser via a escola ou via banco (através do PRONAF Jovem⁶⁹). Algumas EFAs acompanham a execução do PPJ na propriedade ou associação comunitária. Existem os critérios que orientam o processo de planejamento de PPPs, a saber: os projetos devem ser desenvolvidos nas propriedades ou comunidades, devem apresentar potencial de rentabilidade, devem ter uma justificativa plausível para sua implementação, devem expor a temática escolhida (por exemplo, um projeto de apicultura, devem trazer todos os conhecimentos no tema e o processo de produção em torno desse), devem demonstrar o potencial de viabilidade (técnica, social, ambiental e econômica) para os sujeitos envolvidos (o estudante e sua família/comunidade). (APONTAMENTOS DE CAMPO, 2012) Com todo este planejamento, ainda assim pode acontecer do Projeto ficar apenas na intenção, não ser necessariamente aplicado.

- **Refletindo com os jovens os dados do PPJ**

A cada EFA percebe-se um cenário diferente de proposta de elaboração do PPJ. Na EFA2 os jovens começam a construção do PPJ no início do primeiro ano concluindo-o com a aplicação no terceiro ano, em que o Projeto Profissional do Jovem constitui-se no plano de

⁶⁹ O PRONAF Jovem é um programa do governo que estabelece uma linha de crédito destinada a jovens agricultores, entre 16 e 29 anos. “Para obter os recursos o interessado deve ter concluído ou estar cursando o último ano em Centros Familiares Rurais de Formação por Alternância ou Escola Técnica Agrícola de nível médio. Também podem participar aqueles que tenham feito curso ou estágio de formação profissional com carga horária superior a 100 horas”. Ver: <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/guia-de-politicas-publicas-de-juventude/principais-programas-de-juventude/pronaf-jovem>

formação. De acordo com um dos monitores da EFA “isso possibilita o acompanhamento da aplicação pela escola”. Nas EFAs 1 e 3 o PPJ é construído no terceiro ano, no período da visita à estas escolas não haviam turmas de terceiro ano ainda e os estudantes estavam começando a pensar no PPJ.

Durante as visitas discutiu-se com os jovens os dados de pesquisa feitos no período de 2009/2011(LINS e CAVALCANTE, 2012). De acordo com os dados desta pesquisa muitos jovens não aplicavam o PPJ que planejavam e este tema é importante para esse debate. Com este dado, realizou-se um grupo de discussão com os jovens nas EFAs do estudo com fim de ampliar o debate e angariar elementos para compreender a relação que se estabelece entre a proposta das EFAs e os projetos dos estudantes na vida no campo, um dos objetivos desta dissertação.

No grupo de discussão com os jovens que já haviam aplicado o PPJ estes concluíram que alguns fatores dificultam a aplicação do PPJ, dentre estes estão: a seca prolongada que afeta o campo dificultando a produção de alimentos e a criação de animais, o atraso para receber recursos, problemas pessoais e incompatibilidade da proposta elaborada pelo jovem ou da atividade agrária/pastoril desenvolvida pela família que muitas vezes não é o ramo de investimento que o jovem pretende desenvolver.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes, e a constatação da não aplicação de muitos PPJs, os estudantes acreditam que o aprendizado gerado pela elaboração do Projeto aprimora o conhecimento em uma atividade específica dentro da área técnica condizente com a sua formação.

Ao expor os dados sobre o PPJ aos jovens que ainda não haviam elaborado/aplicado seus projetos, a reação foi diversa. Houve algumas especulações em torno dos possíveis problemas em relação à aplicação do PPJ, dentre estes o acesso a crédito pareceu ser o maior desafio, pois a falta de uma renda inicial já aparece como um desmotivador da exequibilidade da proposta.

Com todo este percurso de análise, pode-se afirmar que o PPJ é um projeto formativo, educativo e que não se propõe, diante da análise feita com base na observação e entrevistas, definir a vida profissional do jovem, embora em muitas situações pareça ganhar esta dimensão. Resgatando o conceito de geração com base no debate do campesinato, as instituições auxiliam os jovens a construir elementos capazes de fortalecer ou viabilizar um patrimônio familiar, na perspectiva de criar alternativas de renda e ocupação à estes sujeitos do campo. Sendo assim, não pode ser um projeto pensado especificamente para o jovem

enquanto indivíduo, mas para este e seu grupo familiar, enquanto opção de trabalho coletivo no campo.

- **Estágio: entre o treinamento profissional e/ou possibilidade de práticas para o desenvolvimento uma consciência crítica no campo**

Os cursos que propõem a formação de um trabalhador especializado em determinada área, na maioria das vezes, tem como requisito para a completude do curso a atividade de estágio. O estágio se constitui como um espaço de contato entre um futuro trabalhador especializado e um trabalhador experiente. Assim, o estágio é uma prática comum nos cursos que formam especialistas. Nas EFAs este faz parte dos planos dos cursos das escolas famílias do estudo e configura-se como um dos instrumentos pedagógicos fundamentais para alicerçar o projeto profissional do jovem.

Segundo os documentos das EFAs da pesquisa o estágio deverá ser o mais diversificado possível, este estágio visa a orientação profissional do jovem, para que este possa fazer uma opção consciente na escolha da profissão de acordo com a realidade regional. Abaixo, utilizou-se um gráfico, de pesquisa anterior, que expressa os locais de estágio realizado pelos jovens.

Gráfico 1 – locais de estágio

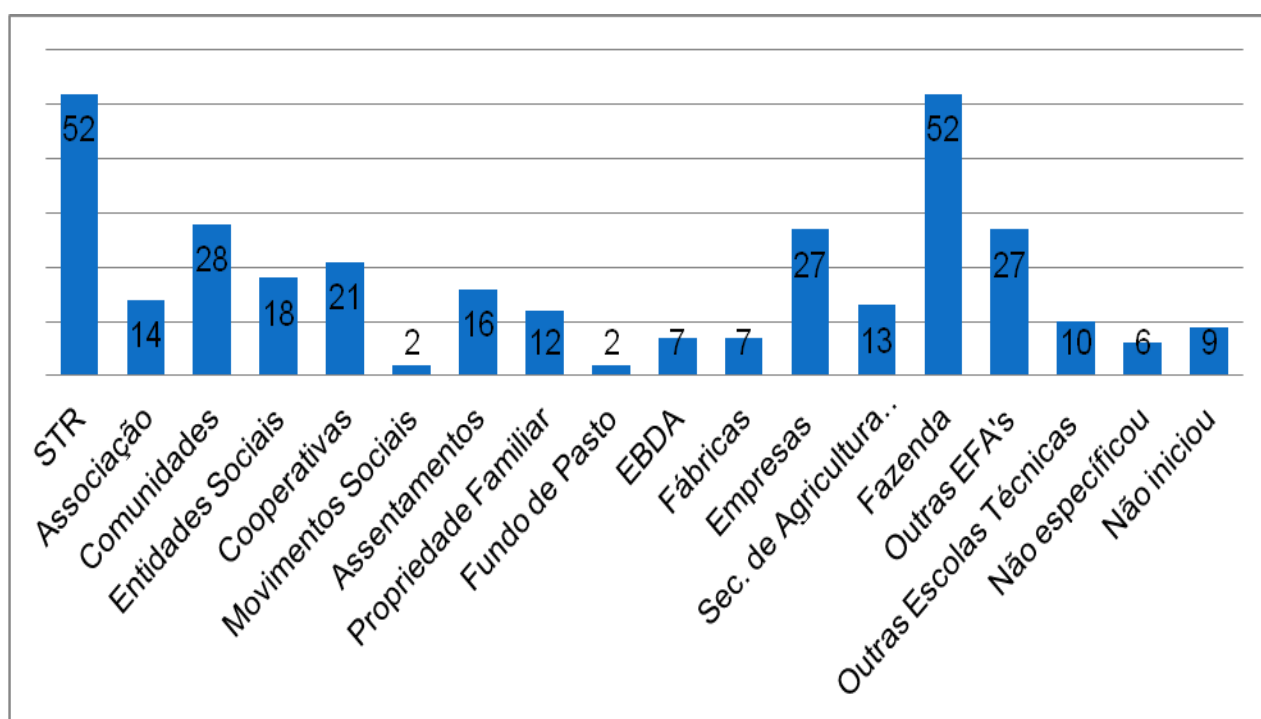


Figura 6 - FONTE: (LINS e CAVALCANTE, 2012).

A pesquisa de mestrado evidenciou que não há uma dinâmica padrão em relação ao estágio das EFAs do Ensino Médio, cada instituição o organiza de uma maneira diferente. A avaliação final também é diversificada, por exemplo, em uma das instituições visitadas há a defesa do relatório de estágio, em outra basta a entrega do relatório final escrito. Identificou-se três formas de organização do estágio, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 14 – distribuição dos estágios

EFA 01	EFA 02	EFA 03
Estágio para formação social; Estágio para formação técnica (início no 2º ano)	Estágio vivência para formação social (início no 1º ano) Estágio para formação técnica e em organização social (início no 2º ano) Estágio para formação técnica e para organização social (3º ano) Estágio em entidade de escolha do estudante (4º ano)	Estágio para formação social; Estágio para formação técnica; Estágio para atuação no comércio. (início 2º ano)

FONTE: (PESQUISA DE CAMPO 2012)

A participação no cotidiano das EFAs possibilitou a compreensão de que as dificuldades na organização do estágio envolvem problemas comuns à proposta deste instrumento utilizado em diversos cursos de formação profissional. O estágio se configura enquanto espaço de ensino/aprendizagem; aplicação da prática; e oportunidade de trabalho (PIMENTA e LIMA, 2004).

Identificou-se neste processo de trabalho de campo algumas dificuldades operacionais, apresentadas na execução do estágio pelos jovens, a saber: fechar acordo com entidade parceira que receberão os estagiários. Há uma responsabilidade da instituição que recebe o estagiário, algumas não possuem a estrutura necessária para recebê-los; percebe-se também que o acompanhamento no local de estágio pelo tutor (monitor da escola responsável pelos estagiários) é um complicador, principalmente pelo número de jovens e a diversidade de locais; os recursos para apoiar os estagiários, no transporte e estadia tornam a escolha dos locais de estágio restritas.

Algumas instituições não possuem a prática de receber estagiários, a dificuldade de comunicação entre a escola e a instituição parceira pode prejudicar o planejamento dos estágios; e por fim, a utilização do serviço dos estagiários como mão de obra barata, ou seja, muitas instituições parceiras mantêm o vínculo com as escolas pelo auxílio que os jovens oferecem ao realizar as atividades da instituição, em alguns casos os jovens recebem auxílio financeiro da instituição que o recebe.

Diante do investimento que o estágio exige, os estudantes criam critérios para escolher os locais de estágio. Quando questionados sobre a escolha dos locais de estágio os jovens afirmaram:

Eu escolhi estes lugares porque tem um rapaz da comunidade que é presidente do sindicato. O sindicato representa os trabalhadores rurais. Daí eu pensei eu sou uma agricultora, moro na zona rural, trabalho na zona rural, eu achei assim que era uma forma de aprimorar meus conhecimentos sobre as políticas públicas e agrárias para as comunidades rurais. (E 03, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012)

Eu escolhi este local porque eu sou do movimento, eu sou do CETA, e como eu to me engajando mais no movimento da área social, eu achei interessante fazer um estágio nesta área. Procurei um estágio mais na área de organização social.(E01, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012)

As escolhas estão ligadas às expectativas de aprendizagem do lugar escolhido, como nos revela E01 quando questionado se o estágio atendeu às suas expectativas

Sim, ajudou em muitas coisas, tanto nos conhecimentos práticos, porque eu desenvolvi de atividades técnicas, como de organização social, porque a gente fazia mobilizações, ia pras comunidades fazer orientações. (E01, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

No processo de compreender melhor o processo de estágio buscou-se conversar com os mestres de estágio sobre a visão destes sobre as EFAs e os jovens, abaixo são apresentadas as conclusões da entrevista realizada com estes profissionais:

- Mestre 01

Para este mestre a EFA com a qual mantém relação apresenta um problema no que diz respeito ao quadro docente, durante entrevista o mesmo relatou que “ainda falta professores das áreas técnicas o que provoca um *déficit* na formação, a maioria aqui na escola é voluntário, mas os estudantes são interessados em aprender” (M01, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

O estágio na visão deste mestre é visto como um “pré-emprego” (M01, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012), ou seja, o estágio é uma maneira de preparar o estudante para o emprego. Segundo este mestre “há uma grande chance do estudante que desempenha um bom estágio continuar trabalhando no local do estágio”. Na instituição que este mestre atua a principal aprendizagem dos estudantes é “o acompanhamento e a assessoria as comunidades e o auxílio que dão ao desempenho dos técnicos”.

Quando questionado se há diferença entre o técnico formado na EFA e o técnico da escola técnica, o mestre respondeu: “O grande diferencial é o preparo que a escola oferece para chegar nas comunidades” (M01, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012). Segundo o mesmo tal formação não foi vivenciada durante seu curso em um Instituto Federal por exemplo.

- Mestre 02 -

Segundo este mestre as expectativas que se tem quando um jovem da EFA faz estágio na associação e/ou na cooperativa é que “transmitam os conhecimentos que tem a partir dos estudos na escola e que este participe das atividades desenvolvidas pela associação/cooperativa” (M02, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Segundo o entrevistado os conhecimentos da Associação são muito simples e a principal coisa que o jovem precisa é compreender que a associação/cooperativa tem sua construção e momentos de decisão construída coletivamente. Esse relata que o presidente só gerencia, “eu sou administrador, os problemas quem resolve é a associação, que é feita por todos os associados” (M02, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Para o entrevistado as maiores dificuldades em torno do estágio são:

- a estrutura para receber os estudantes e um planejamento para realizar o trabalho de acompanhamento dos mesmos;
- infraestrutura para hospedar os estudantes estagiários
- Dificuldade de comunicação com a EFA sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes estagiários.

As dificuldades apresentadas por este mestre de estágio evidenciam que a vivência dos jovens estudantes como aprendizes em locais de caráter comunitário é maior, do que em uma empresa ou fazenda rural, em que os jovens tem auxílio financeiro e infraestrutura para estagiar. Esses elementos podem influenciar na escolha dos jovens quando optam por um local de estágio.

O estágio é um instrumento fundamental na organização das experiências juvenis. O contato com profissionais em ação auxilia o estudante a criar identificações com a profissão. Os laços que as EFAs estabelecem com os locais de estágio são importantes e fundamentais na proposta de auxiliar os jovens em projetar a profissão. Em uma proposta de formação integral o estágio não pode ser visto apenas como lugar de treinamento.

Neste sentido, o uso da Pedagogia da Alternância tanto pode significar a oferta de uma formação voltada para os interesses dos camponeses como pode ser um disfarce para a impossibilidade de ocorrer um crescimento econômico acompanhado da geração de empregos. Nesta perspectiva, a relação educação e trabalho pode configurar-se como formação para emancipação social e política ou formação para a adequação e incentivo ao empreendedorismo socioeconômico, na essência da racionalidade técnica tão apreciada para o desempenho bem sucedido no universo da sociedade capitalista e ir de encontro com uma perspectiva de formação integral. (LINS e CAVALCANTE, 2012).

- **O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC**

O trabalho de conclusão de curso (TCC) constitui-se em uma pesquisa monográfica que o estudante desenvolve no fim do curso sobre um tema de seu interesse. Não é um instrumento pedagógico originário dos CEFFAs, apenas uma dentre as EFAs do estudo utiliza este instrumento. O TCC surgiu devido à necessidade percebida pelos monitores de que os estudantes desenvolvessem uma atividade de iniciação científica para avaliarem problemas na comunidade/região em que vivem.

Assim os jovens realizam uma pesquisa com a orientação de um monitor, desenvolvendo os seguintes pontos: identificação de um tema/problema, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, resultados e conclusões. Uma perspectiva de escolarização bastante acentuada atualmente no processo de formação dos estudantes.

A pesquisa identificou que os Trabalhos de Conclusão possuem uma grande variedade temática, partindo de questões referentes a área técnica ou social da região, como por exemplo, “a utilização da abelha na produção de mel”; “impactos do terceiro setor nos projetos sociais na região”; “impactos socioambientais das mineradoras em áreas de assentamento”; “o uso de agrotóxicos na produção de feijão”.

Uma estudante destaca que o TCC *seria um fortalecimento para o curso, pra depois que o estudante sair da EFA* (E02, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2012).

Como moldes de uma pesquisa monográfica o TCC possibilita a aproximação do jovem com um problema do cotidiano e que permite ter um olhar crítico e embasado por um estudo, mesmo que não seja aprofundado, de questões que vivenciam. Ressalta-se também o potencial formativo com a leitura, a escrita, a competência de pesquisa e dos registros da mesma como fatores que qualificam esta experiência na formação dos estudantes. Infere-se que este instrumento pedagógico possibilita ao jovem uma reflexão sobre questões que envolvem problemas que interferem no cotidiano da vida comunitária.

4.1 Algumas impressões sobre a construção de projetos profissionais na EFAs do estudo

Diante da pesquisa de mestrado desenvolvida pode-se concluir que o desenho do projeto profissional começa nas experiências da trajetória de escolarização, que pode se configurar como uma base para a construção do projeto profissional do jovem. Dessa forma, ao iniciar o estudo na EFA o apoio para se traçar um projeto profissional é fomentado. Na perspectiva da escola ou da comunidade (pais, mães, irmãos, associados, monitores e jovens) esboçam alguns planos e expectativas em torno dos estudos desse jovem. É através do envolvimento organizado dos profissionais (técnicos, monitores/professores, mestres de estágio), das entidades parceiras, das famílias e comunidades que a EFA elabora o perfil de trabalhador rural especializado.

O projeto profissional apresentado pela escola configura-se como

a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas. (NETTO, p. 2001)

As EFAs traçam um perfil de inserção socioprofissional e transmitem uma imagem profissional para os jovens agricultores. Assim, os jovens constroem uma projeção em futuros trabalhadores do campo especializados possíveis, estrutura o reconhecimento de uma identidade profissional construída, por meio de interações entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e da formação na escola, bem como o processo de socialização. (WEISHEIMER, 2009, p. 264-265)

Paralelo ao projeto da escola, os jovens criam/recriam seus desejos, suas vontades, porém as estratégias para concretizá-los estão entre as possibilidades presentes (a realidade) e a possível realidade (possibilidades futuras). Neste sentido, a família, a escola e a comunidade aparecem como organizações que mediam as escolhas profissionais dos jovens. Porém como auxiliar neste processo dentro de uma perspectiva de formação integral, ainda pode se configurar como um desafio para os jovens do campo e seus coletivos de luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo percebe-se que a educação de Ensino Médio Profissionalizante tem sido tratada de maneira dicotômica como uma das estratégias de manutenção do Estado de dominação de uma classe social sobre outra. Esse debate mostra e esconde duas questões importantes: mostra que há uma excessiva crença na mudança social nas condições de vida das populações a partir da educação e tenta esconder que a educação está atrelada a reestruturação produtiva do capital. As EFAs são escolas que se colocam como alternativas a superação desta dicotomia quando buscam a articulação dos saberes. Isso não significa que as EFAs têm elementos ou se propõem disputar uma mudança estruturante, ou ter fôlego (enquanto movimento educativo), para uma defesa ampliada por um projeto alternativo de sociedade, isto porque muitas vezes essa luta é dentro de um território que pouco se amplia para espaços para além do local e/ou regional.

A composição do Ensino Médio das EFAs se baseia na Pedagogia da Alternância e tem como foco a formação profissional integrada em que a experiência formativa acontece nos espaços escolares e familiares. Percebe-se ao longo dos nossos estudos que cada CEFFAs vai construindo uma lógica própria de trabalhar os preceitos da PA, ora apenas enquanto método de ensino, quer dizer, o “simples” fato de alternar ou revezar os espaços de ensino e aprendizagem, apresentando uma alternativa viável à produção no campo; ora em utilizá-la enquanto “meio”, ou seja, como forma de integração entre a cultura, o trabalho da comunidade/família camponesa e os saberes sistematizados da escola.

As escolas famílias agrícolas (EFAs) são escolas “ligadas à tradição”, mas não a qualquer tradição, e sim, a tradição camponesa e como espaços de sistematização da educação, buscam dar sentido e significado a seus costumes frente a uma sociedade brasileira que se produziu na perspectiva de “modernizar e conservar”. As escolas famílias surgem também na linha de racionalização da prática agrícola, ou seja, desde o princípio preocupam-se com sistematização do trabalho do camponês com base em uma formação técnica, sem perder de vista a formação geral e a formação humana com base nos preceitos cristãos. Esses elementos são objetivos da formação nas EFAs, e o que ocorre são mudanças de contexto tanto em relação ao espaço quanto em relação ao movimento histórico, ou seja, os objetivos de desenvolvimento do meio e formação do jovem podem ganhar sentidos diferentes nesse percurso. É certo que os sujeitos são determinados e se relacionam com as condições históricas em que se encontram.

Na construção e movimentação das EFAS há a configuração das escolas enquanto espaço oficial de educação, e a PA enquanto prática pedagógica. Na década de 1970, Nosella aponta o paradoxo entre adaptar-se ao currículo instituído ou seguir com o currículo próprio:

as Escolas do MEPES querem uma mudança da sociedade em que elas operam, mas justamente essa mudança é rejeitada pelas forças dominantes dessa sociedade. Portanto, ou as Escolas optam única e exclusivamente pelos objetivos técnicos de crescimento econômico (preparação de mão de obra, tecnicismo, currículo oficial, Escola como ginásio etc.) renunciando assim aos objetivos de mudança social (conscientização, reflexão e Plano de Estudo, 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 estranguladas. (NOSELLA, 1977, p.101)

Atualmente, pode-se afirmar diante dos estudos e das pesquisas realizadas que as escolas famílias trabalham com o currículo oficial, mas não renunciaram os elementos pedagógicos. Ocorre que a conjuntura histórica mudou, os problemas impostos pela organização do ensino são outros. A teoria pedagógica encontrada para orientar o projeto pedagógico das EFAs não se distancia das orientações curriculares nacionais. Todavia, algumas exigências, por exemplo, no que tange aos formadores das EFAs impõem empecilhos a uma pedagogia de cunho popular.

Como exposto por Bourdieu, os sistemas simbólicos, a exemplo do currículo oficial (estrutura estruturante)⁷⁰, “cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação (violência simbólica) de uma classe sobre outra, dando o reforço de da própria força às relações de força que as fundamentam, contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “dominação dos dominados”. (BOURDIEU, 2007, p. 11).

Nesta direção, percebe-se que os objetivos das EFAs de modo geral não propõem uma mudança no projeto de sociedade, principalmente por terem se tornado instituições “aceitáveis” pelos grupos dominantes, mesmo representando a classe dos trabalhadores do campo. O projeto das escolas acaba por oferecer uma formação de mão de obra qualificada que sabe dialogar com os camponeses e qualificar as próprias vidas no território rural. Assim as mudanças proporcionadas pelas escolas famílias não chegam a proporcionar grandes rupturas com o projeto hegemônico existente, mas podem contribuir com as condições de vida das famílias e dos envolvidos no projeto de educação e nos contextos em que estas atuam.

⁷⁰ As estruturas estruturantes são instrumentos simbólicos que agem como instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objetivo. (BOURDIEU, 2007)

Esta pesquisa junto às EFAs tem apontado para uma contradição, pois ao tempo que se luta por outra escola alternativa, dialoga-se com os referenciais hegemônicos para poder validar o seu trabalho. Esta contradição faz das escolas famílias um contexto de disputa de sua pedagogia no cenário de resistência e lutas no campo. Cabe aos intelectuais (GRAMSCI, 1988) que organizam o sentido das EFAs⁷¹, decidirem qual o seu papel neste processo de reflexão e ação sobre a finalidade da escola diante das dinâmicas sociopolíticas e culturais no campo. Os objetivos teóricos e pedagógicos das escolas, a disputa pela organização cultural dos camponeses, são elementos que precisam ser abraçados pelos intelectuais orgânicos do campo.

Dessa maneira, grupos de intelectuais buscam dar referência e certa homogeneidade ao movimento dos CEFFAS no mundo. Estes explicam, atualmente a organização destes centros dentro dos preceitos da teoria da complexidade de Morin. O que vale ressaltar é que, mesmo tendo uma corrente teórico-filosófica desenhada por um grupo que dá o sentido teórico a essas instituições, isso não impede que outros sentidos filosóficos estejam latentes em contextos políticos pedagógicos de cada EFA em particular. É um risco querer enquadrar a PA a ideias pedagógicas externas às EFAs “A proposta pedagógica da alternância nasceu, desenvolveu e continua se constituindo sempre a partir da prática e não de teorias formuladas *a priori* em gabinetes dos sistemas convencionais oficiais de ensino ou dos intelectuais nas academias” (BEGNAMI, 2003, p.111).

As EFAs são “pedagogias da vida produtiva” (ARROYO, 2012). Neste sentido, a educação tem uma relação dialética com a experiência. Não uma experiência do tipo experimento com o fim de produzir um conhecimento específico, ligado a uma necessidade específica, mas uma experiência relacionada com a prática dos sujeitos coletivos. Entende-se que os sujeitos não produzem sua vida com base em um “mundo abstrato”, em que a experiência dá sentido a predisposições, mas pela condição histórica e orgânica em que vivem.

É importante ressaltar, que se vive em uma sociedade do tipo liberal-democrática que trabalha com a visão de conformação das classes populares. Diante das armas que possuem as EFAs, estas podem intencionalmente ou não, contribuir com a manutenção deste modelo de sociedade, uma vez que na busca por legitimidade perdem mais do que ganham. O modelo da Pedagogia da Alternância tem sido utilizado em experiências de programas governamentais

⁷¹ Identificamos aqui como alguns dos intelectuais do movimento das Escolas Famílias Agrícolas e outros CEFFAs: Gimonet, Calvó, García-Marirrodriaga, no Brasil Begnami, Peixoto, De Burghgrave, e das 12 EFAs que mantemos contato há um grupo de indivíduos que organizam e dão sentido as decisões das escolas.

como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, e em cursos de graduação em Educação do campo.

Durante este processo de estudo sobre as escolas famílias agrícolas, percebe-se o esforço dos sujeitos em construir, consolidar e manter um projeto como a escola família agrícola enquanto uma escola comunitária, a serviço das comunidades do campo. A busca por fazer valer o suor e o sangue que muitos camponeses, nos seus “mutirões” deram, para construir um projeto educacional para os jovens. Não se pode deixar de reconhecer que estas experiências possuem um nível de sofisticação e não deixam de ser uma reação de sujeitos organizados na luta, insatisfeitos com as condições de vida, que lutaram com as armas que tinham para fazer funcionar um projeto de escola para si próprios.

Nesta linha de pensamento, nada impede que muitas escolas busquem na “arte de fazer”, nas negociações cotidianas, a manutenção dos pressupostos fundamentais das escolas-famílias, criando táticas de sobrevivência ao tempo que negociam frente às normatizações do Estado. “Essa relação dialética é também fonte de esperança, pois nada é absolutamente causa e nada é absolutamente efeito; tudo é inter-dependente”. (NOSELLA 1977, p.99).

Enfim, as conclusões direcionam-se para as mesmas considerações de Ribeiro (2010, p. 417) quando a autora conclui que o conceito de liberdade nas EFAs “está relacionado ao exercício da cidadania dentro do modelo de Estado” que se vive, e que contraditoriamente as escolas famílias “lutam pela participação ativa na comunidade e pelo alargamento dos espaços de conquista dentro do Estado”.

Em que lugar cabe uma escola família agrícola? O debate sobre as escolas famílias no Brasil não pode estar desvinculado do debate sobre a formação e transformação do campesinato. Assim, como a luta popular no campo, as escolas expandem, tanto com a perspectiva comunitária, quanto com a produção individual dos pequenos agricultores.

Assim, pode-se inferir que nos locais em que os Movimentos Sociais do Campo estão mais presentes para a implantação das EFAs, o caráter comunitário é vivo, tenso e dinâmico. Nos espaços em que o Estado (via poder público local ou órgãos governamentais) e empresas rurais interferem de modo mais efetivo na proposta da escola, o caráter comunitário fica tênue. Tal questão interfere, por conseguinte nas experiências e formação dos jovens trabalhadores do rural. Dessa forma, o grande desafio das EFAs na Bahia encontra-se em organizar a luta dos trabalhadores do campo em defesa das EFAs, reivindicando recursos públicos, mas mantendo a autonomia na construção de uma proposta pedagógica autônoma.

Diante de todo este cenário, entre as lutas e as adequações, com características peculiares, acredita-se que as EFAs são instituições com grande potencial de contribuição na

perspectiva de transformação estrutural da sociedade, haja vista o alcance pedagógico, o crédito comunitário, o potencial agregador de formação e trabalho no/do campo.

Este trabalho foi pensado principalmente para os sujeitos da REFAISA, acredita-se que o mesmo pode contribuir com a prática das escolas. O objetivo foi o de analisar de maneira crítica o movimento real das escolas, que mostra e esconde as contradições inerentes ao sistema em que se vive. Tal sistema para se manter, necessita criar elementos de manutenção, excluindo ou até tornando invisível a luta dos sujeitos, quiçá até prenunciando seu desaparecimento.

Espera-se que a academia possa contribuir com as EFAs, justificando as reflexões, fomentando as práticas, reconhecendo as lutas, valorizando as conquistas. Espera-se também que as Escolas Famílias não se percam no “labirinto” que é o capitalismo, e que o discurso de modernização, de perfil de profissional ideal, não seja incorporado no projeto formativo, oferecendo a falsa prerrogativa de igualdade de oportunidades e liberdade de escolhas, frente às diversas “cercas” que realmente impedem a liberdade no campo.

Enfim, que o “vento da meia-noite” leve as cercas que entrincheiram sonhos de dias melhores, estacas e arames que urdidos limitam os destinos dos que vivem da terra, que separam os corpos em lados opostos, que destroem caminhos que já foram livres, que distanciam as transformações da sociedade.

“Vento da meia-noite” sopra e leve a sabedoria do tempo, as lições ao amanhecer, aos ouvidos dos jovens camponeses.

REFERÊNCIAS

- Anuário Estatístico da Educação 2010. Secretaria da Educação. Salvador: SEC, 2012. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/anuario-estatistico>. acessado em março de 2013.
- ARAPIRACA, Jose Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados, Cortez Ed, 1982. 190p.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida**: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia Salvador, 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Disponível em: <http://www.ppgeduc.com>. Acessado em: outubro de 2011.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ARROYO, Miguel G. . **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 336p .
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, c1977. 225 p
- BASTOS, Elide Rugai. **As Ligas Camponesas**. Petrópolis: Vozes. 1984.
- BEGNAMI, João Batista. Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. **(dissertação de mestrado)**. Mestrado Internacional em Ciências da Educação : Universidade Nova de Lisboa – Portugal, 2003. (versão digital).
- BEGNAMI, João Batista. O Plano de formação dos CEFFA's. IN: **Cadernos de Formação Pedagógica Inicial de Monitores**, 2009.
- BEGNAMI, João Batista. **Os CEFFAs e a educação Média e Profissional Integrada. EPN/CEFFAs (ARCAFAR SUL, ARCAFAR NE/NO, UNEFAB)**. Orizona/GO. Setembro de 2011. (Texto de circulação interna). Disponível em: <http://www.unefab.org.br/p/documentos.html#UYmvt7WG15E>. Acessado em: fevereiro de 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o Poder simbólico. In : BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11ªed . Rio de Janeiro: Bertnad Brasil, 2007.
- _____ **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 09. ed. Campinas, SP : Papirus, 2008.

_____. Sistema de Ensino e Sistema de Pensamento. In : BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. Ed. São Paulo : Perspectiva, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 5. ed São Paulo: Brasiliense, 1982. 116 p (Coleção Primeiros passos 20).

_____. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 116 p (Coleção Primeiros voos).

BRASIL, Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Dispõem sobre a organização e regime do Ensino Agrícola**. 1946

Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>. Acesso em: 14 de outubro de 2011

BRASIL, Decreto de Lei 72,434 de 9 de julho de 1973. **Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola**

Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 08 de fevereiro de 2012

BRASIL, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
Acessado em 14 de outubro de 2011.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Acessado em: 30 de maio de 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer da proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Parecer normativo, n 11/2008 de 12 de junho de 2008. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf. Acesso em: abril de 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessada em: maio de 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Parecer normativo, n 1 de 1º de fevereiro de 2006. Relator: Murílio de Avellar Hingel. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: abril de 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Documentos base Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acessada em: maio de 2012.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 6 DE JUNHO DE 2012. **Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/resolucao_04.pdf. Acessada em: abril de 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BURAWOY, Michael. Tornando a dominação durável: Gramsci encontra Bourdieu. In: BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Org. Ruy Gomes Braga. Campinas, SP : Unicamp, 2010, p.25 – 79.

CARNEIRO, Maria José. Juventude Rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Instituto Cidadania. 2005.

CASTRO, Elisa Guaraná de et al. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X, Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Escola família agrícola do sertão: entre percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.**(Tese de Doutorado). Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2007.

_____; SANTOS, E S ; SANTOS, L S S . Rumos e prumos da Pedagogia da Alternância e sua formação docente. In: BARZANO, M. A. L. ; ARAUJO, M L H S. (Org.). **Formação de Professores: retalhos de saberes**. Feira de Santana: UEFS EDITORA, 2011.

_____. Políticas e culturas em torno da escola comunitária: desafios de sustentabilidade para projetos de alternância no campo. In: LARANJEIRA, D. H.; CAVALCANTE, L O H.; SILVA, A.A. (Orgs.). **Educação e Pluralidade Sócio-cultural: instituições, sujeitos e políticas públicas**. Feira de Santana: UEFS EDITORA, 2011, v. 01, p. 91-114.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 247-270. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acessado em: 03 de setembro de 2012.

CIAVATTA, Maria ; RAMOS, Marise . A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 11-38, 2012.

CIAVATTA, Maria . A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Maria Ciavatta; Gaudêncio Frigotto; Marise Ramos. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2010, v. , p. 83-105.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. LIMA, Júlio César França (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. / Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 3ªed. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4. ed São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 201p.

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor Cidadãos brasileiros e Planetários!:** uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona – GO: UNEFAB, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; lógica - a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral**. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980.

EFASE. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009.

FEIXA, Carles e LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Soc. estado*. [online]. 2010, vol.25, n.2, pp. 185-204. ISSN 0102-6992

FERNANDES, B. M. . **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acessado em: 12 de fevereiro de 2012.

_____. Educação do Campo e Território. In: Gerda Margit Schütz-Foerste, Erineu Foerste, Rogério Caliarí ; colaboradores, Ademar Bogo ... [et al.]. **Educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade / organizadores,**. - Vitória, ES : UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FERNANDES, B. M. ; CALDART, Roseli ; CERIOLLI, Paulo. Por uma educação do campo.

FIGUEIREDO, José Ricardo,. **Modos de ver a produção do Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: EDUC, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo:** versão preliminar – provocações ao debate. Seminário Nacional. Agosto de 2012 (*mimeo*).

FONTES, Virginia. A sociedade civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta Teórica na década de 1980. LIMA, Júlio César França (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. / Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 3ªed. 2008.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972. 168p

FRAZAO, G. A. ; DÁLIA, J. M. T. . Políticas Públicas e organização social no Ensino Agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEFFAS Fluminenses. In: **Congresso Latino Americano De Sociologia Rural**, 2010, Porto De Galinhas. Anais Do VIII Congresso Latino Americano De Sociologia Rural, 15-19, 2010.

Disponível em: <http://www.alasru.org/cdaldasru2010/1> Acessado em: janeiro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, [online]v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2.º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2.º ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o sociativismo no terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p (Questões da Nossa Época v.71)

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1988. 117-157p.

_____. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, vol. 3.

GROPPO, Luís Antonio. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.14, n.26, p.37-50, 2009.

IANNI, Octavio. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa area da Amazônia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

IANNI, Octavio. A formação do proletariado rural no Brasil – 1971. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão agrária no Brasil: o debate na esquerda - 1960-1980**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2. grau: o trabalho como principio educativo**. São Paulo: Cortez, c1988. 166p.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, p. 15-39, 2000.

LINS, Georgia O.C.. **Aprender a ser, aprender a ter:** as experiências formativas dos jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio da EFARA. (Monografia). UEFS, 2010.

LINS, G.O.C. ; CAVALCANTE, Ludmila O. H. . Juventude Em Escolas Famílias Agrícolas Do Semi-Árido: Paradoxos Entre Educação, Trabalho E Campo. In: **35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012, Porto de Galinhas. Anais 2012 35º Reunião anual ANPED, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 9ª reimpr. São Paulo: E.P.U, 2005. 99 p

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 288 p (Educação. Teoria e crítica).

MARIRRODRIGA, Roberto García e CALVÓ, Pedro Puig. **Formação em Alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFAs no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

MARTINS, Jose de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil:** as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 3. ed Petrópolis: Vozes, 1986.

MELLO, Guiomar Namó de. **Ensino Médio:** Um Desafio Educacional Novo Para a Sociedade Brasileira. <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/globo.pdf>. Acessado em: 06 de julho de 2012.

MENDONÇA, Sonia. R. de . **O Patronato Rural no Brasil Recente.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 300p .

_____. de . Estado e Educação Rural no Brasil - Política Pública e Hegemonia Norte-Americana (1945-1961). **Revista História & Luta de Classes**, v. 7, p. 7-12, 2009.

_____. **O Ruralismo Brasileiro.** 1a. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. v. 1. 219 p .

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 11. ed São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MOTTA, Alda Britto da e WELLER, Wivian. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. In: **Soc. estado.** [online]. 2010, vol.25, n.2, pp. 175-184. ISSN 0102-6992.

NASCIMENTO, C. G. . **Escola Família Agrícola:** uma resposta alternativa à educação do meio rural. Extensão e Cultura (UFG), UFG, Goiânia, v. VII, n.Junho/2005, p. 54-57, 2005.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro FENAME 1976.

NOSELLA Paolo. **Uma Nova Educação para o meio rural: Sistematização e** Problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo, (dissertação de mestrado). PUCSP, São Paulo, 1977. (versão digital)

OLIVEIRA, Ramon . A reforma do ensino técnico federal no Brasil. IN: **Revista Contexto & Educação**, [online], Ijuí- RS, p. 93-116, 2003.

_____. Empregabilidade. In: Isabbel Brasil Pereira; Julo César França Lima. (Org.). **Dicionário Da Educação Profissional Em Saúde**. 2ed.: , 2009, v. , p. 197-202. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/>. Acessado em: Abril de 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. Pedagogia e luta social no campo paraibano. **Revista Educação e Sociedade**. [impresso]. São Paulo, n 18 p. 05-56. 1984.

_____. **Educação popular e educação de adultos: contribuição a história da** educação brasileira. 5. ed São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação** de adultos. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Loyola, c2003. 527p.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **Juventude rural: suas construções identitárias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

PAULO NETTO, J. . A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: Henriquez, A.. (Org.). Serviço Social: ética, ontologia e projetos profissionais. 2001. Disponível em: http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/sumario.htm Acessado em: março de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, c2004.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000. 224 p.

QUEIROZ, João Batista. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. (Tese) Doutorado – Universidade de Brasília, UnB, Brasil. 2004.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do** trabalho nas trajetórias e projetos de futuro. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Sergipe, 2011.

REFAISA. PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO REFAISA, 2005.

RIBEIRO, M. . **Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana..** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Cirlene Jeane Santos . Pastoreio comunitário nos fundos de pasto de Oliveira dos Brejinhos - Bahia. In: **IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária - V Simpósio Nacional de Geografia Agrária**, Niterói. Anais, 2009.

SANTOS, Diana Anunciação. **Da migração a permanência**: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina. (dissertação) Mestrado – UFBA, Bahia, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História** das ideias pedagógicas no Brasil. 3ªed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **O choque teórico da politecnia**: trabalho, educação e saúde. Revista da epsjv/fiocruz, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: agosto de 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. IN: **Soc. estado**. [online] 2006, vol.21, n.1, pp. 109-130.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 1ª edição: Editora da USP e Editora Paz e Terra, 1984 - 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In:LIMA, Júlio César França (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. / Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz/EPSJV, 3ªed. 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. **Representações Sociais da Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância**. (tese de doutorado) PUC – SP, 2000.

SIMFR. Formação Pedagógica: o Projeto Profissional do Jovem. 2004

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda - 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução a filosofia da educação**: a escola progressiva: ou A transformação da escola. 8. ed São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1978.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata?. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E. P. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

UEFS/REFAISA. **Projeto de pesquisa Rede De Escolas Famílias Agrícolas Integradas Do Semi-Árido**: possibilidades de uma educação socioambiental do campo. Coordenação CAVALCANTE, Ludmila O. H.; e SANTOS, Célia R. B. RESOLUÇÃO CONSEPE 181/2008. Feira de Santana, Ba. UEFS, 2009

UEFS/REFAISA. **Relatório do projeto de pesquisa Rede De Escolas Famílias Agrícolas Integradas Do Semi-Árido**: possibilidades de uma educação socioambiental do campo. Coordenação CAVALCANTE, Ludmila O. H.; e SANTOS, Célia R. B. RESOLUÇÃO CONSEPE 181/2008. Feira de Santana, Ba. UEFS, 2012

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WANDERLEY, M. N. B. . Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. In: **Annais XX Encontro Anual da ANPOCS**. 1996. Disponível em: http://www.redereparte.org.br/arquivos/reparte07-08-2012_110532.pdf. Acessado em: Outubro de 2012.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M.^a José e CASTRO, Elisa Guaraná de (orgs.). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 21-33.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. (tese Doutorado)– UFRGS, RS, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo, SP. Companhia das Letras. 2011.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: **Soc. estado**. [online]. 2010, vol.25, n.2, pp. 205-224. ISSN 0102-6992.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed Porto Alegre, RS: Bookman, 2005. xv, 212 p.

ZAMBERLAN, Sergio. **O lugar da família na vida institucional da escola família: participação e relações de poder**. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Universidade François Rabelais de Tours França, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Apêndice B – Tópicos de Entrevista (Estudante)

Apêndice C - Tópicos de Entrevista (Mestre de Estágio)

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa, que tem como objetivo de analisar a relação da Escola Família Agrícola com o Projeto Profissional dos estudantes. Deste modo, sua colaboração é essencial para compreendermos o contexto das Escolas Famílias Agrícolas na Bahia. Em relação ao objetivo do estudo, você contribuirá para que possamos identificar qual o papel de cada sujeito na dinâmica de formação da escola. Caso confirme sua contribuição, você vai participar de uma entrevista individual gravada. Os tópicos da discussão irão ao encontro do tema educação, trabalho, escola família agrícola e projeto profissional sem qualquer finalidade de encontrar respostas certas ou erradas, mas sim de produzir percepções entre os (as) participantes. Caso a entrevista cause algum desconforto, você poderá não responder totalmente o questionário ou desistir de participar a qualquer momento e pedir a retirada do seu depoimento. É garantido o sigilo quanto a sua participação e seu nome não será divulgado em nenhum dos materiais que venham a ser publicados. Você não terá nenhum tipo de despesa e, não haverá nenhum tipo de pagamento por sua colaboração e nem beneficiamento direto à sua pessoa. Os desdobramentos inerentes à pesquisa serão de inteira responsabilidade dos pesquisadores envolvidos. Além de nos comprometermos com a garantia da confidencialidade do diálogo produzido e com o sigilo dos dados, é necessário que os (as) participantes também garantam a confidencialidade da proposta. Caso você concorde em participar serão realizadas perguntas que serão gravadas e transcritas para melhor análise, mediante a sua aprovação. Tanto as fitas como as transcrições serão armazenadas por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Ao final da pesquisa os resultados serão apresentados aos participantes e comunidade universitária. Se você concorda em participar, por favor, assine esse termo no campo indicado abaixo. Este termo constará de duas vias. Uma que ficará de posse da pesquisadora e outra de posse do (a) participante. Você receberá uma cópia deste termo, onde se encontra o contato dos responsáveis, para que possa tirar possíveis dúvidas sobre a Pesquisa agora ou a qualquer momento. Sendo assim, concordando em participar desta pesquisa, assine este termo em duas vias, ficando uma em suas mãos e a outra com as pesquisadoras.

Atenciosamente,

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (Orientadora)
ludmilaholanda@yahoo.com

Georgia Oliveira Costa Lins
georgia_fsa@yahoo.com.br

Participante da pesquisa

Data: ____/____/____.

Apêndice B – Tópicos de Entrevista (Estudante)

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME:

IDADE: SEXO:

ESTADO CIVIL:

CIDADE E COMUNIDADE:

PARTICIPA DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL? QUAL?

Quanto tempo você estuda na EFA?

Como foi sua entrada na escola? Por que você estuda aqui?

O que você pretende fazer quando terminar o ensino médio?

Você acha que a formação que você tem te ajuda na escolha de uma profissão?

E se você não estudasse aqui você iria querer fazer o quê?

Já trabalho ou trabalha? Onde?

Você pensa na possibilidade de continuar os estudos?

O que você acha em ser técnico agrícola?

SOBRE O PPJ

Qual o tema do seu PPJ?

Você escolheu sozinho?

Já iniciou a aplicação? Quem te ajuda?

Onde você pretende aplica-lo? Na propriedade da família/na comunidade?

SOBRE O ESTÁGIO

Onde você está estagiando? / onde você pretende estagiar?

Já fez estágio antes?

Como escolheu este local?

Há quanto tempo está estagiando?

Teve dificuldades para conseguir escolher o estágio?

Quais as aprendizagens da prática do estágio?Quais as dificuldades?

Que relação existe entre o aprendido na escola e o realizado aqui?

Em sua opinião para que serve a prática de estágio?

Quais suas expectativas em relação ao estágio?

Pretende seguir no ramo dessa atividade?

Qual a tua avaliação a respeito do teu desempenho do estágio?

SOBRE O TCC

Você já escolheu o tema do TCC?

Qual a relação que ele tem com tua experiência na EFA?

Apêndice C - Tópicos de Entrevista (Mestre de Estágio)**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MESTRE DE ESTÁGIO**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME:

IDADE: SEXO:

CIDADE E COMUNIDADE:

INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA:

FORMAÇÃO:

Quais as expectativas da instituição que acolhe os estágios?

Quais as principais aprendizagens na prática do estágio?

Quais as principais dificuldades na prática do estágio?

Como você avalia a formação dos estudantes da EFA?

Há estudantes que permanecem aqui após os estágios?

ANEXOS

ANEXO A – EXEMPLO DE PLANO DE FORMAÇÃO

ANEXO A – EXEMPLO DE PLANO DE FORMAÇÃO

Alternância	Planos de Estudos	Atividades no meio Familiar – Comunitário	Enfoques da Colocação em comum	Visitas de Estudo	Intervenções Externas
1 ^a 2 ^a	FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> - Retorno da história das famílias e comunidades; - Árvore genealógica; - Atividades práticas para serem desenvolvidas na família; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustração; - Síntese; - Resgate e valorização da história dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidade mais antiga da região; - Troca de experiências com as famílias; 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso sobre: Planejamento Familiar; - Serão com pároco; avós de alunos; - Palestra: Relacionamento Familiar;
3 ^a 4a;	CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Confecção de mapa do semi-árido; - Possíveis alternativas para convivência com o clima: Feno, Silo, Amoniação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar para os alunos que vivemos num clima seco, mas que existem alternativas de convivência; - Ilustração; - Síntese; 	<ul style="list-style-type: none"> - EMBRAPA; - APAEB; - Propriedade rural com alternativas para convivência com o clima; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos desenvolvidos por agentes comunitários com alternativas para convivência com o semi-árido; - Palestra: Indústria da Seca e Frentes de Serviços;
5 ^a 6 ^a	ÁGUA	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de cisternas; - Pluviômetro; - Filtro Caseiro; - Utilização do cloro e sementes de moringa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da captação de água de chuva; - Seu tratamento e armazenamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - IRPAA; - Estação de tratamento da EMBASA; 	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras com representantes de entidades que lutam pela água: ARPA, CPT; - Serão: Doenças causadas pela água não tratada;
7 ^a 8 ^a	SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> - Fabricação de remédios caseiros na comunidades; - Construção de horta medicinal na família e na comunidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Remédios caseiros e farmacêuticos: Vantagens e desvantagens; 	<ul style="list-style-type: none"> - Farmácias naturais; - Posto de saúde; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos: Fabricação de remédios caseiros; - Palestras: Pessoas das comunidades que trabalham com remédios caseiros.
9 ^a 10 ^a	ALIMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação alternativa: Casca de ovo, folha de aipim e café de milho; - Construção de cardápio sobre balanceamento alimentar; - Construção de horta caseira; 	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência alimentar na região; - Qualidade x quantidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidades que trabalham com hortaliças e utilizam alimentação alternativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso: Alimentação alternativa; - Palestras: Distribuição alimentar nutricional: Nordeste e outras regiões;